

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 42



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

Благуна 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

Галацін Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

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

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук 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, член-кореспондент НАПН 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)

Гражісене 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 № 12 від 27.12.2021 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 KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гудовсек О.А. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	9
Зайченко Н.І. ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ «СОЦІАЛЬНИХ ВІЗИТЕРІВ» У ЧИЛІ В 1920-Х РОКАХ.....	14
Корнієнко Є.Г., Гордєєва О.В., Корнієнко В.І. ПРОБЛЕМА ПЕРЕДОЗУВАННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ.....	19
Паненкова Ю.В. ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ.....	24
Rahimova Manzila Agarahim PRINCIPLES OF OUT-OF-CLASS AND OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL WORK IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN.....	29
Строченко Н.І., Пилипенко Н.М. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	34

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

Бардус І.О., Заволока Є.Е. ГОТОВНІСТЬ ДО КОЛЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРА З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ.....	42
Бондарчук О.Ю., Семенюк Т.П. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	46
Григор'єва Т.Ю., Кирдан Т.В. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ.....	50
Задорожна Т.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	56
Заярна І.С. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ.....	60
Іваніга О.В. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	64
Isliamova K.S. HISTORICAL ASPECTS AND MODERN PERSPECTIVES OF METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	68
Конотоп О.С. ВАЖЛИВІСТЬ ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В ПИСЬМІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	75
Марушко Л.П., Анічкіна О.В. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПРОВЕДЕННЯ ХІМІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН.....	79
Мірошніченко О.С. СЛОВОТВІРНИЙ КОМПОНЕНТ У МОВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	84

Паршукова Л.М., Паршуков С.В.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОГРАФІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 89

Сластьон В.М., Горобець В.П.

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ХОРУ
ІМЕНІ СТАНІСЛАВА ПАВЛЮЧЕНКА..... 94

Тарчинська Ю.Г.

МУЗИЧНО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СТИЛЮ..... 98

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Дробот О.А., Замша А.В.

СТРАТЕГІЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
НАЦІОНАЛЬНИХ ЖЕСТОВИХ МОВ..... 103

Лященко В.М.

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
З ПИТАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ УЧНІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ..... 108

Тубичко Ю.О.

ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ..... 112

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Балануца О.О.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ..... 117

Бигар Г.П.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... 121

Буцяк В.І., Турко Н.Є.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ
ВИКЛАДАЧІВ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВ (МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА)
РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)..... 126

Вербицька Х.І., Кузьо Л.І.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ПРАВООХОРОНЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ТЕМАТИЧНИХ ОНЛАЙН-ДЕБАТІВ..... 130

Глух Н.І.

ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАСОБАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ
ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ..... 135

Дерека К.О., Квятковська А.О.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 141

Дияк В.В.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ
У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ..... 146

Запольська Ю.А., Слабко В.М.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ
У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 150

Цянь Кай

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ
ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 156

Лисюк С.Р. ПРОБЛЕМА НАБУТТЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДОБУВАЧАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	160
Назар Я.В., Суворов В.О. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З БАЯНА-АКОРДЕОНА.....	164
Присяна Д.І. НАУКОМЕТРИЧНА СКЛАДОВА В РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	168
Соломаха А.В., Лобода О.В. ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІНСТРУМЕНТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	173
Степанюк І.В., Дудай М.І., Бовканюк П.О. РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА) НА ЗАНЯТТІ З НАРОДНОГО ТАНЦЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	178
Тернопільська В.І. ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	183
Хіміч В.Л., Демченко Н.В. АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ ПОНЯТЬ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА» ТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	187
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Прожога І.В., Гайтан Ю.Є., Краснюк Н.О., Никитчук К.С., Перкова О.О. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИК СПІВПЕРЕЖИВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	191
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Бачинська І.А. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО АУДИТУ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	199
Горіховський М.В., Оганесян В.С., Гаймер С.А., Юрков С.І., Олійник Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ЗАХОДІВ У ЗВ'ЯЗКУ ІЗ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19.....	204
Чорнойван Г.П. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР.....	208
РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Бровко К.А. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	213
Яремчук Я.Л. ГРА НА СЛУХ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА – АКОРДЕОНА.....	218
РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ	
Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. STEM-ІНТЕГРАЦІЙНІ ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНДИВІДА.....	223
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	230

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Hudovsek O.A.FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS
BY MEANS OF FOLK PEDAGOGY.....9**Zaichenko N.I.**THE ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL
TRAINING OF «SOCIAL VISITORS» IN CHILE IN THE 1920S.....14**Korniienko Ye.H., Hordieieva O.V., Korniienko V.I.**THE PROBLEM OF THE INFORMATION OVERDOSAGE
OF CHILDREN AND ADOLESCENTS.....19**Panenkova Yu.V.**PSYCHODIDACTIC APPROACH TO CREATING A DEVELOPING EDUCATIONAL
ENVIRONMENT FOR GIFTED CHILDREN.....24**Rahimova Manzila Agarahim**PRINCIPLES OF OUT-OF-CLASS AND OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL WORK
IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN.....29**Strochenko N.I., Pylypenko N.M.**FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES
IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORM.....34SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Bardus I.O., Zavaloka Ye.E.**READINESS FOR COLLECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELOR
OF SOFTWARE ENGINEERING.....42**Bondarchuk O.Yu., Semeniuk T.P.**WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF A GERMAN LANGUAGE TEACHER.....46**Hryhor'ieva T.Yu., Kyrdan T.V.**THE ARTICLE IS DEVOTED TO ONE OF THE TOPICAL ISSUES OF METHODS
OF TEACHING FOREIGN LANGUGES – THE FORMATION OF LINGUOSOCIOCULTURAL
COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES
ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER ARTICLES.....50**Zadorozhna T.P.**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF STUDENTS' AUTONOMOUS
ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES.....56**Zaiarna I.S.**SPECIFICS OF TEACHING VOCABULARY TO LAW STUDENTS
BY MEANS OF PODCASTING TECHNOLOGY.....60**Ivaniha O.V.**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING.....64**Isliamova K.S.**HISTORICAL ASPECTS AND MODERN PERSPECTIVES OF METHODOLOGY
OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....68**Konotop O.S.**THE IMPORTANCE OF MASTERING ENGLISH STRATEGIC COMPETENCE
IN WRITING BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....75**Marushko L.P., Anichkina O.V.**STATE OF THE FORMATION OF PRACTICAL SKILLS OF CHEMICAL EXPERIMENT
IN FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS.....79

Miroshnichenko O.S. WORD-BUILDING COMPONENT IN TEACHING LANGUAGE TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS.....	84
Parshukova L.M., Parshukov S.V. METHODS OF APPLICATION OF INFOGRAPHICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO THE STANDARDS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	89
Slaston V.M., Horobets V.P. FEATURES OF CONCERT ACTIVITIES OF STANISLAV PAVLYUCHENKO UKRAINIAN FOLK CHOIR.....	94
Tarchynska Yu.H. MUSIC PRACTICAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE STYLE PROBLEM.....	98
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Drobot O.A., Zamsha A.V. STRATEGIES FOR EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE NATIONAL SIGN LANGUAGES INTERPRETERS	103
Liashchenko V.M. SYSTEM OF TEACHERS' QUALIFICATION DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION IN KHARKIV REGION.....	108
Tubychko Yu.O. WAYS TO ENRICH THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....	112
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Balanutsa O.O. FORMATION OF REFLECTIVE COMPETENCE OF THE FUTURE DIPLOMAT IN PROFESSIONAL TRAINING.....	117
Byhar H.P. THE ROLE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS EDUCATION.....	121
Butsiak V.I., Turko N.Ye. INNOVATIVENESS AS A REQUIREMENT FOR THE CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION (BASED ON THE WORKING EXPERIENCE OF THE PROFESSORS AT THE INSTITUTE OF ARTS (MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION) OF RIVNE STATE UNIVERSITY OF HUMANITIES).....	126
Verbytska Kh.I., Kuzo L.I. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS USING THE METHOD OF THEMATIC ONLINE DEBATES.....	130
Hlukh N.I. FORMATION OF THE ACMEOLOGICAL SPACE BY MEANS OF QUEST-TECHNOLOGIES AS A TOOL TO IMPROVE THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING.....	135
Dereka K.O., Kviatkovska A.O. FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN INSTITUTIONS OF PRE-TERTIARY VOCATIONAL EDUCATION.....	141
Dyjak V.V. FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE CONTEXT OF SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE FORMATION.....	146
Zapolska Yu.A., Slabko V.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF DISTANCE LEARNING WITHIN THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NATURAL SPECIALTIES.....	150
Tsian Kai FORMATION OF HUMANISTIC CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY.....	156

Lysiuk S.R. THE PROBLEM OF ACQUISITION OF METHODOLOGICAL COMPONENTS OF APPLICANTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FIELD OF ART EDUCATION.....	160
Nazar Ya.V., Suvorov V.O. SPECIAL ASPECTS OF THE METHODS OF TEACHING POP AND JAZZ IMPROVISATION TO THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS WITHIN BAYAN AND ACCORDION CLASSES.....	164
Prosiana D.I. SCIENTIFIC COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS.....	168
Solomakha A.V., Loboda O.V. PREREQUISITES FOR THE USE OF SOCIAL NETWORKS AS A TOOL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	173
Stepaniuk I.V., Dudai M.I., Bovkaniuk P.O. THE ROLE OF BAYAN (ACCORDION) ACCOMPANIST AT THE FOLK DANCE CLASS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	178
Ternopil'ska V.I. FORMATION OF ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....	183
Khimich V.L., Demchenko N.V. ANALYSIS OF THE NOTIONS OF "PHYSICAL CULTURE" AND "FUNDAMENTALS OF HEALTH" IN THE CONTEXT OF TRAINING OF BACHELORS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	187
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Prozhoha I.V., Haitan Yu.Ye., Krasniuk N.O., Nykytchuk K.S., Perkova O.O. EMPATHY AS A COMPASSION FACTOR FOR SOCIAL WORKERS.....	191
SECTION 6. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Bachyn'ska I.A. THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF THE INSTITUTIONAL AUDIT IN THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION.....	199
Horikhovskiy M.V., Ohanesian V.S., Haimer S.A., Yurkov S.I., Oliinyk L.V. PECULIARITIES OF TRAINING PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS DURING QUARANTINE EVENTS IN RELATION TO PANDEMIC COVID-19.....	204
Chornoivan H.P. TRENDS IN RESEARCH DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN RESEARCH AREA.....	208
SECTION 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Brovko K.A. GAMIFICATION AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	213
Yaremchuk Ya.L. HEARING AS A BASIS FOR THE FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF ACCORDION.....	218
SECTION 8. LEARNING THEORY	
Atamanchuk V.P., Atamanchuk P.S. STEM-INTEGRATORY EDUCATIONAL INNOVATIONS IN FORMATION OF NATURAL SCIENCE COMPETENCY.....	223
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	230

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИFORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS
BY MEANS OF FOLK PEDAGOGY

Стаття присвячена обґрунтуванню проблеми формування здорового способу життя молодших школярів засобами народної педагогіки. Окреслено ключові орієнтири щодо регулювання сфери національної охорони здоров'я та розкрито шляхи збереження і зміцнення здоров'я молодого покоління, які наведені в нормативних документах: Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (2017 р.), Указі Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.). Надано визначення сутності понять «здоров'я», «здоровий спосіб життя» з педагогічного погляду. Проаналізовано публікації і дослідження науковців щодо тлумачення питань здорового способу життя та збереження здоров'я учнів початкової школи. Розмежовано сфери здоров'я – фізичне, психічне, соціальне, духовне.

Визначено народну педагогіку як механізм передачі та реалізації здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку. На основі аналізу педагогічної літератури розкрито тлумачення народної педагогіки як системи педагогічних знань і досвіду народу, що розкриває його погляди на мету, зміст, завдання, форми та методи освіти. До традиційних засобів формування здорового способу життя відносимо невичерпні можливості народного фольклору. Підкреслено, що у народних піснях, казках, легендах, прислів'ях, приказках український народ возвеличував фізично загартовану, здорову, сильну людину. Наголошено, що серед засобів здорового способу життя велике значення має правильне, раціональне харчування; фізичне загартування; народні ігри, танці, хороводи, різні види змагань і боротьби.

Визначено, що козацька система формування здорового способу життя підростаючого покоління (спеціальні фізичні і психофізичні вправи) була спрямована на самопізнання і саморозвиток майбутніх козаків, їхнє тілесне, психофізичне і моральне вдосконалення.

Ключові слова: здоров'я, учні, традиції, загартування, харчування, твори усної народної творчості.

The article deals with the problem of forming a healthy lifestyle of primary school pupils by means of folk pedagogy. The key guidelines for regulating the sphere of national health care are outlined and ways to preserve and strengthen the health of the young generation are examined, which are presented in regulatory documents: the laws of Ukraine "On Education" (2017), "on Physical Culture and Sports" (2017), the decree of the president of Ukraine "On the national strategy for health – improving motor activity in Ukraine for the period up to 2025 "Motor activity – healthy lifestyle – healthy nation" (2016). The definition of the essence of the concept of "health", "healthy lifestyle" from a pedagogical point of view is given. Publications and studies of scientists on the interpretation of healthy lifestyle issues and preserving the health of primary school pupils are analyzed. The areas of health are distinguished – physical, mental, social, and spiritual.

Folk pedagogy is defined as a mechanism for transmitting and implementing a healthy lifestyle of primary school children. Based on the analysis of pedagogical literature, the interpretation of folk pedagogy as a system of pedagogical knowledge and experience of the people is analysed, covering their views on the purpose, content, tasks, forms and methods of education. Traditional means of forming a healthy lifestyle include the inexhaustible possibilities of folk folklore. It is emphasized that in folk songs, fairy tales, legends, proverbs, sayings, the Ukrainians exalted a physically hardened, healthy, strong person.

It is noted that, proper, rational nutrition; physical hardening; folk games, dances, round dances, various types of competitions and wrestling are of great importance, among the ways of healthy lifestyle.

It is determined that the Cossack system of forming a healthy lifestyle of the young generation (special physical and psychophysical exercises) was aimed at self-knowledge and self-development of future Cossacks, their physical, psychophysical and moral improvement.

Key words: health, pupils, traditions, hardening, nutrition, works of oral folk art.

УДК 373.3.015.31:[17.022.1:613]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.1>

Гудовсек О.А.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової,
інклюзивної та вищої освіти
Рівненського державного гуманітарного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку царини педагогіки пріоритетним завданням освіти постає багатогранний розвиток особистості та прищеплення їй свідомого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення. Негативними детермінантами, що унеможливають виконання

цього завдання, є сьогоденні тенденції науково-технічного прогресу, глобалізація екологічної кризи, популяризація та, відповідно, значне розповсюдження шкідливих звичок, а також пандемія коронавірусу (Covid-19). Саме перераховані чинники зумовлюють кричуще за своєю гостротою зниження рівня здоров'я українського населення, особливо дітей і шкільної молоді.

Сферу національної освіти охорони здоров'я регламентує низка нормативно-правових документів, у яких запропоновано шляхи збереження та зміцнення здоров'я молоді. Йдеться про закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (2017 р.), Указ Президента України «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016 р.) тощо.

Вищеописані умови увиразнюють логіку звернення до осмислення проблеми формування здорового способу життя молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень із проблеми.

Опрацювання наукової, психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що питання здорового способу життя та збереження здоров'я учнів початкової школи в історичному аспекті розкривали О. Іонова, О. Савченко, Н. Побірченко, О. Сухомлинська й інші; формування здоров'я молодших школярів освітніми ресурсами визначали Т. Бережна, Ю. Бойчук, М. Гончаренко, О. Дубогай, С. Кириленко, С. Омельченко, М. Семенова, С. Страшко, І. Сущева, В. Шахненко й інші; досвід збереження та зміцнення фізичного здоров'я дітей та учнівської молоді обґрунтовували О. Алексєєв, Л. Вострокнутов, О. Мандзяк, І. Піскунова, Є. Приступа, В. Старков, В. Струманий, А. Цьось та інші; популяризацію народних традицій здорового способу життя українців у сучасній практиці виховання дітей і молоді висвітлювали Н. Дадельюк, Б. Кіндратюк, В. Левків, С. Литвин-Кіндратюк, І. Набока, Л. Сливка й інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість науково-практичних робіт, що розкривають ідею збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, залишається недостатньо дослідженою проблема формування здорового способу життя в народній педагогіці.

Мета статті полягає в аналізі формування здорового способу життя учнів початкової школи засобами народної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. У новітніх студіях, присвячених проблемі формування здорового способу життя, відображено широкий спектр розроблених ученими та педагогами-практиками підходів до розв'язання задекларованої у статті проблеми. Як відомо, «здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад» [7].

У світовій науковій парадигмі набув статусу загальноприйнятого погляд на здоров'я як феномен, що охоплює принаймні чотири складники останнього: фізичний, психічний, соціальний і духовний. Розглянемо їх.

Фізичне здоров'я складають індивідуальна специфіка анатомічної будови тіла, виконання організмом його фізіологічних функцій за різних умов – спокою, руху, довкілля, генетичної спадщини, рівня фізичного розвитку органів і систем організму [6]. Психічне здоров'я відображає індивідуалізм психічних процесів і особливостей людини, як-от: збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя певного індивіда є проєкцією його потреб, інтересів, стимулів, мотивів, установок, уяви, цілей, почуттів тощо [11].

Соціальне здоров'я зумовлене факторами зі сфери економіки, зв'язками особи зі складниками суспільства – сім'єю, організаціями із чітко означеними соціальними зобов'язаннями, працею; дотичне до рівня добробуту, побуту, відпочинку, захисту, отриманого від суспільства, охорони здоров'я, безпеки життя тощо. Соціальне життя безпосередньо пов'язане з міжособистісними відносинами, відмінністю прибутків різних суспільних прошарків, станом матеріального виробництва, техніки та технологій, а відтак суперечливою дією таких на здоров'я. Вищезазначені моменти прищеплюють відчуття соціальної захищеності (або незахищеності), що відчутно забезпечує здоров'я кожної особи. Загалом соціальне здоров'я безсумнівно залежить від специфіки та розвитку таких царин соціального життя у певному середовищі, як: економічна, політична, соціальна, духовна [8, с. 235].

Духовне ж здоров'я людини відображає її духовний світ, позначений впливом низки виявів духовної культури людства – освіти, науки, релігії, мистецтва, моралі й етики. Таке здоров'я визначається свідомістю кожного індивіда, ментальністю останнього, життєвим самостановленням, осягненням сенсу власного буття та буття людства, оцінюванням утілення притаманних йому здібностей і потенціалу з огляду на властиві ідеали та світогляд.

Здавна народну педагогіку апріорі вважали механізмом накопичення, трансляції та ведення здорового способу життя. Традиціями народу України пронизані всі ланки соціального буття: праця та побут, суспільне життя й культура, життєдіяльність українців та їхні духовні цінності. Саме тому українській народній педагогіці належить особливе значення для збереження та зміцнення здоров'я людини XXI століття, налагодження взаємозумовленості всіх складників її здоров'я, а відтак вирішальна роль у вихованні українських дітей сьогодення.

Насамперед зазначимо, що народна педагогіка (традиції, ритуали та обряди предків) є складником культури соціуму, що мислиться фундаментом системи норм поведінки, традиційних для цієї спільноти.

М. Євтух, Н. Марушкевич, Н. Дем'яненко витлумачують українську народну педагогіку «як сукупність педагогічних знань і виховного досвіду, які

зберігалися у традиціях сімейного виховання, усій народній творчості й народних обрядах. Це давня педагогічна культура народу» [2, с. 25].

Інші вчені – А. Кузьминський, В. Омеляненко – визначають українську народну педагогіку як «суму акумульованих, викристалізованих знань і вмінь у справі виховання підростаючого покоління» [4, с. 45].

Ю. Руденко трактує українську народну педагогіку як систему педагогічних знань і досвіду народу, що розкриває його погляди на мету, зміст, завдання, форми та методи освіти в душі культурно-історичного розвитку народу, виховних традицій, а також вважає її історично зумовленою безперервною та систематичною творчістю народу для вдосконалення виховних практик на основі успадкованих від старших поколінь традиційних засад національного (етнічного) життя [9, с. 12].

З огляду на вищевикладене українська народна педагогіка постає галуззю педагогічних знань і досвіду українського народу, виявами чого слугує бачення мети та завдань виховання, що складають сукупність народних знань, умінь, навичок і засобів виховання та навчання. Підґрунтям української народної педагогіки виступають народно-педагогічні ідеї, які доповнюють наступні покоління, зважаючи на реалії сучасності (М. Стельмахович) [10]. Варто уточнити, що мета виховання в народній педагогіці співвідносна з вихованням досконалої особистості.

Спектр відгалужень народної педагогіки, що впливають на прищеплення молодшим школярам навичок ведення здорового способу життя, утворюють: розумове виховання, моральне виховання, естетичне виховання, трудове виховання. У такому сенсі важливим видається фізичний розвиток дітей, розвиток їхньої витривалості, стійкості та спритності.

Змістовно українська народна педагогіка в контексті вироблення навичок ведення здорового способу життя – це симбіоз теоретичного та практичного досвіду, накопиченого впродовж віків, систематизована сукупність ідеалів, знань, прагнень, установок, правил і принципів поведінки, уявлень і традицій українців, що впродовж історії свого розвитку підлягають транслюванню, утвердженню та відтворенню в досвіді новітніх поколінь, їхньому способі мислення та типах поведінки, спрямованих на підтримання та зміцнення власного здоров'я.

Людина, що живе, дотримуючись правил здорового способу життя, набуває права не перейматися своїм здоров'ям, бо воно не нагадуватиме про себе довгі роки, роблячи її життя радісним і цікавим. Недаремно в українській приказці сказано: «Здоровий не знає, який він багатий». Кожен член суспільства повинен берегти та зміцнювати своє здоров'я, тому що здорова людина є безпосередньо причетною до формування здорової нації.

Словом «нація» позначають стійку спільність людей, що склалася історично, постала на підвалинах спільної мови, території та культури. Український народ здавна вважав найбільшою цінністю саме здоров'я. Ще за Київської Русі було поширеним загартування, тренування спритності та сили: у народних піснях, казках, легендах, прислів'ях, приказках возвеличували фізично загартовану, здорову, сильну людину. Народ переконався, що здоров'я – то найбільше багатство, тож за велике щастя мав підтримання здоров'я та працездатності до глибокої старості. Значення доброго звичаю завжди надавали запитанням під час зустрічі друзів, родичів, знайомих про стан здоров'я їх самих і членів їхніх сімей. Це відображають традиційні для українців висловлювання, призначені для вітання та прощання: «Здоровенькі були!», «Дай, Боже, здоров'я!», «Доброго Вам здоров'я!», «Бувайте здорові!», «Ходить здорові!», «Як сам здоров знаєш?» тощо. Увагу до здоров'я можна простежити й на прикладі поширених в українській мові образних порівнянь, наприклад: «здорова, як вода», «здоровий, як дуб», а ще побажань: «Будь здорова, як риба, гожа, як вода, весела, як весна, робоча, як бджола, багата, як земля свята», «Будь здорова, як зима, весела, як весна, багата, як осінь!», «Бувай здоров, коли змолів!».

Для формування потреби ведення здорового способу життя в учнів початкової школи зверталися й до невичерпних джерел народного фольклору, зокрема до прислів'їв про здоров'я: «Здоровому все здорово», «Без здоров'я – нема щастя», «Здоров'я мати – вік біди не знати», «Все можна купити, тільки здоров'я ні», «Здоровий хворого не розуміє», «Здоров'я – всьому голова», «Праця – здоров'я, лінь – хвороба», «У здоровому тілі – здоровий дух», «Здоров'я дорожче за багатство», «Здоров'я маємо – не дбаємо, а погубивши – плачемо», «Сонце, повітря, вода – найкращі друзі», «Ходи більше – проживеш довше» тощо.

Правильний підхід до набуття належного сприйняття здоров'я забезпечувало залучення до виховного процесу творів усної народної творчості, які супроводжували дітей від народження впродовж усього періоду їхнього дорослішання. Такі твори як освітньо-спрямовані не лише відзначалися навчальною та розважальною функціями, а й могли дарувати бадьорість, сприяли появі емоційного комфорту, позитивно впливали на нервову систему, вестибулярний апарат, уможлилювали загартування організму, вироблення навичок виконання простих фізичних вправ, удосконалення фізіологічного потенціалу дитини [5].

Український народ зажив слави як особливо охайний у всіх своїх виявах. На це вказують і вислів «сорочка біла», і традиція незмінного (як мінімум – щорічного) біління домівок. Оскільки оселя – місце проживання родини, вона та подвір'я мали бути

обов'язково чистими. Естетизм і охайність українців легко простежити в тому, що біля їхніх осель завжди росли вишні, калина, верба, чорнобривці, а знаряддя праці, садиба й одяг були предметом постійного прикрашання. Іноземці під час відвідування України часто наголошували на схильності українського народу до чистоти (у найпростіших хатах бувало значно охайніше, ніж у господарях найзаможніших дворян) як запоруки здоров'я. В описаному підході можна чітко спостерегти виховні моменти, важливі для формування правильного переконання в доцільності плекання здоров'я.

До засобів прищеплення навичок ведення здорового способу життя українців належить правильне харчування, що дає змогу уникнути виникнення низки хвороб. Українці знані як такі, що уважно ставилися до добору «здорових» продуктів. Так, найбільше поширення в Україні мали страви з рослинними складниками, як-от каші (з гречки, ячменю, вівса, кукурудзи, проса), що займали більшість раціону. Серед страв із овочів варто згадати борщ, капуста, печений гарбуз, огірки, часник, хрін. Часто на столах українців стояли страви з картоплі (деруни, оладки, зрази, картопляники), молока (кисляк, сир, масло, сметана), борошна (затірки, галушки, локшина, вареники, на заході – кльоцки, на Поліссі – коми). Вражає перелік начинок для вареників: капуста, картопля, сир, мак, гречана каша, варені та товчені сухофрукти, свіжі ягоди, ще й варена квасоля (на Полтавщині). Навіть у піст українці вигадали специфічну начинку урду, для отримання якої кип'ятили терте конопляне насіння. Залежно від посту чи розговіння вареники засмажували салом чи олією із цибулею, додавали сметану, рязанку. Хоч вареники здебільшого ліпили в неділю чи свята, м'ясні страви (печеню, ковбасу) готували тільки для святкування, бо у будні дні споживали винятково сало.

Серед українців найбільш шанованим завжди залишався хліб: «Хліб – усьому голова», «Без хліба нема обіду», «Без хліба – суха бесіда», «Рибка без хліба бридка», «Без солі не смачно, а без хліба не ситно». Такі приказки є своєрідною проєкцією ставлення нашого народу до хліба. Пекли його господині один раз на тиждень, здебільшого в суботу, із житнього, пшеничного борошна з домішками гречки, картоплі, ячменю, кукурудзи в гарячій печі на капустяному чи дубовому листі. Попри статус основного продукту харчування, хліб ще й відігравав роль найважливішого вияву гостинності, благополуччя, мав сакральне значення (хлібиною благословляли наречених на щасливе сімейне життя, вітали матір із новонародженим, із хлібом-сіллю зустрічали дорогих гостей, уперше входили в новий дім).

Прикметно, що режим харчування в українців зумовлював розпорядок робочого дня та народний календар. Проте було незмінним триразове харчування: сніданок, обід і вечеря (під час польових

весняно-літніх робіт вводили ще й полуденок). Їжу завжди (крім полуденка) споживали гарячою, в основному вареною. Культура харчування відзначалася особливими звичаями: сім'я обідала разом, з однієї миски, за кожним членом родини закріплювали його місце за столом, а першим брав їжу найстарший; під час обіду під заборону були лайка, гучні розмови, сміх, стукання ложками.

З огляду на вищевикладене стає очевидним, що формування у молодших школярів навичок ведення здорового способу життя передбачає їх ознайомлення з корисними та некорисними для здоров'я продуктами харчування, що закономірно попереджує виникнення різних захворювань, сприяє одужанню, забезпечує правильну поставу, дарує красу.

Особливим моментом українських традицій зміцнення та підтримання здоров'я є фізичне загартування. Серед видів фізичного загартування варто згадати обливання водою, купання у водоймищах, ходіння босоніж, сухе та вологе обтирання ніг, застосування цілющих сил сонця, повітря, лікарських рослин тощо. Так, у багатьох частинах України практикували ритуальне дійство, так зване «топтати ряс», що полягало у топтанні босоніж перших весняних квітів (рясту, пролісків, первоцвіту). Мету такої традиції вбачали у попередженні застудних захворювань, внутрішній активізації потенціалу роботи організму, отриманні позитивних емоцій.

Аналогічні, пов'язані з вірою в цілющість рослин, води, землі, дійства практикували й на день святого Юрія («Юрієва роса»), а також улітку, під час Троїцьких свят (Зелених свят, Купальських свят).

Особливого сенсу набуло виховання фізично здорових, міцних українців у козацьку добу. Для підготовки власного організму до непростих умов ведення військових дій козаки влітку спали надворі, на свіжому повітрі, опановували народну медицину [3].

Козаки, особливо молоді, мали постійні заняття з розвитку природних здібностей, загартування тіла у своєрідний спосіб – під час ігор, танків, хороводів, специфічних видів змагань і боротьби. Підлітки та юнаки із козацького середовища охоче запозичували досвід дорослих щодо досягнення інтелектуальної, моральної, духовної та фізичної досконалості. Окрім фізичних переваг, це позитивно позначалося на психіці і юних, і старших козаків, оскільки дарувало внутрішнє задоволення, добре самопочуття, забезпечувало єдність слова та справи, думок і вчинків, слугувало досягненню гармонії душі й тіла [там само]. Треба додати, що обов'язковими фізичними здобутками козаків вважали вміння вправлятися з рушницею, шаблею, списом, конем; плавати, кермувати човном, ховатися під водою. З огляду на природне місце розташування козацьких укріплень (дніпровські пороги), а також систематичні військові дії видається особливо справедливим твердження, що «без уміння

плавати було дуже важко, практично неможливо вижити в той час». Тому «були створені спеціальні фізичні і психофізичні вправи, що становили систему, спрямовану на самопізнання і саморозвиток козаків, їхнє тілесне, психофізичне і моральне вдосконалення» [1].

Проте, попри наявність у спадщині українського народу власних традицій зміцнення здоров'я, нині у межах формування здорового способу життя українці надають перевагу відвідуванню спортивно-оздоровчих секцій, що представляють східні системи фізичного виховання (карате, кунг-фу, айкідо, ушу тощо), забуваючи про унікальність і результативність козацької системи виховання – гой док, спас.

Висновки. На сучасному етапі розвитку педагогіки завдання формування основ здорового способу життя учнів початкової школи набуває особливого значення. Важливість вироблення навичок ведення здорового способу життя в учнів молодшого шкільного віку зумовлена розумінням, що прищеплені їм знання, навички та звички з охорони здоров'я згодом стануть ваговою компонентою загальної культури кожної особистості, а відтак вплинуть на популяризацію здорового способу життя серед усього українського суспільства. Саме молодший шкільний вік є етапом закладання здоров'язбережувального потенціалу української нації й оптимальним часом для формування відповідної поведінки кожного її представника.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоконь В.В. Подорож здоров'яградом. *Початкове навчання та виховання*. 2016. № 3. С. 29–32.

2. Етнопедagogіка: навч. посіб. / В.Б. Євтух, А.А. Марушкевич, Н.М. Дем'яненко, В.В. Чепак; Ч. 1. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. 124 с.

3. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : науково-методичний збірник / Укладачі: В.Є. Берега, І.К. Гіджеліцький, Н.М. Орловська. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2018. 472 с.

4. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2008. 447 с.

5. Мирошніченко Н.О. Вплив оздоровчих традицій українського козацтва на формування здорового способу життя школярів *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2015. Вип. 20. С. 64–74

6. Півненко Ю.В. Формування фізичного здоров'я учнів у навчально-виховному процесі початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2013. 18 с.

7. Поліщук В.П., Молчанець О.В., Коротєєва Г.В. ВІЛ/СНІД та формування здорового способу життя : навч. посіб. К, 2008. 175 с.

8. Попов М., Михайлов П. Здоровье как социальная ценность. *Философские и социально-гигиенические аспекты учения о здоровье и болезнях*. Москва: Медицина, 2009. 298 с.

9. Руденко Ю. Основы современного украинского воспитания. К.: Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. 328 с.

10. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. К. ІЗМН, 1997. 232 с.

11. Черевко С.В. Сучасні підходи до питань здорового способу життя Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 33. С. 409–414.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ
«СОЦІАЛЬНИХ ВІЗИТЕРІВ» У ЧИЛІ В 1920-Х РОКАХTHE ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE PROFESSIONAL
TRAINING OF «SOCIAL VISITORS» IN CHILE IN THE 1920S

У статті окреслюються організаційні умови професійного навчання «соціальних візитерів» у Чилі в 1920-х роках. Йдеться про заснування перших у латиноамериканському регіоні шкіл благодійної соціальної допомоги, а саме – про відкриття у місті Сантьяго в 1925 році і в 1929 році освітніх закладів, названих на честь лікаря Аляндру дель Ріо та благодійниці Ельвіри Матте Гормас де Кручага.

Констатовано, що фундація перших шкіл благодійної соціальної допомоги в Латинській Америці була пов'язана зі своєрідним явищем «соціального візитерства». Потреба у професійному навчанні допоміжного медичного персоналу – соціальних помічників – у країнах південного конусу (Чилі, Аргентина, Уругвай, Парагвай) була викликана гострою нестачею кадрів, необхідних для подолання епідемічних хвороб.

Показано, що зміст освіти в перших чилійських школах соціальної допомоги мав переважно практико-орієнтований характер. Зміст освіти будувався таким чином, щоб учениці мали змогу оволодіти знаннями й уміннями, необхідними для здійснення професійної діяльності соціального візитера. Значна частина навчального навантаження відводилася на теоретичне вивчення предметів «Психологія і соціальна економія», «Гігієна та деонтологія», «Догляд за хворими», «Догляд за пораненими», «Соціальне обслуговування за різними напрямками» та інших. Протягом двох літніх семестрів учениці були зайняті практичним навчанням у різних благодійних установах та лікарнях.

Зазначено і про вимоги до професії «соціального візитера» в Чилі в 1920-х роках. Окрім знань із психології, гігієни, догляду, моралі, законодавства, соціальні візитери мали оволодіти вміннями й навичками професійного «соціального поводження» – спілкування та співпраці. До їхніх обов'язків входило і ведення опитувальника про психологічний стан пацієнта та його динаміку, і супровід хворого, і сприяння його адаптації до нових умов життя у випадку інвалідності, і підтримання відносин із родиною хворого та його роботодавцями. У «Регламенті про соціальне обслуговування в лікарнях Сантьяго» визначалися й етичні вимоги до професії соціального візитера, зокрема вимоги бути толерантним у питаннях релігії і політики, усвідомлювати соціальні цілі власної професії, прагнути до професійного вдосконалення.

Ключові слова: «соціальні візитери», професійне навчання, школи благодійної соці-

альної допомоги, зміст освіти, благодійні установи, етичні вимоги до професії соціального візитера, Чилі, Латинська Америка.

The article outlines the organizational conditions for the professional training of "social visitors" in Chile in the 1920s. It is about the establishment of the first schools of charitable social assistance in the Latin America region, namely the opening in Santiago in 1925 and in 1929 of educational institutions named after Dr. Alejandro del Rio and philanthropist Elvira Matte Gormaz de Cruchaga. It was stated that the foundation of the first schools of charitable social assistance in Latin America was associated with the phenomenon of "social visitation". The need for professional training of medical assistants – social workers – in the countries of the southern cone (Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay) was caused by an acute shortage of personnel needed to combat epidemic diseases.

It is shown that the content of education in the first Chilean schools of social assistance was mainly practice-oriented. The content of education was built in such a way that students had the opportunity to acquire the knowledge and skills necessary for the professional activities of social visitor. Much of the workload was devoted to the theoretical study of subjects "Psychology and Social Economy", "Hygiene and Deontology", "Care for the Sick", "Care for the Wounded", "Social Services in Different Areas" and others. During the two summer semesters, the students were engaged in practical training in various charities and hospitals.

The requirements for the profession of "social visitor" in Chile in the 1920s are also mentioned. In addition to knowledge of psychology, hygiene, care, morals, law, social visitors had to master the skills and abilities of professional "social treatment" – communication and cooperation. Their responsibilities included conducting a questionnaire on the patient's psychological state and dynamics, and accompanying the patient, and assisting him in adapting to new living conditions in the event of disability, and maintaining relationships with the patient's family and employers. The "Regulations on Social Services in Santiago Hospitals" also defined ethical requirements for the profession of social visitor, in particular, requirements to be tolerant in matters of religion and politics, to understand the social goals of the profession, to strive for professional development.

Key words: "social visitors", professional training, schools of charitable social assistance, content of education, charities, ethical requirements for the profession of social visitor, Chile, Latin America.

УДК 377.12 (83) «1920/1930»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.2>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми. Із середини 1920-х років у латиноамериканському регіоні було започатковано професійне навчання соціальних помічників. Першість у цьому належала Чилі. У 1925 і 1929 роках у м. Сантьяго було відкрито перші в Латинській Америці школи благодійної соціальної допомоги. Вони дуже швидко здобули

собі славу в регіоні, і до них приїздили на навчання не тільки з різних куточків Чилі, але й з інших південноамериканських країн.

Заснування перших шкіл благодійної соціальної допомоги в латиноамериканському регіоні було пов'язано зі своєрідним явищем «соціального візитерства». Потреба в професійних кадрах

соціальних помічників у країнах південного конусу (Чилі, Аргентина, Уругвай, Парагвай) була украй значущою. Ще наприкінці XIX століття ці країни потрапили від численних епідемій – туберкульозу, жовтої лихоманки, холери та інших хвороб. Лікарі, медсестри, весь медичний персонал було спрямовано на боротьбу з епідемічними хворобами. Саме тоді відчутною стала нестача професійних кадрів – як медиків, так і доглядачів за хворими. Функції останніх частково брали на себе медсестри, але здебільшого залучалися охочі допомагати тяжко хворим людям. Їх називали «візитерами», або «соціальними візитерами», оскільки вони тривалий час щоденно мали знаходитися поряд із хворими та доглядати за ними. Звісно, що ні навичок професійного догляду, ні знань про психологічну роботу зі хворими особами ці «візитери» не мали.

Становище почало змінюватися завдяки відкриттю шкіл благочинної соціальної допомоги. Проте процес фундації закладів професійної підготовки «соціальних візитерів» у Латинській Америці розтягнувся на десятиліття. І варто зауважити, що не останню роль у цьому зіграв той фактор, що заклад фактично не міг розпочати функціонування без підтримки європейських інструкторів. У більшості перших шкіл соціальної допомоги в країнах Латинської Америки безпосередньо впроваджувався західноєвропейський досвід професійної підготовки соціальних працівників, а керівниками латиноамериканських установ призначалися педагоги з європейських країн, переважно з Бельгії, Німеччини, Франції та Іспанії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти організації і змісту професійного навчання «соціальних візитерів» у Чилі в 1920-х роках досліджували сучасні науковці М. Кірос Нейра (Mario Hernan Quiroz Neira), Н. Айлвін де Баррос (Nidia Aylwin de Barros), П. Кастаньєда Менесес (Patricia Castañeda Meneses), А. Саламе (Ana María Salame Coulon), К. Мойяно (Cristina Moyano), Х. Рівас (Javier Rivas) та інші. Маловивченими залишаються питання принципів, форм і методів, а також цінностей професійного навчання «соціальних візитерів» у перших чилійських школах благочинної соціальної допомоги. Уточнення і конкретизація самого концепту «соціальне візитерство» вможливуватиме більш повне розуміння витоків, з яких походила професійна соціальна робота як явище загальнолюдського значення.

Мета статті – з'ясувати й розкрити конкретно-історичну своєрідність умов, у яких організовувався процес професійного навчання «соціальних візитерів» у Чилі в 1920-х роках.

Виклад основного матеріалу. За часів президентства Артуро Алессандрі (1920–1925) в Чилі проблемам соціального захисту населення приділялася особлива увага з боку держави. Були

проголошені перші закони про соціальну підтримку робітників, зокрема закон № 4.054 про обов'язкове соціальне страхування робітників і закон № 4.055 про страхування від нещасних випадків на виробництві. Чилійська Конституція 1925 року серед іншого містила положення стосовно охорони праці, промисловості й робіт суспільного значення; піклування держави про суспільну охорону здоров'я та гігієнічне благополуччя громадян; функціонування державної служби охорони здоров'я (ст. 10) [1].

У контексті розбудови державного сектору соціального захисту населення на перший план вийшла загальнонаціональна проблема охорони здоров'я. Ідеї про систематичне професійне навчання «соціальних візитерів» – соціальних помічників у галузі охорони здоров'я у Чилі на початку 1920-х років стали настільки актуальними й злободенними, що втілювалися в життя з незвичайною швидкістю. Відомий чилійський лікар Алехандро дель Ріо (Alejandro del Rio Soto Aguilar) у квітні 1924 року звернувся до Ради благочинності м. Сантьяго із пропозицією зорганізувати школу для підготовки соціальних візитерів за прикладом бельгійських шкіл, із досвідом яких він ознайомлювався безпосередньо під час подорожі до Західної Європи. Отримавши позитивну відповідь, Алехандро дель Ріо запросив до Сантьяго Рене Санда (Rene Sand) – колегу, представника адміністративної ради Центральної Школи соціальної роботи у Брюсселі, щоби він допоміг влаштувати заклад професійної підготовки соціальних візитерів. Радою благочинності було утворено комісію для вивчення умов організації нового освітнього закладу. До складу комісії увійшли, окрім Алехандро дель Ріо, Грегоріо Амунатегі (Gregorio Amunátegui) і Карлос Бальмаседа (Carlos Balmaceda). Останнього через деякий час замінив у складі комісії лікар Еухеніо Діас Ліра (Eugenio Diaz Lira) [2, с. 10].

4 травня 1925 року в м. Сантьяго розпочала свою діяльність перша в латиноамериканському регіоні школа благочинної соціальної допомоги (пізніше названа на честь Алехандро дель Ріо). Керівницею закладу було призначено бельгійську викладачку Жені Берньєр (Jeny Bernier). Мета школи благочинної соціальної допомоги визначалася таким чином: «Підготовка діячів – учасників у сфері охорони здоров'я» [3, с. 37–38].

42 учениці віком від 20 до 40 років вступили на навчання до чилійської школи благочинної соціальної допомоги, а наприкінці 1926 року всі вони вперше в історії країни отримали дипломи – підтвердження кваліфікації «соціального візитера» [2, с. 17].

Викладачами в першій школі соціальної допомоги м. Сантьяго працювали Габріель Амунатегі (Gabriel Amunátegui) (предмет «Громадянське виховання»), Раймундо дель Ріо (Raimundo del

Rio) (предмет «Психологія і соціальна економія»), Еухеніо Діас Ліра (Eugenio Diaz Lira) (предмет «Догляд за хворими та пораненими»), Анна Прекеар (Ana Prekear de Taulis) (предмет «Харчування і дієтика»), Самуель Діас Осса (Samuel Diaz Ossa) (предмет «Мораль»), Альберто Едвардс (Alberto Edwards) (предмет «Діловодство. Статистика»), Лео Кордеманс (Leo Cordemans) (предмет «Практика соціального обслуговування») та інші. Алехандро дель Ріо викладав предмет «Гігієна і виховання дітей» [2, с. 31].

У 1929 році в чилійській столиці почала функціонувати інша школа соціальної допомоги, названа на честь благодійниці Ельвіри Матте Гормас де Кручаги (Elvira Matte Gormaz de Cruchaga). Фундаторками цієї школи були сестри Ребека і Адріана Іскієрдо Філліпс (Rebeca, Adriana Izquierdo Phillips), а керівницею було призначено німецьку викладачку Луїзу Йоринссен (Louise Joerinssen), котра раніше очолювала школу католицького соціального служіння в Мюнхені [4, с. 58].

Засновниці школи в 1927 році ознайомлювалися з досвідом професійного навчання соціальних помічників у Бельгії та Німеччині. Повернувшись до Чилі, вони прагнули впровадити цей досвід на Батьківщині, а пізніше – в 1937 році – Ребека Іскієрдо Філліпс посприяла і відкриттю школи соціальної допомоги в м. Монтевідео [4, с. 61].

За твердженням педагогині Моніки Хіменес де Баррос (Monica Jimenez de Barros), «школа соціальної допомоги Ельвіри Матте де Кручаги трималася на трьох підпорах: по-перше, на християнській доктрині; по-друге, на науковому й практичному знанні, привнесеному з Європи, в основному з Німеччини та Бельгії; по-третє, на багатстві добродійностей двох славетних чилійських родів Матте-Кручаги і Іскієрдо Філліпс» [4, с. 58].

Провідною метою школи була підготовка соціальних помічників на засадах духовно-моральних цінностей християнського милосердя. Становлення цієї школи соціальної допомоги здійснювалося під егідою Чилійського католицького університету [4, с. 58].

Європейський вплив в обох чилійських школах не втрачав моці до початку 1940-х років [4, с. 25].

Професійне навчання в школах соціальної допомоги, започатковане в латиноамериканському регіоні в середині 1920-х років, мало відповідати певним педагогічним вимогам та принципам, зокрема принципам науковості, поєднанню теоретичного і практичного навчання; міцності знань, раціонального синтезу індивідуальних й колективних форм роботи та деяким іншим. Навчання в перших чилійських школах соціальної допомоги продовжувалося два роки. У школі Алехандро дель Ріо теоретичне навчання здійснювалося від 1 квітня до 31 серпня, а в жовтні-грудні учениці направлялися до різних благодійних

установ на практичне навчання під керівництвом вчителів своєї школи [2, с. 25].

Протягом першого року навчання в зимовому семестрі викладалися предмети «Громадянське виховання», «Психологія і соціальна економія», «Гігієна та деонтологія», «Догляд за хворими», «Загальні основи харчування і дієтики», «Діловодство. Статистика», «Мораль». У літньому семестрі відбувалося практичне навчання в установах державного і приватного благодійництва, в селтльменті, в інституціях громадського обслуговування, в лікарнях. Протягом другого року навчання в зимовому семестрі передбачалося освоєння таких предметів, як: «Законодавство про гігієну та благочинність», «Соціальна економія», «Виховання дітей», «Догляд за пораненими», «Спеціальне харчування і дієтика», «Бухгалтерія», «Організація державного благодійництва», «Соціальне обслуговування за різними напрямками», а в літньому семестрі знову учениці відправлялися до благодійних установ на практичне навчання. Завершувалося загальне навчання в школі підсумковим іспитом, який проводився в другій половині грудня і до якого допускалися тільки за умови, що всі попередні випробування було подолано [2, с. 26–27].

Педагогиня Лео Кордеманс (Leo Cordemans), характеризуючи організаційні умови професійного навчання в школі Алехандро дель Ріо, наголошувала, що від самого початку навчання соціальних візитерів набувало практико-орієнтованого характеру; навчальні предмети добиралися таким чином, щоби набуті ученицями знання могли безпосередньо використовуватися на практиці [5, с. 117].

Пізніше, в публікації «Деякі характеристики соціального обслуговування» (Servicio Social, 1928) Лео Кордеманс стверджувала: «Всяка соціальна проблема вивчається як медичний випадок і етапами її розв'язання є: діагностика та лікування. Щоби встановити діагноз, соціальний візитер проводить опитування, як і лікар, <...> він розпитує близьких, рідних, роботодавців, лікарів, шкільних учителів, сусідів, власників та представників установ, до яких має відношення [хворий] і намагається дослідити його економічне, професійне, фізіологічне, душевне, моральне становище, дані про членів родини, їхній ступінь освіти, родинні звичаї тощо» [6, с. 3].

Про долю учениць першого випуску школи Алехандро дель Ріо Лео Кордеманс розповідала таким чином. Із 42 соціальних візитерів 13 працювали в Національному Патронаті дитинства, їхня робота там була цілковито спрямована на роботу з сім'ями [7, с. 142]. 6 випускниць були направлені на посади «шкільних візитерів»; ще стільки ж розпочали професійну діяльність в столичних притулках для дітей-сиріт; 5 працювали в службах державної допомоги «соціальними обслуговувачами»;

інші 5 – в Управлінні обов'язкового страхування; решта випускниць були зайняті переважно на посадах секретарів у медичних або освітніх установах [7, с. 145–147].

На думку Алехандро дель Ріо, висловлену ним на конференції у вересні 1925 року, школи соціальної допомоги обов'язково мають давати змогу учням обирати й вузьку спеціалізацію соціального візитерства відповідно до тих галузей суспільної діяльності, в яких має місце соціальне обслуговування, включаючи і індустрію, і бібліотечну справу, і т. п. [8, с. 409].

Керівниця чилійської школи благочинної соціальної допомоги Жені Берньєр вказувала: «<...> справа соціальної допомоги – довідуватися, боротися, настановляти. Боротися – з упередженнями, зі злочасними звичками чи пороками; протистояти – хворобам та нещастю. Наставляти – означає вчити мистецтву життя – більш здоровішому, щасливішому й плодотворному» [2, с. 34].

На погляд Жені Берньєр, головне, чому майбутні соціальні візитери мали навчитися в школі, – це вмінням підтримувати, спрямовувати й порадити. «Необхідний дух пожертвування, забуття про себе, [необхідний] дух спільності. Формується цей дух в любові до народу, в глибокій повазі до людської істоти, у вірі в її удосконалення», – підкреслювала педагогиня [2, с. 34].

Інспекторка із соціального обслуговування Луїса Фьєрро Каррера (Luisa Fierro Carrera) зазначала, що соціальний візитер, який працює із хворими особами, має передовсім розуміти їх, розуміти їхні потреби. Задля цього йому необхідно детально вивчати й умови родинного життя, й домашні та економічні умови життя пацієнтів. Для соціального візитера важливо мати і знання з медицини, і з економіки, і з психології. У процесі роботи з хворими візитер має скласти «опитувальник», котрий міститиме дані про історію хвороби, про умови життя – домашні та професійні. На основі цих діагностичних даних він здійснюватиме «соціальне поведження» [9, с. 6–7].

Перші в латиноамериканському регіоні школи благочинної соціальної допомоги були приватними, учениці мали сплачувати за навчання. У школі Алехандро дель Ріо сплатити необхідно було 2 тисячі песо через два «випробувальні» місяці навчання. Якщо людина вже мала освіту в галузі медицини, то в школі соціальної допомоги м. Сантьяго її подальша підготовка здійснювалася за напрямом «медичного візитерства», а не «соціального» [2, с. 25–26].

Відповідно до «Регламенту про соціальне обслуговування в лікарнях Сантьяго» соціальні візитери «мали стати прикладом дисципліни і самопожертвування у виконанні своїх функцій та обов'язків, налагодити доброзичливі стосунки з усім персоналом

та завжди діяти, спираючись на принципи тісної співпраці й ідеали професії» (ст. 11) [2, с. 36].

Соціальні візитери, зайняті в лікарнях, мали щоденно навідувати хворих осіб, піднімати їхній моральний дух, із доброзичливим ставленням сприяти зменшенню переживань пацієнтів, спричинених розлукою з родиною. До їхніх обов'язків входило і спілкування з родиною хворого, з його роботодавцями, а також контроль гарантованих виплат, котрі хвора особа мала отримати внаслідок настання хвороби. У випадку, якщо хворий не міг повернутися на робоче місце через інвалідність, соціальний візитер мав брати на себе догляд за ним та сприяти його адаптації до нових умов життя. Соціальні візитери постійно повинні були вести опитувальники і щоденно фіксувати в них дані про стан хворого та заходи власної діяльності з підтримки пацієнта [2, с. 37].

За можливості для хворих людей організовувалися читання, заняття з ручної праці. Візитери супроводжували пацієнтів на прогулянках.

Із-поміж етичних вимог до професії соціального візитера встановлювалися, зокрема, такі: розуміння соціальних цілей своєї місії; дух самопожертвування, розсудливість і доброта у ставленні до нещасних; повна толерантність у питаннях релігії та політики; спрямованість на розумну співпрацю; прагнення до професійного вдосконалення; дисциплінованість та зразкова поведінка [2, с. 39].

Робочий час соціального візитера не мав перевищувати 8 годин на день; субота й неділя – вихідні дні; 15 днів на рік – відпустка. Визначалася в «Регламенті» і сума мінімальної заробітної плати соціального візитера – 6 тисяч песо на рік. Для візитерів-помічників, які не мали кваліфікації «соціального візитера», ця сума не перевищувала 5 тисяч песо, а для студентів другого року навчання в школі соціальної допомоги – 4 тисячі песо на рік [2, с. 38].

Висновки. У 1925 році в латиноамериканському регіоні було започатковано професійне навчання «соціальних візитерів». В авангарді були чилійські школи благочинної соціальної допомоги – школа Алехандро дель Ріо та школа Ельвіри Матте Гормас де Кручаги. Ці перші в Латинській Америці заклади професійного навчання соціальних помічників мали на меті сформувати контингент справжніх професійних діячів, які би служили громаді та соціуму. Незважаючи на те, що перші державні школи соціальної допомоги в латиноамериканському регіоні засновуватимуться лише від початку 1940-х років, а професія соціального працівника офіційно визнаватиметься ще на десятиліття пізніше, функціонування приватних установ професійного навчання «соціальних візитерів» у 1920-х роках стало значущою віхою в історії латиноамериканської соціальної роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конституция Чили 1925. URL: <https://worldconstitutions.ru/?p=688> (дата звернення: 7.12.2021).
2. La Escuela de Servicio Social de Santiago de Chile. *Servicio Social*. 1927. № 1-2, año 1. P. 8–41.
3. Neira M. Antología del trabajo social chileno. Concepcion : Universidad de Concepcion, 1998. 223 p.
4. Homenaje a Rebeca Izquierdo, fundadora Escuela de Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*. 1977. № 23 (septiembre – noviembre). P. 57–64.
5. Cordemans L. Organizacion general de la Escuela de Servicio Social de Santiago. *Servicio Social*. 1927. № 3-4, año 1. P. 111–120.
6. Cordemans L. Algunas características del servicio social. *Servicio Social*. 1928. № 1, marzo, año II. P. 1–9.
7. Cordemans L. Accion social en las diversas obras de Santiago. *Servicio Social*. 1927. № 3-4, año 1. P. 142–148.
8. Rio A. Consideraciones sobre el personal auxiliar del medico, de la sanidad y del servicio social. *Revista de Beneficencia Publica*. Santiago, septiembre de 1925. T. IX, № 3. P. 396–411.
9. Fierro Carrera L. Asistencia social a las familias de los hospitalizados. Santiago de Chile : Imprenta «Leblanc», 1940. 15 p.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДОЗУВАННЯ ІНФОРМАЦІЄЮ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

THE PROBLEM OF THE INFORMATION OVERDOSAGE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Стаття присвячена аналізу і розгляду проблеми передозування інформацією дітей і підлітків, що виникає в разі необмеженого доступу до різноманітних інформаційних джерел.

З реальністю людина зв'язана за допомогою своїх органів чуття: слуху, зору, нюху, смаку, дотику. Обробка інформації мозком відбувається постійно.

Зараз, у час пандемії, доступність інформації з інтернету стала необхідною умовою дистанційного навчання. Сучасним дітям доводиться користуватися мобільним телефоном, планшетом, комп'ютером. Їм потрібно вміти використовувати різноманітну цифрову техніку, вивчати програми, які постійно змінюються, оновлюються.

Схоже, що діти і підлітки часом створюють собі безладне отримання несистематизованої інформації з певною метою. Іноді для того, щоб відкласти виконання якоїсь заданої роботи, імітуючи активну діяльність. Молоді складно впропатися зі шквалом інформації і звичкою не думати самостійно, а шукати підказки в інтернеті.

Засоби масової інформації задають напрям розвитку світогляду дитини і реклама, якою вони насичені, бере активну участь у цьому процесі. Варто звернути увагу на те, що зчитування і запам'ятовування нової інформації не є творчим процесом. Перевантажую саме нова інформація, вона найбільше стомлює, а не повторення раніше почуті. Очевидно, що передозування інформацією шкідливе, як і всяке інше передозування. Чи є можливість дозувати отримання інформації? Адже безпечна доза в кожного різна і швидкість опрацювання нових відомостей індивідуальна.

Засоби масової інформації стали необхідною складовою частиною суспільства. Величезна кількість інформації, яка нам доступна в сучасному світі, – це добре. Особливо це важливо для країн, які пережили тоталітарні режими. Вільний інформаційний простір дозволяє суспільству існувати в демократії.

Діти відкриті до нового, готові все випробувати, з усім поекспериментувати. Але вони не можуть розрахувати свої сили, тому потребують допомоги старших.

Діти відкриті до нового, готові все випробувати, з усім поекспериментувати. Але вони не можуть розрахувати свої сили, тому потребують допомоги старших.

Ключові слова: інформація, кількість нової інформації, діти і підлітки, обробка отриманої інформації, класифікація інформації, вплив засобів масової інформації, інформація інтернету.

The article is devoted to the analysis and consideration of the problem of the children and adolescents information overdose, which arises with unlimited access to various information sources. Man is connected with reality by means of his senses: hearing, sight, smell, taste, touch. The brain processes information all the time.

Now, during the pandemic time, the availability of information from the Internet has become a necessary condition for distance learning. Modern children are required to use a mobile phone, tablet, computer. They need to be able to use a variety of digital technology, to study programs that are constantly changing, updated.

It seems that children and adolescents sometimes make a mess of receiving unorganized information for a specific purpose. Sometimes it is for postponement of a given job by simulating active activities.

It is difficult for young people to cope with the huge amount of information and the habit of not thinking by themselves, but looking for tips on the Internet.

The mass media set the direction of the child's worldview. Advertising, which is filled with the media, is actively involved in this process. It is worth emphasizing that reading and memorizing new information is not a creative process. Overloaded with just new information, it is most tiring, not a repetition of previously heard. The new information is guilty in overloads and it is the more tiring, unlike the repetition of the already known information.

Obviously, information overdose is as harmful as any other overdose. Is it possible to dose the received information? Especially considering that the safe dose is different for everyone and the speed of processing new information is individual.

The media has become a necessary part of society. The vast amount of information available to us in today's world and it's good. This is especially true of countries that have survived totalitarian regimes. It is especially important for countries that have survived from totalitarian regimes. Free information space allows society to exist in a democracy.

Children are open to the all new, ready to try everything, to experiment with everything. But they can't estimate their strengths, so they need the help of their elders.

Key words: information, amount of new information, children and adolescents, processing of received information, classification of information, influence of mass media, information of Internet.

УДК 37.0

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.3>

Корнієнко Є.Г.,

канд. фіз.-мат. наук,
старший викладач кафедри загальної фізики
Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Гордєєва О.В.,

викладачка-методистка
Київської дитячої художньої школи № 7

Корнієнко В.І.,

викладачка-методистка
Київської дитячої художньої школи № 7

Отримання й оброблення отриманої інформації є необхідною умовою розвитку людини. Недоотримання інформації викликає неспокій. Що ж відбувається, коли інформації забагато? Організм не встигає її переосмислити. Індивідуум не занурюється глибоко в отриману дозу інформації, збирає тільки вершечки, виставлені для привертання уваги. На інше в нього немає часу, адже є ще велика кількість нової інформації, з якою він учинить аналогічно.

К. Гальфар пише, що той світ, який ми сприймаємо органами чуття, за своїм характером дуже обмежений. Наші чуття – це наші вікна у світ, але це лише крихітні ілюмінатори, які виходять на величезне море п'ятьми. Протягом мільйонів років для розуміння того, що ми називаємо реальністю, у нас у розпорядженні були тільки органи чуття. Але зараз уже не так. Зараз можемо сягнути далі, за межі можливостей наших органів чуття. І там, за межами, реальність стає інакшою [1, с. 99].

З реальністю людина пов'язана за допомогою своїх органів чуття: слуху, зору, нюху, смаку, дотику. Обробка інформації мозком відбувається постійно. Відсутність надходження подразників до органів чуття викликає тривогу. Чутливість і діапазон сприйняття в кожного організму різні. Одним досить подиху вітру, а другим потрібно щоб аж ревіло. Тому дехто має завжди ввімкнені радіо чи телевізор. Іноді як тло вибирають музичні твори або читають, чи слухають аудіокниги. Так отримують інформацію у фоновому режимі. Водночас мозок може відпочивати, оскільки він не має наказу аналізувати отримуване. Варто зазначити, що відпочинковий інформаційний фон у кожного індивідуальний. Важливу роль відіграє ритм. Те саме одного може відновлювати, а іншого драгувати і стомлювати.

Інформація зчитується з довколишнього середовища завжди. Коли її отримують без зайвого зусилля для «релаксу», як-от: перегляд фільмів, слухання музики, огляд образотворчої виставки чи музею, читання художньої літератури чи щось таке, тоді особа відпочиває. Але як тільки виникає потреба зробити аналіз тієї ж самої інформації, її сприймання перестає бути відпочинком, стає роботою і викликає втому. На опрацювання того ж обсягу витрачається значно більше енергії тому, що потрібно мислити.

Людський організм насамперед реагує на зміну в отримуваній інформації, ніби вмикається, виходить із пасивного сприймання та сигналізує мозку, змушує звернути на це увагу. Наприклад, після шуму раптово стало тихо, або похолодало, змінився запах, відчувся рух повітря чи рух об'єктів у полі зору. Цією властивістю користуються рекламодавці, які створюють рекламу з динамічною складовою частиною. Від реклами нереально заховатися, вона довкола нас, переслідує на кожному кроці, насичена активною, нав'язливою інформацією. Часто учні починають говорити фразами реклами.

Т. Євтухова говорить про засоби масової інформації, що це певна система взаємопов'язаних елементів, що представлені телебаченням, радіомовленням, пресою, комп'ютерними мережами, за допомогою яких інформація поширюється на великі аудиторії. Комунікація як процес обміну осмисленими повідомленнями у знаковій формі – необхідний елемент соціального буття людини [2, с. 32].

Це справді так. Засоби масової інформації стали необхідною складовою частиною суспільства. Величезна кількість інформації, яка нам доступна в сучасному світі, – це добре. Особливо у країнах, які пережили тоталітарні режими. Вільний інформаційний простір дозволяє суспільству існувати в демократії.

Але неконтрольовані потоки інформації стомлюють, навіть якщо вони поступають у фоновому режимі. Наприклад у торговому центрі, магазині,

у місцях відпочинку. Організм виділяє і фіксує із цього потоку насамперед те, що потенційно може нести загрозу, потім те, що, можливо, може дати змогу продовження роду. Людський організм реагує на це підсвідомо. Це ті чинники, які необхідні для життєздатності виду. Таку властивість організму масово використовують медіа, які відповідними заголовками заманюють слухачів і глядачів на свої джерела в інтернеті, щоб збільшувати відвідуваність. Їм навіть не важливо, щоб інформацію отримали й осмислили, досить того, що зайшли до відповідного джерела в Мережі та було зафіксовано кількість відвідувачів.

Т. Євтухова вважає, що сучасну людину можна назвати «полезалежною» у розумінні її прив'язаності до медіасвіту, це насамперед стосується молодого покоління. Ситуація суспільної нестабільності, кризові процеси, які охоплюють як сферу матеріального, так і духовного, задають багатовекторність життєвих орієнтирів молоді, що загострює проблему визначення ціннісного підґрунтя життєздійснення. Найбільш чітко ця проблема окреслюється в підлітковому та юнацькому віці, оскільки саме ці вікові періоди є сенситивними щодо життєвого самовизначення особистості. Саме тому дослідження інформаційних можливостей сучасних ЗМІ у плані впливу на молодь є вельми актуальними передусім із практичного погляду [2, с. 33].

Зараз, у час пандемії, доступність інформації з інтернету стала необхідно умовою дистанційного навчання. Сучасним дітям доводиться користуватися мобільним телефоном, планшетом, комп'ютером. Їм потрібно вміти використовувати різноманітну цифрову техніку, вивчати програми, які постійно змінюються, оновлюються. Потрібно вміти користуватися інтернетом, вміти швидко шукати інформацію, відрізнити якісний контент від дезінформації, шахрайських сайтів. Потрібно знати ази інформаційної безпеки, щоб не стати жертвою збоченців, злочинців, шахраїв. Усі ці знання потрібно набувати і вдосконалювати на додачу до тих, що вивчають за програмою у школах. З одного боку, усі перелічені знання і навички потрібні, не можна нічого викреслити, з іншого боку, усе це припадає на одну дитину, її мозок може почуватися перевантаженим.

Т. Веретенко, М. Снітко звертають увагу на те, що інтернет досить сильно впливає на особистість та на процес формування її поведінки, а інформація в Мережі не досить організована та керована. Аналіз діяльності підлітків в інтернеті дозволяє відобразити її зміст у вигляді структури, яка включає в себе низку взаємопов'язаних компонентів: комунікаційний, ціннісний, пізнавальний та поведінковий [3, с. 36].

Очевидно, що передозування інформацією шкідливе, як і всяке інше передозування. Чи є можливість дозувати отримування інформації? До того

ж безпечна доза в кожного різна і швидкість опрацювання нових відомостей індивідуальна.

Схоже, що діти і підлітки часом створюють собі безладне отримання несистематизованої інформації з певною метою. Іноді для того, щоб відкласти виконання якоїсь заданої роботи, імітуючи активну діяльність. Готові робити що завгодно, тільки не те, чого не хочеться. Вимушені карантинні обмеження підштовхнули дітей і підлітків перенести спілкування з ровесниками з реальності в інтернет.

Т. Веретенко, М. Снітко відзначили, що задоволення потреби у спілкуванні, моральній підтримці – найважливіші потреби підлітків. Якщо вони не можуть задовольнити їх у реальному житті, то задовольняють їх у Мережі, яка дає їм можливість «втекти» від проблем, труднощів, що виникли на певному етапі соціалізації [3, с. 37].

Але підлітки з необмеженим інформаційним простором можуть не впоратися. Згадаємо залежність від соціальних мереж. Коли всі показують себе кращими, ніж є насправді. Коли все публічно, у багатьох підлітків розвиваються комплекси меншовартості, бо кожен себе бачить у реальному житті, а інших в тих образах, які вони створили собі в інтернет-просторі. Коли свої творчі роботи порівнюють із топовими і комплексують через це. Можуть бути й агресивні коментарі, боулінг, із якими психіці підлітка важко впоратись.

Інформація, яку отримують діти і підлітки, дуже різна. Здебільшого вона необхідна, щоб орієнтуватися в середовищі, суспільстві, своєму оточенні. Велику роль у цьому відіграють і засоби масової інформації.

Г. Лемко пише, що ЗМІ формують світогляд дитини; активізують пізнавальний інтерес; впливають на розвиток мовлення; сприяють духовно-моральному становленню; здійснюють естетичне виховання; допомагають у трудовому вихованні та профорієнтації [4, с. 61].

Із цим не посперечаєшся, це справді так. Вони задають напрям розвитку світогляду дитини, а реклама, якою насичені ЗМІ, бере активну участь у цьому процесі. Варто звернути увагу, що зчитування і запам'ятовування нової інформації не є творчим процесом. Перевантажує якраз нова інформація, вона найбільше стомлює, а не повторення раніше почутої.

Проблема сучасного суспільства, батьків та дітей у тому, що ніхто не знає межі, тому що треба навчитися здоровим відносинам з інформаційним простором. Оскільки інтернет став невід'ємною частиною нашого життя, зовсім його прибрати просто неможливо та непрактично в сучасних реаліях. Але це не означає, що із цим неможливо нічого зробити.

Г. Лещук визначає засоби масової інформації одним з основних чинників соціалізації, який покликаний у всьому цивілізованому світі регулювати та

забезпечувати основні права й обов'язки демократично вільної людини. Унаслідок науково-технічної революції засоби масової інформації увійшли буквально до кожного дому, вони здійснюють практично постійний вплив на учасників будь-якого суспільства [5, с. 78].

Проблемою є те, що більшість батьків, замість того щоб зайняти дитину, просто дають їй планшет чи смартфон, щоб вона їх не займала. Такий метод не дає дитині потрібних для розвитку альтернатив, адже головне – навчити її тому, що є веселощі й розваги за межами інтернету. Можна проводити час із дитиною, розвивати її хобі й інтереси, вивчити, що їй подобається, чим вона хоче займатись, так би мовити «торкнутись трави». Це не тільки допомагає розвитку дитини та дає батькам більше розуміти своїх власних дітей, а ще й робить їхні стосунки з інформаційним світом більш здоровими, оскільки в них є не менш цікава альтернатива.

Г. Лещук наголошує, що розвиток електронних систем породив абсолютно новий вигляд комунікації і самореалізації – віртуальну взаємодію людини із цікавими їй співрозмовниками, що дозволяє їй знайти однодумців і виразити себе у спілкуванні з ними, що особливо актуально для підлітків [5, с. 79].

Таке спілкування також є корисним, особливо під час карантину, але іноді воно є втечею від реальності, від невирішених проблем сьогодення. Також в інтернеті приваблює можливість легкого пошуку відповідей на різні питання. Непотрібно нічого запам'ятовувати, можна знайти будь-яку інформацію і показати, який ти розумний. Використання механічного перекладача тексту різними мовами значно розширює географію спілкування.

Д. Крат пише, що натеper об'єктивною закономірністю розвитку інформаційного суспільства є інтенсифікація інформаційних процесів. Ці процеси за допомогою засобів масової інформації можуть впливати як позитивно (пропаганда й поширення в житті суспільства високих культурних цінностей, виховання людей на зразках світової культури, що сприяють усебічному розвитку людини), так і негативно, призводячи до інформаційних перевантажень, що, у свою чергу, послаблює здатність мислити, міркувати [6, с. 242].

Молоді складно впоратися зі шквалом інформації, із звичкою не думати самому, а шукати підказки в інтернеті. Наприклад, у сучасних образотворчих конкурсах журі повинно бути готове перевіряти всі конкурсні роботи на плагіат. Бо дуже багато конкурсантів використовують ідеї із інтернету з надією, що вони найхитріші і можна видати чужу ідею за свою. Або ліниві: навіщо напружуватись, придумувати своє, переживати «муки» творчості, коли так просто задати пошук і вибрати вже готовий варіант. Дуже дивною стає

перерва у школі, коли всі учні не активні після уроку, а тихенько сидять у своїх телефонах. А не всі батьки вміють або вважають за потрібне ставити фільтри на гаджетах своїх дітей. Зараз необхідно підлітків навчати, для збереження їхнього психічного здоров'я, кіберграмотності. Тому що обмеження інтернет-доступності викликає агресію і недовіру до дорослого оточення, а навчання правильно, з користю користуватися доступністю інформації в цій ситуації найкраще.

Д. Крат бачить шлях уникнути негативного впливу засобів масової інформації на свідомість людини, зокрема психічні стани підлітків та розвиток їхньої особистості, – необхідно постійно тренувати критичне сприйняття будь-якої інформації, яка потрапляє в їхнє інформаційне поле. Критичне сприйняття формується та походить від критичного мислення людини [6, с. 244].

Таку ж думку висловлює Я. Шугайло, який вважає, що наслідки впливу ЗМІ на соціалізацію підлітків мають негативний характер лише в тих підлітків, ставлення яких до масмедіа є некритичним. Якщо ж підлітки ставляться до ЗМІ усвідомлено, то наслідки впливу останніх на їхню соціалізацію є переважно позитивними. Критичне ставлення до ЗМІ автор розглядає як активну, вибіркову позицію особистості, що передбачає наявність умінь аналізувати повідомлення ЗМІ, чітко визначати власне ставлення до повідомлень ЗМІ, зумовлює вольову регуляцію взаємодії із засобами масової інформації [7, с. 23].

Навчання кіберграмотності чудово допоможе як батькам, так і дітям. Не всі дорослі люди розуміють інтернет, багато тем і речей навколо нього все ще залишаються для більш старших поколінь не повністю зрозумілими. Діти та підлітки також не знають усього про віртуальний світ з огляду на свій вік та інколи дитячу наївність. Кіберграмотність сприятиме навчанню батьків, дітей та підлітків того, як зробити інтернет безпечним місцем.

О. Малоголова стверджує, що наукові дослідження свідчать про те, що підлітки не усвідомлюють або приховують розуміння реального негативного впливу сучасних гаджетів на власну поведінку, зміну у власному емоційно-психологічному стані після тривалого (або неконтрольованого за часом) перебування в цифровому світі. А також через погану поінформованість не розуміють причину виникнення тих чи інших психосоматичних порушень, які можуть бути зумовлені сформованою інтернет-залежністю [8, с. 90].

Багато батьків, незважаючи на те, що вони самі нерідко сидять у смартфонах, очікують того, що їхні діти не будуть так само засиджуватися в інтернеті, цим припускаються великої помилки. Ми часто інфантилізуємо дітей, думаємо, що вони не звернуть увагу на такі деталі, але це не так, адже дитина прекрасно бачить приклад дорослих.

О. Малоголова радить дотримуватися простих правил користування комп'ютером та сучасними пристроями, бо недотримання призводить до певних негативних наслідків. Так, відповідно до порад фахівців, 7–10-річні діти мають перебувати за комп'ютером не більше 45 хвилин на день, 11–13-річні – двічі на день по 45 хвилин, старші – тричі на день [8, с. 91].

Але цими порадами неможливо скористатися. Особливо зараз, в умовах дистанційного навчання, адже частина підручників у школярів доступні на планшети. Окрім того, дорослі не можуть увесь час контролювати дитину, забезпечену сучасним мобільним телефоном.

Було б добре відмовитися від реклами на продукції, розрахованій на дітей і підлітків та, за можливості, створити для них реальність більш комфортною, щоб у молоді не виникало бажання втекти від сьогодення.

І ця альтернатива не тільки розважила б дітей, але ще й допомогла б розвитку та дала провести час разом із сім'єю, а не з незнайомцями в інтернеті. Не треба забувати, що діти можуть вчитися не тільки зі слів дорослих, але й прикладу. Якщо в батьків здорові відносини з інтернет-простором, вони мають свої власні інтереси та хобі поза його межами, то дітям буде набагато легше навчитися робити так само.

Проблема перевантаження інформацією дуже актуальна. Діти відкриті до нового, готові все випробувати, з усім експериментувати. Але вони не можуть розрахувати свої сили, тому потребують допомоги старших. Окремо стає питання нової подачі «старої» інформації у школах, питання пошуку нових підходів до навчання, відходу від заучування. Готової відповіді немає і не може бути, оскільки ситуація нова, а результати будуть помітні через роки. Але стара система в нових умовах не працює так ефективно, як раніше. Причина цього – перевантаження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ґальфар К. Всесвіт на долоні. Подорож крізь простір, час та за їхні межі / пер. з англ. Т. Цимбала. Київ : Yakabo Publishing, 2017. 312 с.
2. Євтухова Т. Вплив засобів масової інформації на формування особистості як культурологічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 32–37.
3. Веретенко Т., Снітко М. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків в Інтернет-мережі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2010. № 84. С. 35–39.
4. Лемко Г. ЗМІ як засіб духовно-морального виховання підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2012. Вип. 21. С. 59–63.
5. Лещук Г. Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків. *Молодь і ринок*. 2014. № 3. С. 76–81.

6. Крат Д. Вплив засобів масової інформації на розвиток особистості у підлітковому віці. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 4. С. 241–247.

7. Шугайло Я. Особливості впровадження педагогічної моделі подолання негативного впливу засобів масової інформації на процес соціалізації під-

літків. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 10. С. 23–28.

8. Малоголова О. Інтернет-залежність та її вплив на підлітків. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Харків, 2019. Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2019. Вип. 54. С. 89–95.

ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

PSYCHODIDACTIC APPROACH TO CREATING A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR GIFTED CHILDREN

У статті здійснено теоретичний аналіз психодидактичного підходу до створення розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

Психодидактичний підхід об'єднує стратегії освітнього процесу й особистісний розвиток обдарованих дітей у створенні розвивального освітнього середовища.

Розвивальне освітнє середовище з позиції психодидактичного підходу розглядається як багатовимірний простір, що включає діяльність учителя, розвивальну систему особистісно зорієнтованого навчання, між-особистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, супровід-підтримку та сприяє особистісно-творчому зростанню обдарованих дітей.

У публікації обґрунтовано педагогічні умови творчо-особистісного розвитку обдарованих дітей у розвивальному освітньому середовищі, які відображені в таких положеннях: навчання обдарованих дітей як особистісно зорієнтований освітній процес із пошуковими та креативними методами і формами його організації характеризуються такими панівними ознаками, як: діалогічність і проблемність, поглиблення, прискорення, індивідуалізація; у розвивальному освітньому середовищі особистісний розвиток обдарованих дітей спрямований на формування особистісних рис (комунікативність, упевненість, емоційна стійкість, самоконтроль), самооцінки (особисте судження на основі емоційно-ціннісного становлення до себе), рефлексії (дає змогу оцінювати мотиви, наміри та наслідки своєї діяльності); особистісний розвиток виражається потребою обдарованої дитини проявляти творчість у будь-яких ситуаціях та у виконанні будь-якої діяльності; розуміння, визнання та підтримка дитячої обдарованості потребують психолого-педагогічного супроводу як комплексної технології навчання, виховання, адаптації й особистісного розвитку обдарованих дітей в освітньому середовищі; головною фігурою у створенні розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей є вчитель; взаємини вчителя з обдарованими дітьми мають бути спрямовані на створення емоційно безпечної атмосфери в освітньому середовищі, повагу дитячої індивідуальності, формування адекватної самооцінки, заохочення творчості.

Представлено розроблену психодидактичну модель розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей, що розкриває вплив педагогічних умов (особистісно зорієнтоване навчання, партнерська взаємодія між учителем і обдарованою дитиною, референтна взаємодія в контактному соціальному оточенні, супровід-підтримка обдарованих дітей) на їхній творчо-особистісний розвиток, за яких кожна обдарована дитина стає суб'єктом освітнього процесу та суб'єктом власного розвитку.

Ключові слова: обдарована дитина, молодший шкільний вік, розвивальне освітнє

середовище, психодидактичний підхід, особистісно зорієнтоване навчання, творчо-особистісний розвиток, супровід-підтримка. The article provides a theoretical analysis of the psychodidactic approach to creating a developing educational environment for Gifted Children of primary school age.

The psychodidactic approach combines the strategies of the educational process and the personal development of gifted children in creating a developing educational environment.

The developing educational environment from the point of view of a psychodidactic approach is considered as a multidimensional space that includes the teacher's activity, a developing system of personality-oriented learning, and interpersonal interaction of subjects of the educational process, support and promotes personal and creative growth of gifted children.

The publication substantiates the pedagogical conditions of creative and personal development of gifted children in a developing educational environment, reflected in the following provisions: teaching gifted children as a person-oriented educational process with search and creative methods and forms of its organization is characterized by the following dominant features: dialogic and problematic, deepening, acceleration, individualization; in the developing educational environment, the personal development of gifted children is aimed at the formation of personal traits (communication skills, confidence, emotional stability, self-control), self-assessment (personal judgment based on emotional and value formation to yourself), reflection (allows you to assess the motives, intentions and consequences of your activities); personal development is expressed by the need of a gifted child to show creativity in any situation and when performing any activity; understanding, recognition and support of children's giftedness requires psychological and pedagogical support as a comprehensive technology of teaching, education, adaptation and personal development of gifted children in the educational environment; the main figure in creating a developing educational environment for gifted children is the teacher; teachers relationships with gifted children should be aimed at creating an emotionally safe atmosphere in the educational environment, respecting children's individuality, forming adequate self-esteem, and encouraging creativity.

The developed psychodidactic model of the developing educational environment for gifted children is presented, revealing the influence of pedagogical conditions (personality-oriented learning, partnership interaction between the teacher and the gifted child, reference interaction in the contact social environment, support of gifted children) for their creative and personal development, in which each gifted child becomes a subject of the educational process and a subject of their own development.

Key words: gifted child, primary school age, developing educational environment, psychodidactic approach, personality-oriented learning, creative and personal development, support and support.

УДК 371.311

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.4>

Паненкова Ю.В.,

канд. психол. наук,

викладач психолого-педагогічних дисциплін

Коломийського педагогічного

фахового коледжу

Івано-Франківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У контексті інноваційної парадигми освіти перспективи розвитку суспільства пов'язані з виявленням, навчанням та розвитком обдарованих особистостей.

Проблема формування творчої особистості, пошук ефективних шляхів розкриття творчого потенціалу обдарованих особистостей відіграє важливу роль у їхній самоактуалізації впродовж життя. Відповідні умови для реалізації таких завдань повинні бути в сучасному дитиноцентрованому освітньому середовищі.

Створення розвивального освітнього середовища набуває ще більшої актуальності, коли йдеться про обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Бо якраз у цей віковий період необхідно розпочати формування творчої особистості як цілісної індивідуальності, яка буде виявляти розвинені творчі здібності, творчу мотивацію та творчі вміння.

Сьогодні в Новій українській школі вже впроваджується особистісно зорієнтована модель освіти, у рамках якої школа максимально має враховувати потреби й інтереси дітей, розвивати їхні природні задатки, здібності та схильності, посилювати увагу до системи їхніх цінностей, розширювати сфери прояву і розвитку дитячої талановитості. Однак тільки в розвивальному освітньому середовищі обдаровані діти зможуть проєктувати своє майбутнє, власний життєвий шлях, ставити перед собою завдання самовиховання, самовдосконалення та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Актуальність проблеми розвивального середовища для обдарованих дітей підтверджують дані наукових досліджень вітчизняних і українських педагогів та психологів: В. Панова, В. Ясвіна, І. Якиманської, І. Беха, В. Лебедевої, В. Орлова, В. Рубцова, Р. Семенової та інших, які трактують освітнє середовище як систему впливів, умов і можливостей для формування і розвитку дитячої особистості, що містяться в її соціальному і просторово-предметному оточенні.

Так, В. Ясвін стверджує, що розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується наявністю комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, який включає такі компоненти, як просторово-предметний (функціональні можливості шкільних будівель і прилеглих територій), соціальний (взаєморозуміння і задоволеність усіх суб'єктів освітнього процесу міжособистісними взаєминами) та психодідактичний (зміст і методи навчання зумовлені педагогічними цілями та віковими психологічними особливостями розвитку дітей) [16]. Отже, розуміння освітнього середовища, за В. Ясвіним, поєднує систему мотивів, потреб та інтересів дитини й відповідних умов зовнішнього оточення, які надають чи обмежують можливості для її навчання, виховання, адаптації й особистісного розвитку.

Тому й основним критерієм якості розвивального освітнього середовища, як уважає В. Панов, є здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для особистісного саморозвитку і самореалізації. Така можливість розуміється як особлива єдність умов освітнього середовища та властивостей самої особистості, яка проявляє активність, завдяки чому стає суб'єктом освітнього процесу і власного розвитку [9].

В. Рубцов визначає освітнє середовище як форму співпраці між педагогами й учнями, що забезпечує опанування необхідних норм життєдіяльності, зокрема і знань, умінь, навичок та способів навчальної і комунікативної діяльності [11]. Найбільш ефективним для особистісного розвитку дітей, за В. Рубцовим, є таке освітнє середовище, яке побудоване на взаємозв'язку освітніх цілей і завдань та навчальної технології. Причому однією із причин виникнення проблем в особистісному розвитку дітей, на його думку, є те, що навчальну діяльність в основному розпочинають із реалізації технології навчання, а не зі створення освітнього середовища, яке і має реалізувати навчальну технологію.

Цілісне розуміння розвивального освітнього середовища доповнюється екопсихологічними засадами його побудови, розробленими В. Пановим [9], що полягають у створенні освітнього середовища на основі рефлексії психолого-педагогічних цілей і завдань навчання й особистісного розвитку дітей. Функціональне призначення такого освітнього середовища, як він уважає, спрямовується на створення умов для соціалізації й адаптації дітей відповідно з віковими етапами розвитку, включення їх у різні види спільної діяльності (учитель – учень, учень – учень), розвиток суб'єктних особистісних якостей, що сприяють розвитку дитячих задатків і здібностей.

Екологічність (природовідповідність) освітнього середовища, виходячи з вищезначеного, являє собою систему психолого-педагогічних умов і впливів, які створюють можливість для розвитку як прихованих нахилів, здібностей, інтересів обдарованих дітей та їхніх особистісних якостей, так і тих, які вже проявлені.

Створення розвивального освітнього середовища передбачає сприятливі умови для повноцінного розвитку дитячої особистості в навчально-виховному процесі шляхом його диференціації й індивідуалізації (В. Лебедева, В. Орлов, В. Ясвін та інші).

Педагогічні пошуки вдосконалення індивідуалізації навчально-виховного процесу засобами диференціації привели до обґрунтування важливості особистісно зорієнтованого навчання для обдарованих дітей, в умовах якого побудова освітнього процесу опирається на особистісний розвиток дитини, її індивідуальний досвід, сформованість

індивідуальних здібностей, сприяє пізнавальній активності, адаптивності (приспосовування до освітнього середовища) і креативності (набуття нового індивідуального досвіду на основі знань).

Особливості особистісно зорієнтованого навчання, за І. Якиманською й І. Бехом, такі: забезпечення розвитку і саморозвитку дитячої особистості, виходячи з її індивідуальних можливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності; сприяння кожній дитині в реалізації задатків, здібностей, інтересів та суб'єктного досвіду в навчальній діяльності та пізнанні; урахування сформованості інтелекту дитини, а не тільки досягнутих знань, умінь і навичок; розвиток дитячої індивідуальності та створення умов для саморозвитку і самореалізації [2; 15].

Якраз створення такого освітнього середовища, яке забезпечує цілісний особистісний розвиток та умови для розкриття ще не сформованих нахилів і здібностей та подальший розвиток уже сформованих, як стверджує Р. Семенова, із властивим обдарованим дітям творчим потенціалом, є вкрай необхідним [6].

Мета статті. Розуміння необхідності створення розвивального освітнього середовища на основі психодидактичного підходу, що поєднує особистісний розвиток обдарованих дітей зі стратегіями освітнього процесу зумовило вибір мети і завдань дослідження, що полягають у теоретичному обґрунтуванні впливу педагогічних умов розвивального освітнього середовища на творчо-особистісний розвиток обдарованих дітей та розробленні психодидактичної моделі розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах відбувається переорієнтація освіти

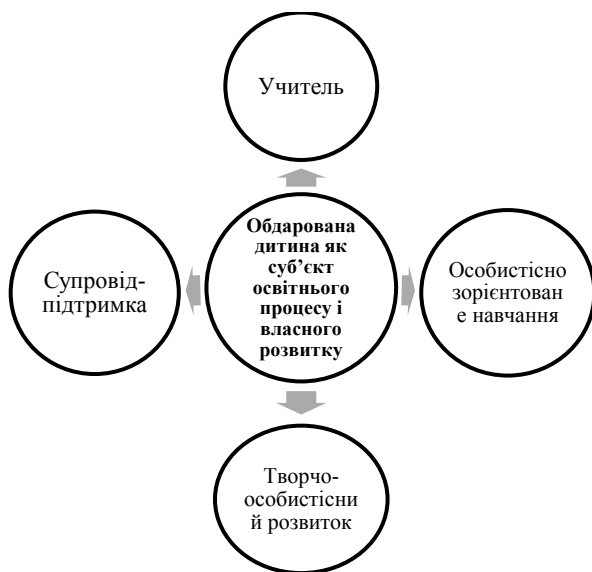


Рис. 1. Психодидактична модель розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей

з академічних досягнень на особистість, що передбачає, як стверджує Л. Даниленко, урахування закономірностей навчання і розвитку дитячої особистості, відбір адекватних принципів організації навчально-виховного процесу та підходів до створення освітнього середовища [7].

Психодидактичний підхід до створення освітнього середовища ґрунтується на взаємозв'язку і взаємозалежності особистісного розвитку, стратегій освітнього процесу й освітніх технологій.

Проектування і моделювання розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей на основі психодидактичного підходу вимагає відповідей на такі запитання: кого навчати (урахування індивідуальних особливостей та розвитку здібностей)?, для чого навчати (вибір стратегій освітнього процесу)?, чого навчати (зміст навчання)?, як навчати (особливості освітніх технологій)?, кому навчати (вимоги до професійної й особистісної підготовки педагога)?.

Розвивальне освітнє середовище в нашій психодидактичній моделі (рис. 1) – це середовище, що забезпечує суб'єкт-суб'єкту взаємодію в освітньому процесі (обдаровані діти, учитель, батьки, ровесники) та стимулює творчо-особистісний розвиток обдарованих дітей.

Навчання як провідний вид діяльності молодшого шкільного віку має створити обдарованій дитині особистий світ знань і досвіду через пошукові і креативні методи і форми його організації завдяки особистісно зорієнтованій спрямованості.

Основні ознаки навчання обдарованих дітей, за Н. Лейтесом і О. Хуторським, такі: діалогічність і проблемність (стимулює пізнавальний розвиток через використання пошукових та дослідницьких методів навчання, альтернативні пояснення), поглиблення (більш глибоке вивчення навчальних предметів з різних галузей знань), прискорення (опанування змісту освіти інтенсивним курсом за спеціальними програмами), індивідуалізація (вивчення та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини) [10; 13]. Особливістю розвивальної роботи в цьому напрямі, як уважає В. Кузьменко, є використання системи форм, методів і прийомів, в основі якої лежить бачення цілісної картини індивідуального розвитку кожної дитини [3].

Особистісно зорієнтована розвивальна система навчання для обдарованих дітей, розроблена Н. Шумаковою й О. Марінушкіною, включає розв'язання завдань творчого характеру в єдності із засвоєнням необхідних знань, умінь і навичок. Основою такої системи навчання є підвищення складності, інтеграція, насиченість та міждисциплінарність змісту навчання, що вимагає високого рівня мисленнєвих процесів, самостійності, самопізнання, саморозуміння, забезпечує цілісність розвитку дитячої особистості [4; 14].

У розвивальному освітньому середовищі особистісний розвиток обдарованих дітей спрямований на формування таких особистісних рис, як комунікативність, упевненість, емоційна стійкість, самоконтроль; самооцінку як особисте судження на основі емоційно-ціннісного ставлення до себе; самоставлення як опосередковане ставлення до себе через самооцінку та рефлексію, що дає змогу оцінювати мотиви, наміри та наслідки своєї діяльності [8].

Повага до себе й інших, справедливість, чесність, відповідальність, самостійність як особистісні цінності обдарованих дітей спрямовані, за О. Музику, на соціальну взаємодію, саморозвиток здібностей, формування самобутності, що є ключовим моментом в аксіогенезі їхньої особистості [1].

Особистісний розвиток виражається потребою обдарованої дитини проявляти творчість у будь-яких ситуаціях та у виконанні будь-якої діяльності.

В. Моляко виділяє принцип розвивального впливу творчості та зазначає, що творчість є важливою не тільки сама собою як створення нового, оригінального, а і як стимулятор діяльності, що сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості загалом [5].

Пріоритетними формами творчого виховання, за В. Моляко, є систематичне розв'язування різних творчих завдань, орієнтоване на досягнення оригінальних результатів діяльності; максимальна естетизація всіх форм діяльності; постійна участь у колективній діяльності [там само]. Важливою умовою результативності діяльності обдарованих дітей є позитивна емоційна включеність у творчу роботу, бо без захоплення й інтересу є неможливою пізнавальна активність та дитяча творчість.

Моделі розвитку обдарованої особистості, окрім чинників, що характеризують її творчий потенціал, включають і вплив соціального оточення, як зауважує О. Савенков [12].

У контактному соціальному оточенні (батьки, учителі, ровесники) обдаровані діти вступають у різнорівневі конкретно-ситуативні та міжособистісні стосунки. Значущість дорослих (батьки, учителі) і ровесників для обдарованих дітей не є однозначною. У процесі референтної взаємодії вони можуть із деякими з них зіставляти свої цінності, мотиви, способи та результати діяльності. Така особистісно значуща взаємодія, яку моделюють дорослі та діти, сприяє прояву і розвитку творчих здібностей і обдарованості. А умовою усвідомлення власних здібностей, як стверджує О. Музика, є здатність референтних осіб визнавати суб'єктивно значущі для дітей здібності. Тому потрібно поцінювати досягнення дітей, що включає мотиваційну оцінку результатів діяльності і визнання особистісних якостей, які допомагають обдарованій дитині долати труднощі в досягненні цього результату [6].

Особистісний розвиток, розвиток обдарованості дітей залежать від їхньої адаптації в освітньому середовищі.

Розуміння, визнання та підтримка дитячої обдарованості вимагають психолого-педагогічного супроводу як комплексної технології навчання, виховання, адаптації й розвитку обдарованих дітей в освітньому середовищі.

Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей полягає у сприянні адаптації та повноцінному розвитку обдарованості, створенні умов для формування пізнавальної мотивації, саморозвитку та самовдосконалення, забезпеченні індивідуального підходу до кожної обдарованої дитини, запобіганні порушень в особистісному розвитку, об'єднанні зусиль школи і сім'ї в наданні допомоги та підтримки обдарованим дітям [8].

Психолого-педагогічний супровід буде успішним, якщо між обдарованою дитиною, учителями і батьками склалися партнерські взаємини на основі взаємоповаги, довіри, доброзичливості, батьки і вчителі захищають права, здоров'я і гідність обдарованої дитини, обдарована дитина погоджується на допомогу та підтримку.

Головною фігурою у створенні розвивального освітнього середовища для обдарованих дітей є вчитель.

Учитель обдарованих дітей має володіти педагогічною майстерністю, високою предметною компетентністю, розуміти суть розвивального й індивідуального підходів до організації освітнього процесу, знати вікові психологічні особливості особистісного розвитку обдарованих дітей, володіти методами і прийомами проєктування розвивального освітнього процесу, уміти налагоджувати партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу (обдаровані діти, їхні батьки, колеги).

Взаємини вчителя з обдарованими дітьми мають бути спрямовані на створення емоційно безпечної атмосфери в освітньому середовищі, повагу до дитячої індивідуальності, формування адекватної самооцінки, заохочення творчості.

Отже, розвивальне освітнє середовище з позиції психодидактичного підходу є багатовимірним простором, що включає діяльність учителя, розвивальну особистісно зорієнтовану систему навчання, міжособистісну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, супровід-підтримку та сприяє особистісно-творчому зростанню обдарованих дітей.

Висновки. Психодидактичний підхід об'єднує стратегії освітнього процесу й особистісний розвиток обдарованих дітей у створенні розвивального освітнього середовища. Створене таким чином розвивальне освітнє середовище є динамічною системою педагогічних умов, спрямованих на індивідуальний розвиток обдарованих дітей. Розроблена нами психодидактична модель розвивального освітнього середовища для обдарованих

дітей розкриває вплив педагогічних умов (особистісно зорієнтоване навчання, партнерська взаємодія між учителем і обдарованою дитиною, референтна взаємодія в контактному соціальному оточенні, супровід-підтримка обдарованих дітей) на їхній творчо-особистісний розвиток, за яких кожна обдарована дитина стає суб'єктом освітнього процесу та суб'єктом власного розвитку.

Зроблені теоретичні узагальнення означеної проблеми можуть бути покладені в основу науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи з обдарованими дітьми та слугувати базою для подальших досліджень ролі освітнього середовища в організації навчально-виховного процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК :

1. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія / О. Музика та ін. ; за ред. О. Музики. Київ : Слово, 2020. 160 с.
2. Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : *Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. 280 с.
3. Кузьменко В. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 453 с.
4. Марінушкіна О., Шубіна Г. Організація роботи з обдарованими дітьми в закладах освіти : навчально-методичний посібник. Харків : Основа, 2008. 144 с.
5. Моляко В. Творческая конструктология (пролегомены). Киев, 2007. 388 с.
6. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. Семенова та ін. ; за заг. ред. Р. Семенової. Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
7. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : науково-методичний посібник / Л. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2001. 185 с.
8. Паненкова Ю. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острого, 2014. 19 с.
9. Панов В. Психодидактика образовательных систем: теория и методика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
10. Психология одарённости детей и подростков / под ред. Н. Лейтеса. Москва : Академия, 1996. 416 с.
11. Рубцов В. Оценка образовательной среды школы. *Материалы II Российской конференции по экологии психологии*, г. Москва, 12–14 апреля 2000 г. Москва : Эксплицентр РОСС, 2000. С. 176–177.
12. Савенков А. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учебное пособие. Москва : Ось-89, 2006. 480 с.
13. Хуторский А. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителей. Москва : Владос, 2000. 320 с.
14. Шумакова Н. Обучение и развитие одарённых детей. Москва ; Воронеж, 2004. 336 с.
15. Якиманская И. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Педагогика, 1996. 256 с.
16. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

PRINCIPLES OF OUT-OF-CLASS AND OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL WORK IN THE MORAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

ПРИНЦИПИ ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

The pedagogical principles arising from the regularities of the pedagogical process, influencing its content, methods and forms of organization, acting as guiding ideas that create favorable conditions for the effective organization of teachers and students, are also important in out-of-class and out-of-school education. The principles of out-of-class and out-of-school education are factors arising from the relevant pedagogical laws of moral education, and strongly influence the establishment of national and universal values. The article analyzes the essence of the principles of out-of-class and out-of-school education in terms of moral education of young students. Moreover, the issue of linking the educational activities of young students with out-of-class and out-of-school activities which has a significant impact on their moral and ethical qualities and the problem of establishing the scientific worldview purposively were analyzed. The Law on Education states that one of the main goals of education in the Republic of Azerbaijan is to cultivate citizens and individuals committed to the ideas of patriotism and Azerbaijanism. This idea is based on H.A. Aliyev's theoretical heritage. Thus, our national leader H.A. Aliyev pointed out that the greatest goal of education is to bring up Azerbaijani citizens with national and universal values. Every young person should be loyal to the state, loyal to his nation, loyal to his traditions. For this, high morality must be formed in the young generation. Because where there is no spirituality, nothing can happen.

In this regard, the study and application of the principles of extracurricular and out-of-school education is of great importance in the spiritual education of underage schoolers. Thus, by effectively organizing extracurricular and out-of-school activities, significant improvement and progress can be made in inculcating positive qualities, such as development of friendship, loyalty, patriotism, love for our language, religion, ancestry, Azerbaijanism, respect for adults, diligence, nationalism and so on in schoolers.

Key words: *junior schoolchildren, spiritual education, of school education, extracurricular activities, pedagogical principles.*

Педагогічні принципи, що випливають із закономірностей педагогічного процесу, впливають на його зміст, методи та форми організації, виступають керівними ідеями, що створюють сприятливі умови для ефективної організації роботи вчителя та учнів, також мають велике значення в позаурочній діяльності та позашкільній освіті. Принципи позакласної та позашкільної освіти є чинниками, що впливають із відповідних педагогічних законів морального виховання, істотно впливають на утвердження національних і загальнолюдських цінностей. У статті проаналізовано сутність принципів позакласного та позашкільного виховання з погляду морального виховання учнівської молоді. Крім того, проаналізовано питання зв'язку навчальної діяльності учнівської молоді з позаурочною та позашкільною діяльністю, що суттєво впливає на їхні морально-етичні якості, та проблема цілеспрямованого формування наукового світогляду. У Законі «Про освіту» зазначається, що однією з головних цілей освіти в Азербайджанській Республіці є виховання громадян і людей, відданих ідеям патріотизму й азербайджанства. Наш національний лідер Г.А. Алієв зазначив, що найбільшою метою освіти є виховання у громадян Азербайджану національних і загальнолюдських цінностей. Кожна молода людина має бути відданою державі, вірною своїй нації, вірною своїм традиціям. Для цього в молодого покоління має бути сформована висока моральність. Бо там, де немає духовності, нічого не може статися. У зв'язку із цим велике значення в духовному вихованні неповнолітніх школярів мають вивчення та застосування засад позашкільної освіти. Отже, ефективною організацією позашкільної роботи можна досягти значного покращення та прогресу у вихованні позитивних якостей, сприяти розвитку вірності, патріотизму, любові до своєї мови, релігії, предків, азербайджанства, поваги до дорослих, працьовитості, націоналізму тощо у школярів.

Ключові слова: *молодші школярі, духовне виховання, шкільна освіта, позакласна робота, педагогічні керівники.*

UDC 37.02; 371; 373.2.01; 373.2.02
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.5>

Rahimova Manzila Agarahim,
PhD Student, Senior Lecturer at the
Pedagogical Sciences Department
Jalilabad branch of Azerbaijan Satate
Pedagogical University

Scientific novelty of the article. The principles of extracurricular and out-of-school education as one of the most important means of spiritual education of underage schoolers were analyzed, opportunities and ways of their use, effective forms were identified, the current situation in this field and innovative tools needed to be applied were explained.

The role and opportunities of extracurricular activities in the formation of the personality of underage schoolers and their spiritual education are great. Extracurricular activities activate the learning opportunities of young schoolers, cultivate interest and love for knowledge. Extracurricular activities build self-confidence in children, create conscious

discipline, instill in them the moral qualities and rules of cultural behavior, the right to communicate and interact with others.

In order to produce successful results and organization of extracurricular and out-of-school educational work, specific pedagogical principles of the organization of these activities should be followed by guiding the general principles of education.

Adherence to pedagogical principles plays an important role in determining the optimal structure of extracurricular and out-of-school educational work, the content, effective methods and means of spiritual education. It is true that there is no complete consensus among educators on pedagogical principles and

the amount and classification of these principles, but it is possible to draw conclusions by generalization.

The principles of extracurricular and out-of-school education are the leading ideas arising from the relevant pedagogical laws of spiritual, moral education, which have a strong impact on the formation of national and universal values related to behavior.

Methodology. To investigate the current topic, some methods are considered to be appropriate. The main one is the method of observation. In addition, methods of analysis, synthesis, induction, deduction were used.

Discussion. One of its main features is the strong influence of the principles of extracurricular and out-of-school education. A principle is understood as an idea that is guided before any action is taken. Humanism, democracy, equality, pupil orientation are the main principles of our modern education. After the application of these principles, the system of relations in our education has changed. In the modern education system, the teacher has already been given a different role. He no longer treats the pupil as an adult, as an educator, but as someone who is equal to him, shares his concerns, and accepts his independence. One of the reasons for the growing tension between teachers and pupils, teachers and parents in our schools is the non-compliance with pedagogical principles.

Leading, guiding ideas arising from the regularities of the pedagogical process, influencing its content, methods and forms of organization, creating favorable conditions for the effective organization of the activities of teachers and students are called pedagogical principles. The pedagogical principles for the effective organization of extracurricular and out-of-school activities in the implementation of the moral education of underage schoolers are as followings:

1. The principle of taking into account the interests, tendencies and needs of underage schoolers in extracurricular and out-of-school activities.

This principle requires that extracurricular and out-of-school education be organized in accordance with the interests and inclinations of young students. In this regard, teachers should study the interests and desires, tendencies and needs of children and, accordingly, direct them to extracurricular and out-of-school education. The teacher should also involve students who are not interested in certain activities.

2. The principle of voluntariness requires that the organization of extracurricular activities, study groups and clubs, departments, optional classes, sports activities to be chosen by underage schoolers on a voluntary basis. In this regard, teachers and educators, classroom teachers should give pupils valuable, useful advice and recommendations, valuable directions for the right choice, to motivate them to effective action. The principle of voluntariness requires that this process to be voluntary, not mandatory, unlike a lesson. So, the lessons should be lively, interesting and attractive.

3. The principle of linking extracurricular and out-of-school activities with life and practical work requires that the work carried out here to be connected with our modern life, practical work, constructive work. The knowledge acquired by underage schoolers in the classroom should be further strengthened by extracurricular activities, constructive, practical work. Pupils' theoretical knowledge to be connected with practical work, applied in production, practical work, the knowledge gained through excursions to nature and historical places to be strengthened. In this case, the most difficult topics covered in the lesson can be easily mastered when combined with practical work.

From the principle of linking the pedagogical process to life, the comprehensive information that students see and receive from professionals during various extracurricular activities expands their knowledge, enhances their worldview, and these facts bring them into a broad socio-economic and cultural life.

By constantly applying the principle of linking instruction and education to their creative activities, class teachers are acquainted with the processes and events in the political and economic spheres not only in our country but also in the world, use media information and develop students' worldviews by teaching innovations.

4. The principle of creating favorable conditions for the organization of extracurricular and out-of-school activities requires that advantageous, suitable conditions must be created in the organization of upbringing work, i.e. visual and technical aids must be used in extracurricular activities, computer technology, innovative methods, favorable conditions and environment must be created in accordance with the purpose and content of extracurricular activities.

Professor Nureddin Kazimov's textbook "School Pedagogy" states about this principle: "The level of education and upbringing conducted in the necessary material-technical base and in the spiritual psychological environment is high" [2, p. 162].

Teachers based on the principle we are talking about, try to have friendship and camaraderie, sincerity, mutual respect, and a spiritual climate at school. Specially the activities of both teachers and students are effective in such a healthy spiritual and psychological environment.

5. The principle of taking into account individual, psychological characteristics, talents and abilities of underage schoolers in extracurricular and out-of-school activities requires that the existing abilities, talents and skills of students should be taken into account and work organized accordingly. In this case, the work will be more interesting and will be done with quality.

Individual-psychological characteristics of students include their knowledge, skills and habits, as well as physical, physiological and psychological characteristics. During extracurricular activities, the level of knowledge and skills of pupils and the individual

psychological development should be determined by the class teachers conducting the lesson. Because both aspects affect the success of the instruction. The efforts of a teacher who does not reveal the current level of knowledge and skills of the pupil, who does not pay attention to their memory characteristics and way of thinking, remain completely fruitless. The teacher should motivate the students to open the topic through his / her own work, is questions, and involve them in judging the topic.

It is known that the student's activity in the learning process can not be an ordinary template activity. In exceptional cases, students with very low levels of cognition have such activities. The student's activity in the learning process is the basis of all his conscious activity [1].

Every normal activity of an individual is considered his cognitive activity. These cognitive activities include needs and motivation. Needs, interests, passions and emotions, as well as orientations and ideals can act as motives. It is then that the conditions are created for the successful implementation of the activity. Abilities, which are an important condition for the successful implementation of the activity, are expressed in the differences in the dynamics of the acquisition of knowledge, skills and habits necessary for it. It is through this difference that one student's ability is distinguished from another, that is, either more or less. Abilities regulate an individual's way of thinking and character. Therefore, a student with good abilities is also considered as a student with good thinking. Students vary in their abilities. Therefore, the definition of individual-psychological characteristics of the student, the formation of the student's personality is considered to be one of the most important principles in the work of spiritual education.

6. The principle of unity in requirements and respect for the student's personality in extracurricular and out-of-school activities requires a humane approach to students. In extracurricular activities, students act freely and on a voluntary basis. In this case, respect for them with a unique demand must be organically linked and applied.

Prominent educator A.S. Makarenko masterly used this pedagogical principle and always succeeded in his pedagogical activity. He said that if someone asked me to summarize my work experience, I would say, "People need to be as demanded and respected as possible".

7. The principle of appropriateness of students' age and level of understanding in the organization of extracurricular and out-of-school activities also naturally requires that children participate in educational activities in accordance with their age and level of understanding.

Underage schoolers have their own psychological characteristics. Involuntary attention, mechanical memory, and concrete thinking predominate in

children of this age. Their speech is also impaired. Students often memorize texts like poems, trying to memorize them mechanically. If this is not prevented, they may develop memorization. Therefore, the teacher should involve students more in speaking the text in their own words, making a plan, finding answers to questions, and writing short essays on free topics.

The main type of activity at this age is instruction: in instruction, the child acquires knowledge, is brought up and develops mentally. The teacher should try to organize the students' teaching work properly and teach them effective ways of learning. K.D. Ushinsky considered this to be more important than giving knowledge in primary education [5].

It is important to take into account the characteristics of this age in instruction-education and extracurricular activities with young students. The main ones are:

a) underage schoolers are eager to learn everything; Taking this into account, it is necessary to form the need for reading in schoolers;

b) children have a cheerful, emotional nature; Teachers and parents should try to instill in them high moral feelings (love for the motherland, kindness, care, attention, etc.) using works of art and films, live speech;

c) there is a strong need for communication in underage schoolers; Taking this into account, it is necessary to involve children in collective events, joint play, work, to instill in them such qualities as collectivism, camaraderie, friendship, politeness, attentiveness to girls;

d) children are easily influenced, trust the teacher, do what he says without ordering. It should be used for the proper education of schoolers;

e) Primary school pupils perform the teacher's tasks with great enthusiasm and diligence. Teachers and parents can cultivate positive qualities in their children by applying a system of tasks and encouraging them.

Observations show that in many cases, the cause of conflicts is that the leaders of extracurricular and out-of-school activities do not take into account the age characteristics of children and do not treat them properly in this regard. They should have in-depth knowledge of the child's age, qualities and habits. As a result, the teacher is not only unable to resolve the conflict between the pupil and the parent, but, on the contrary, such cases become more widespread, crossing the walls of the school and the family, causing a great resonance in society.

It can be concluded that the teacher must be well aware of the age and individual characteristics of primary school pupils and take a professional approach to this. The teacher must manage the pupils with the psychological knowledge and experience gained in daily life, organize their instruction and education, extracurricular activities.

8. The principle of linking individual, pair work, group and collective forms of work in extracurricular activities.

Form is the outward expression of any activity, work. The form of organization of extracurricular activities is an expression of the joint activities of teachers and pupils in a certain order and mode. The effectiveness of extracurricular activities depends on the form in which they are organized. The purpose and content of extracurricular activities are realized in the form of its organization. Content defines the form and is realized with it. Therefore, the choice of effective forms of work in the implementation of the content is of great importance. In this case, individual, pair work, group and team work should be coordinated and implemented in a comprehensive manner.

9. The principle of mass requires extracurricular and out-of-school activities to unite students in mass. It is necessary to involve more pupils in it, because the mass has a positive effect on the development of pupils' creativity. These mass classes are also very useful in terms of pupils' acquisition of practical knowledge.

10. The principle of referring to the personal achievements of pupils in the organization of extracurricular and out-of-school educational work.

This principle requires that children's achievements in extracurricular and out-of-school education should be taken into account, that they should be encouraged to increase these achievements, and that children should be stimulated on the basis of their achievements.

11. The principle of humanism in the organization of extracurricular and out-of-school activities.

In modern times, the humanization and democratization of the educational process in secondary schools is one of the important pedagogical problems. Thus, extracurricular and out-of-school activities play an important role in preparing the younger generation for life and shaping their humanistic outlook.

Humanism stems from the purpose of general education, the principles and requirements of the state in the field of education. Education is the basis of spiritual, social, economic and cultural development of society and the state. Education aims to form an individual who is independent, free, creative, cultural, moral and intellectual, who respects the rights and freedoms of others, as well as realizes his responsibility to the family, society and the state.

The purpose of the school is reflected in the humanistic content of education. If we have to define the system of goals of the school, we will witness the following picture: to teach reading; to teach counting; to teach speaking; to teach communicating; to teach general reading (learning) skills; to teach knowledge, skills and habits in subjects; to form intellectual skills; to develop the emotional sphere; to develop the sphere of motivation; to develop the sphere of will;

to teach cooperative relations; to teach obedience to the law, etc. The methodological basis of these goals is the modernization and humanization of education.

Humanism is an indicator of the moral quality of a person, his spiritual richness. As a moral principle, it manifests itself in various aspects of human activity, both within and outside the collective. A systematic approach to personality allows us to distinguish the main components of humanistic education (humanistic feelings, humanistic attitudes, humanistic qualities). Humanistic feelings express the attitude of man to man, man to society. Humanism is one of the most beautiful moral qualities that discourages human cruelty, endowing care and affection for children, the elderly, the sick, those in need, and all people in general. Extracurricular activities should be organized in a humane and democratic manner. In the past, the great Czech pedagogue J.A. Comenius called the school a "humanism workshop", a "human workshop". The humanization of education, first of all, implies the direct development of the pupil, the assertion of himself as a person, the creation of favorable conditions for self-realization [2].

The humanization of extracurricular activities involves the creation of a system in which every pupil can receive a free and equal upbringing and education, discover their potential through self-education, self-government, self-realization, self-improvement, self-affirmation and readiness to cooperate with others.

Humanism is given as one of the main principles of education policy in the "Law of the Republic of Azerbaijan on Education". The Education Law defines humanism as "the priority of national and universal values, the free development of the individual, human rights and freedoms, health and safety, care and respect for the environment and people, tolerance and endurance".

The development of human capital based on knowledge and innovations is a priority in the Development Concept "Azerbaijan 2020: Vision for the Future", in the "State Strategy for the Development of Education in the Republic of Azerbaijan", in the "Strategic Roadmap for the National Economic Prospects of the Republic of Azerbaijan" [3].

In the implementation of the content of the work done in the organization of extracurricular and out-of-school activities, the creation of a humane and democratic educational environment, it is also necessary to follow the following principles of equal importance: 1) the principle of cultural orientation of activities; 2) the principle of humanism in the organization of forms and methods of the event; 3) the principle of humanization of pedagogical communication; 4) the principle of humanization of the moral and spiritual and activity environment in extracurricular activities envisages the formation of an educational spiritual environment, the creation of socio-pedagogical conditions.

11. The principle of democracy in extracurricular and out-of-school education requires that the rights of children to be ensured, that their wishes and demands to be respected, and that they to be given broad rights in the choice of extracurricular and out-of-school education.

All pupils should have equal rights in extracurricular and out-of-school activities, and their free activity should be organized.

12. The principle of linking extracurricular and out-of-school educational work with classroom, school instruction, teaching and general educational work.

This principle requires that extracurricular and out-of-school educational work should be regularly coordinated with the general educational work of the class and school, and their work should be aimed at improving the quality of school and classroom education without repetition.

Extracurricular and out-of-school activities should not hinder students' basic learning activities, but rather help them to do so and improve the quality of education.

Extracurricular and out-of-school activities should not be a repetition of the learning process. It should be aimed at improving the quality of the teaching process, developing students' scientific outlook by organizing their activities in a unique way.

13. The principle of application and strengthening of knowledge acquired in the classroom in extracurricular and out-of-school activities.

14. The principle of pedagogical cooperation in the organization of extracurricular and out-of-school activities requires that the pedagogical process to be carried out in the form of cooperation, good relations, dialogues. The knowledge gained in the instruction process should be applied in cooperation in extracurricular and out-of-school activities. In this case, the acquired knowledge is further strengthened and will be remembered for a long time. The applied knowledge is further strengthened and perfectly mastered. A wise saying states: "If you say I forget, if you show it I will remember, if I do I will learn" [4].

The work done in practice, the applied knowledge is not forgotten and studied. In the principle of cooperation, the teacher should strive to cooperate with students and try to take an active part in joint activities

with them. A class teacher who gets the sympathy of students, feels their needs, cares for them, respects their personalities, briefly, is ready to cooperate with students, becomes a true moral educator, mentor, wise companion of his students. Students love such a teacher, look forward to him, communicate with him with great pleasure, and share their thoughts and feelings with him. Pupils love the subject of such teacher and gladly join the teaching activity.

The application of ICT in the process of extracurricular education allows teachers to constantly work on themselves, to study continuously, to improve their skills, to create their own database, to constantly analyze their pedagogical activities and save time. As a result, teachers are able to raise an educated generation that meets global requirements.

Extracurricular and out-of-school activities should be closely linked to students' education in order to successfully achieve the goals set in the educational-upbringing process. Extracurricular activities should help to improve the quality of education, expand students' knowledge and outlook, and form moral qualities in them.

Linking the educational activities of underage schoolers with extracurricular activities significantly develops their individual abilities, skills and talents, moral and ethical qualities, increases their creative potential, and purposefully forms a scientific outlook and an active position in life.

Practical significance of the article. The article can be used in the teaching process by both primary school teachers of secondary schools and students majoring in "Primary school teaching" of pedagogical universities.

REFERENCES:

1. Ibrahimov F.N., Huseynzade R.L. Pedagogy : The textbook : in 2 volumes. II v. Baku : Translator, 2013.
2. Kazimov N.M. School pedagogy. Baku : Maarif, 2002.
3. "Azerbaijan 2020: vision for the future" development concept (Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated December 29, 2012). *Azerbaijan Muallimi* : newsp. January 20, 2013.
4. Hasanov A., Agayev A. Pedagogy. Baku : Maarif, 2007.
5. Pashayev A., Rustamov F. Pedagogy. Baku : Science and education, 2010.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES IN CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORM

У статті наведено дослідження мотивації до навчання студентів економічних спеціальностей Сумського національного аграрного університету. Ефективне коригування розвитку навчальної мотивації можливе лише за умови дослідження її рівня та чинників, які впливають на її розвиток. Дослідження мотивації до навчання дає змогу: визначити провідні мотиви того, хто навчається; виявити можливі чинники, через які можна вплинути на її розвиток у особистості та скоригувати освітній процес. Дослідження спрямоване на виявлення взаємозв'язків між рівнем мотивації та рівнем успішності, а також між рівнем мотивації та чинниками, які на неї впливають. На основі вивчення та узагальнення наукових праць було проведено систематизацію чинників, які впливають на рівень навчальної мотивації студентів. Виявлено, що існує статистично значущий зв'язок між рівнем успішності та рівнем мотивації (особливо внутрішньої). Доведено, що існують відмінності між рівнем мотивації до навчання у студентів з різним провідним типом мотивації, а саме: для тих, які мають більш високий рівень мотивації, більшою мірою притаманна внутрішня мотивація, мотивація до успіху та внутрішній локус контролю. Під час дослідження виявлено, що чинником, який найбільшою мірою впливає на рівень мотивації і на рівень успішності, є локус контролю (вміння брати відповідальність на себе за своє навчання). Акцентовано увагу на проблемі локусу контролю більшої частини студентів. Отримані результати розкривають структуру навчальної мотивації студентів і доводять, що цілеспрямований вплив на процес розвитку навчальної мотивації у студентів є необхідним і можливим, що вимагає певних дій з боку організаторів освітнього процесу. Отримані результати дослідження можуть бути використані для розроблення необхідних напрямів покращення організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, що дозволить обґрунтовано вирішувати завдання підвищення ефективності навчання студентів у ЗВО. Перспектива подальших досліджень у цьому напрямі полягає в дослідженні впливу об'єктивних (зовнішніх) чинників на рівень мотивації студентів факультету до навчання.

Ключові слова: студенти, навчальна мотивація, мотиви, мотивація успіху, локус контролю.

The article presents a study of motivation to study students of economic specialties of the Agricultural University. Effective adjustment of the development of learning motivation is possible only if the study of its level and the factors that affect its development. The study of motivation to learn allows to determine the leading motives of the learner, to identify possible factors that can influence its development in the individual and adjust the educational process. The research aims to identify the relationship between the level of motivation and the level of success, as well as between the level of motivation and the factors that affect it. The study and generalization of scientific papers made it possible to systematize the factors that affect the level of student motivation. It was found that there is a statistically significant relationship between the level of success and the level of (especially internal) motivation. It is proved that there are differences between the level of motivation to study in students with different leading types of motivation, namely: for those who have a higher level of motivation, more intrinsic motivation, motivation to succeed and internal locus of control. The study found that the factor that most influences the level of motivation and success is the locus of control, ie the ability to take responsibility for their learning. Emphasis is placed on the problem of the locus of control of the vast majority of students. The obtained results reveal the structure of students' learning motivation and prove that purposeful influence on the development of students' learning motivation is necessary and possible, which requires certain actions on the part of the organizers of the educational process. The obtained research results can be used to develop the necessary ways to improve the organization of the educational process in higher education, which will reasonably solve the problem of improving the efficiency of student learning in freelance education. The prospect of further research in this area is to study the impact of objective (external) factors on the level of motivation of students to study.

Key words: students, learning motivation, motives, motivation for success, locus of control.

УДК 159.947.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.6>

Строченко Н.І.,

канд. екон. наук, професор,
декан факультету економіки
і менеджменту
Сумського національного аграрного
університету

Пилипенко Н.М.,

канд. екон. наук,
доцент кафедри економіки
та підприємництва
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Стрімкі зміни, які відбуваються у сучасному світі, викликають зміну парадигми вищої освіти. Однією із найважливіших умов навчального процесу виступає мотивація до навчання. Проблема зниження мотивації до навчання у студентів є важливою проблемою сучасної системи освіти. Дослідження навчальної мотивації студентів є значним кроком у підвищенні ефективності їх навчання. Ефективне коригування розвитку навчальної мотивації можливе лише за умови розуміння її суті та механізму її розвитку.

Актуальність досліджень мотивації до навчання у студентів зумовлена необхідністю розуміння ролі психологічних механізмів академічних досягнень. Дослідження мотивації до навчання дозволить визначити провідні мотиви того, хто навчається, виявити можливі чинники, через які можна вплинути на її розвиток у особистості та скоригувати освітній процес. У зв'язку з цим мотивація студентів вимагає постійного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, у яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Вивченням мотивації до навчання займалися як зарубіжні, так

і вітчизняні вчені, такі як Н. Бадмаєва, Л. Божович, Н. Бордовская, С. Важинський, А. Вербицкий, О. Галашова, Р. Гараніна, Т. Гордеева, О. Гулай, Г. Гулько, І. Зимня, О. Ільченко, В. Клочко, Т. Козловська, І. Козова, Л. Луцкова, С. Кузікова, С. Максименко, В. Моргун, М. Нікітська, Р. Пекрун, Т. Рідель, О. Тамаркіна, Н. Толстих, І. Шалімова, А. Шалімова, Т. Щербак та інші.

Мотивація навчання являє собою систему цілей, потреб і мотивів, які спонукають людину оволодівати знаннями, вміннями, навичками і способами пізнання, свідомо ставитися до навчання, бути активним у навчальній діяльності [1]. М.Г. Нікітская, Н.Н. Толстих [2] здійснили класифікацію найбільш авторитетних теорій мотивації навчання: теорія контролю і значущості емоцій досягнення; теорії цілей досягнення, теорія атрибуції, теорія очікувань і цінностей, теорія постановки цілей, імпліцитні теорії інтелекту, теорія інтересу, теорія можливих «Я», теорія самодетермінації, теорія самоефективності, теорія соціальної приналежності.

Розвиток навчальної мотивації є складним процесом, і його ефективність залежить від знання чинників, які позитивно чи негативно впливають на рівень мотивації. Рівень розвитку мотиваційної сфери студента залежить від способів, умов і засобів навчання у ЗВО, усвідомлення власного сенсу вчення і суб'єктивного ставлення [3; 4]. Високий рівень мотивації до навчання виражається у прийнятті студентом завдань та цілей навчання як необхідних та особистісно значущих [5].

У психологічній літературі наведені різноманітні чинники й умови розвитку мотивів до навчальної діяльності, які відображають різні аспекти навчання і особистісні характеристики суб'єктів освітнього процесу. Дослідження, проведені у вишах, показали, що якщо студент розуміє, яку професію він вибрав, і вважає її значущою для суспільства, це вплине на результати його навчання [6]. С. Кузікова зауважує, що наявність у студентів внутрішньої мотивації є непрямым показником осмисленості й особистісної значущості майбутньої професії [7]. У процесі дослідно-експериментальної роботи щодо формування мотивації до навчання студентів ЗВО І. Шалімовою, А. Шалімовою, І. Козовою та О. Ільченко [8; 9; 10] були визначені критерії сформованості в особистості позитивних мотивів навчальної діяльності: ініціативність; самостійність; старанність; наполегливість; емоційність, наявність пізнавального інтересу, одержання задоволення від здобуття нових знань; прагнення до постійного самовдосконалення; домінування позитивної внутрішньої навчальної мотивації над зовнішньою; адекватність самооцінки; домінування інтернального локусу контролю; загальна осмисленість життя; соціальна зрілість та ін. Отже, мотивація

до навчання є системою природних, особистісних і соціальних факторів, що спонукають особистість включитися у процес навчання та забезпечують ефективність цього процесу [11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою дослідження було вивчення особливостей навчальної мотивації студентів факультету економіки й менеджменту Сумського національного аграрного університету: визначення рівня та видів мотивації, домінуючих мотивів та чинників впливу на розвиток мотивації на кожному курсі навчання. Дослідження проблеми мотивації студентів проводилися, але щодо вивчення окремих дисциплін або компетенцій [12; 13]. Тому актуальним є дослідження особливостей навчальної мотивації студентів конкретного факультету та проаналізувати вплив певних чинників на її рівень.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів.

Слід відзначити, що в різні періоди розвитку суспільства превалюють ті чи інші групи мотивів навчання, вони поєднуються залежно від виникаючих умов, з цих поєднань і виникає рушійна сила навчання. Якщо переважають зовнішні мотиви, навчання набуває формального характеру, тому питання про мотиви – це питання про якість навчальної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури нами виокремлено дві групи чинників: об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні), які можуть певним чином впливати на розвиток мотивації [14]. Перша група – об'єктивні чинники – відображає вплив системи освіти в країні, закладу освіти, особистісних особливостей викладача та соціально-психологічні чинники. Друга група – суб'єктивні чинники – представляє індивідуально-особистісні характеристики студента (ціннісні орієнтації, риси характеру, усвідомленість цілей навчання і значущості знань, уміння ставити цілі і приймати рішення та самодисципліна).

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичних положень та визначення особливостей розвитку мотивації до навчання у студентів закладів вищої освіти було проведено дослідження, в якому представлені результати емпіричного аналізу рівня мотивації та впливу на неї суб'єктивних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження рівня мотивації до навчання студентів економічних спеціальностей здійснювалося у Сумському національному аграрному університеті у 2020–2021 навчальному році на базі факультету економіки та менеджменту Сумського національного аграрного університету. У дослідженні брало участь 60 студентів. Із них: 15 осіб навчається на першому курсі, 15 – на другому курсі,

15 – на третьому курсі і 15 осіб – на четвертому курсі. Із загальної кількості респондентів – 24 юнаки, що становило 40% вибірки, і 36 дівчат, що становить 60% вибірки.

Проаналізувавши **методичний інструментарій** [1; 15; 16], для нашого дослідження ми вибрали низку методик, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень розвитку мотивації до навчання у студентів та визначити чинники, які на неї впливають. Обрані методики відповідають вимогам надійності, валідності та співвідносяться з поставленими в дослідженні завданнями.

За методикою Т. Ільїної «Мотивація навчання у ВНЗ» студенти мають середній рівень мотивації до навчання, значущість за шкалою «отримання диплома» з кожним курсом збільшується, а за шкалою «отримання знань» із кожним курсом знижується (рис. 1).

Сума двох шкал (отримання знань і оволодіння професією) переважає значення за шкалою «отримання диплома», що свідчить про адекватний вибір студентами професії і задоволеності нею. Виявлено відмінності за шкалою «оволодіння професією» між курсами навчання (критерій Н. Крускалла-Уоллеса). Відмінностей у рівні мотивації груп «юнаки» і «дівчата» виявлено не було, тобто стать не має ніякого впливу на рівень мотивації. Навчальна успішність студентів є критерієм їхньої успішності і відображає рівень навчальних досягнень. Авторами було досліджено взаємозв'язок між середнім балом успішності студентів і загальним рівнем мотивації. Для аналізу взаємозв'язку між шкалою «Рівень мотивації за методикою Т. Ільїної» та «Рівень успішності» (як загалом по респондентах, так і окремо по кожному курсу навчання) був використаний кореляційний аналіз, за результатами якого можна зробити висновок,

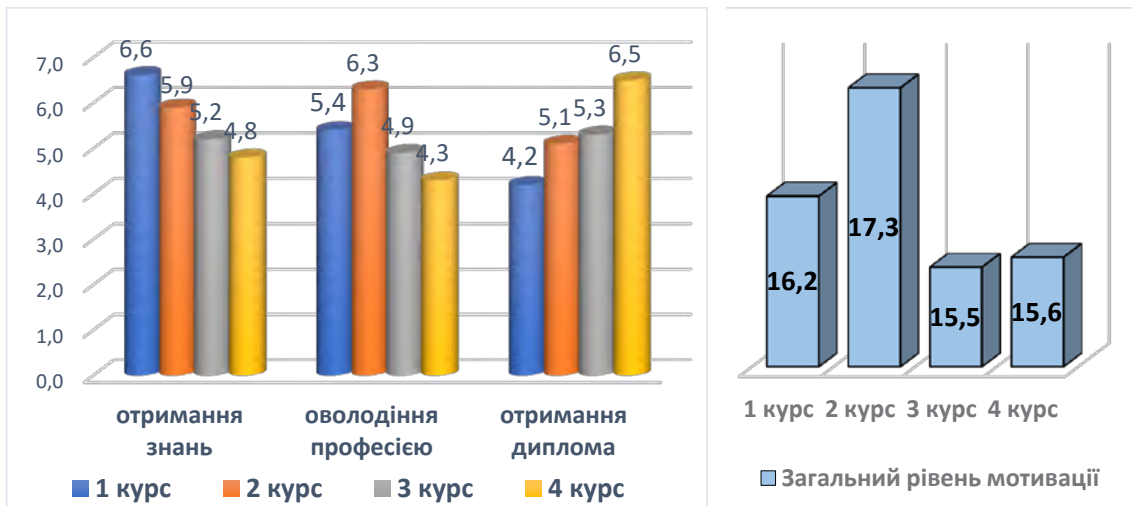


Рис. 1. Загальний рівень мотивації та її складники у студентів, бали

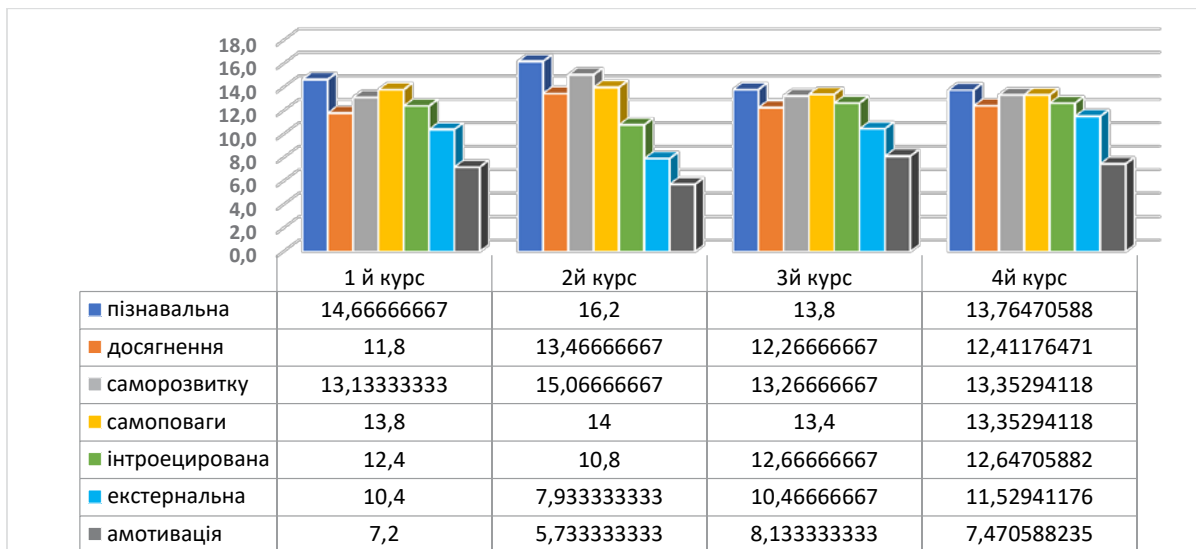


Рис. 2. Рівні мотивації студентів за методикою «Шкала академічної мотивації» за курсами навчання

що існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами – чим вище рівень мотивації, тим вище рівень успішності.

Для діагностики внутрішньої і зовнішньої мотивації навчальної діяльності студентів був використаний опитувальник «Шкали академічної мотивації» (ШАМ), розроблений Т. Гордєєвою, О. Сичовим, Є. Осінім [15]. Узагальнені дані відображені на діаграмі (рис. 2).

У студентів першого, третього та четвертого курсу переважає пізнавальна мотивація та мотивація самоповаги. У студентів другого курсу – пізнавальна та мотивація саморозвитку. Таким чином, пізнавальна мотивація є найважливішою для всіх курсів. Також характерним є те, що для всіх курсів найменші бали отримала екстернальна мотивація.

Структура загального показника мотивації за двома його складниками (зовнішньою та внутрішньою мотивацією) відображена на рис. 3. Найвищий рівень внутрішньої мотивації ми спостерігаємо у студентів другого курсу. Найвищий рівень зовнішньої мотивації мають студенти четвертого курсу (випускного курсу), для цих студентів за методикою Т. Ільїної мотивація отримання диплому була найвищою серед усіх курсів.

Для зіставлення емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки (внутрішня мотивація) для чотирьох емпіричних розподілів (курсів навчання) був використаний χ^2 – критерій Пірсона. Результат становив: $\chi^2_{\text{емп}} = 108.557$, тобто розбіжності між розподілами статистично достовірні. Отже, існують відмінності між курсами навчання за рівнем внутрішньої мотивації.

Виявлено відмінність у середньому балі успішності у студентів залежно від переважаючого типу мотивації (зовнішня чи внутрішня): у студентів з нижчими балами успішності в основному переважає зовнішня мотивація (критерій U-Манна-Уїтні). Кореляційний аналіз між шкалою «Рівень успішності» і шкалою «Рівень внутрішньої мотивації» загалом по респондентах підтвердив наявність

значущого взаємозв'язку. Отже, рівень внутрішньої мотивації позитивно впливає як на рівень загальної мотивації, так і на рівень успішності.

Всі сторони навчальної діяльності студентів супроводжуються тими чи іншими мотивами. Виходячи з цього, проводився тест А. Реана і В. Якуніна, спрямований на вивчення мотивів навчальної діяльності студентів. Зведені дані по курсах відображені в таблиці 1.

Аналізуючи дані таблиці, можна виділити п'ять провідних мотивів у середньому по студентах: стати висококваліфікованим фахівцем – 72%; забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності – 67%; отримати диплом – 65%; придбати глибокі і міцні знання – 63%; отримати інтелектуальне задоволення – 60%. Водночас спостерігається диференціація по курсах. Серед мотивів, які отримали найменшу кількість виборів: виконувати педагогічні вимоги – 7%; не відставати від однокурсників – 8%; уникнути засудження та покарання за погане навчання – 12%; постійно отримувати стипендію – 12%; досягти поваги викладачів – 13%.

Ці мотиви є зовнішніми, що і підтверджує переважаюча внутрішньої мотивації над зовнішньою (за методикою «Шкала академічної мотивації»).

У другому варіанті методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна студентам було запропоновано оцінити наведені в попередньому списку мотиви навчальної діяльності за значущістю за 7-бальною шкалою. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній. Підраховувалося середнє арифметичне значення мотиву по вибірці. Чим більша сума балів, тим більш значущий цей мотив. Узагальнені результати загалом по опитуваних показали, що високі показники для студентів мають внутрішні мотиви навчальної діяльності (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності; стати висококваліфікованим фахівцем; отримати диплом; придбати глибокі та міцні знання) (рис. 4).

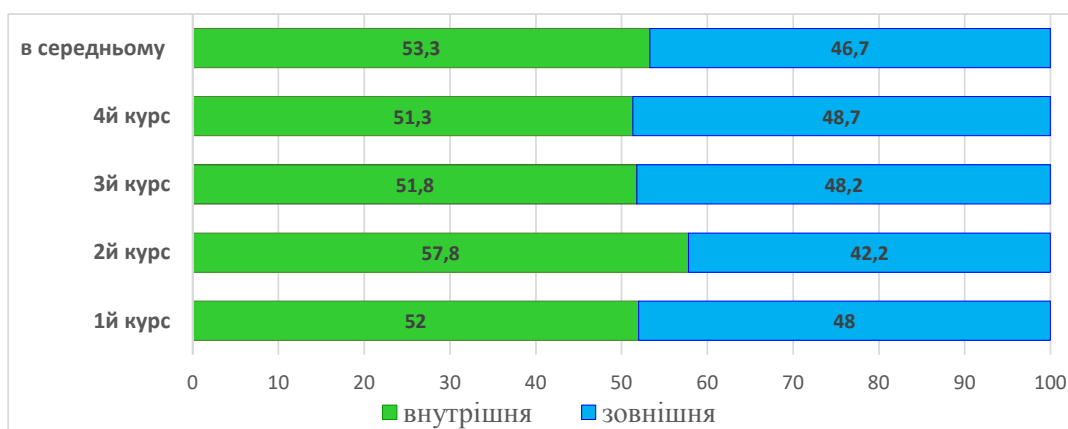


Рис. 3. Складники загального рівня мотивації студентів за опитувальником «Шкала академічної мотивації», %

Таблиця 1

Місце основних мотивів у структурі мотиваційної сфери студентів за першим варіантом методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»

Мотиви	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс		Середнє значення	
	кількість виборів	%	кількість виборів	%	кількість виборів	%	кількість виборів	%	кількість виборів	%
1. Стати висококваліфікованим фахівцем	10	67	12	80	10	67	11	73	11	72
2. Отримати диплом	8	53	5	33	11	73	15	100	10	65
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах	4	27	3	20	6	40	1	7	4	23
4. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» і «відмінно»	5	33	7	47	6	40	4	27	6	37
5. Постійно отримувати стипендію	0	0	2	13	5	33	0	0	2	12
6. Придбати глибокі і міцні знання	9	60	13	87	9	60	7	47	10	63
7. Бути постійно готовим до чергових занять	8	0	0	0	0	0	1	7	2	15
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу	7	47	3	20	4	27	4	27	5	30
9. Не відставати від однокурсників	2	13	2	13	0	0	1	7	1	8
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	10	67	12	80	7	47	11	73	10	67
11. Виконувати педагогічні вимоги	0	0	2	13	0	0	2	13	1	7
12. Досягти поваги викладачів	3	20	2	13	2	13	1	7	2	13
13. Бути прикладом для однокурсників	0	0	1	7	2	13	0	0	1	5
14. Домогтися схвалення батьків і оточення	4	27	2	13	2	13	7	47	4	25
15. Уникнути засудження та покарання за погане навчання	2	13	0	0	3	20	2	13	2	12
16. Отримати інтелектуальне задоволення	11	73	9	60	8	53	8	53	9	60

Таблиця 2

Розподіл показників суб'єктивного локусу контролю

Респонденти	Низький рівень (екстернальність)		Середній рівень (амбівалентність)		Високий рівень (інтернальність)		Середнє значення локусу контролю у балах	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
1 курс	2	13	3	20	10	67		16,7
2 курс	0	0	2	13	13	87		18,5
3 курс	3	20	6	40	6	40		14,9
4 курс	3	20	5	33	7	47		15,2
Загалом по студентах	8	13	16	26	36	61		16,3

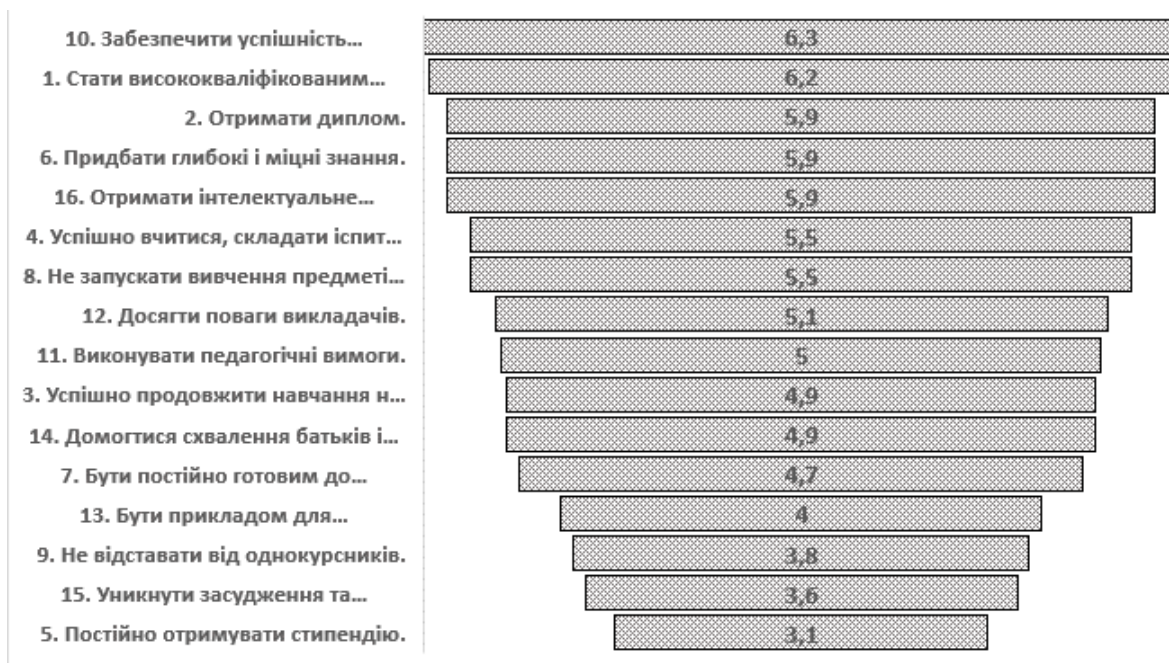


Рис. 4. Значущість мотивів для студентів за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін) варіант № 2

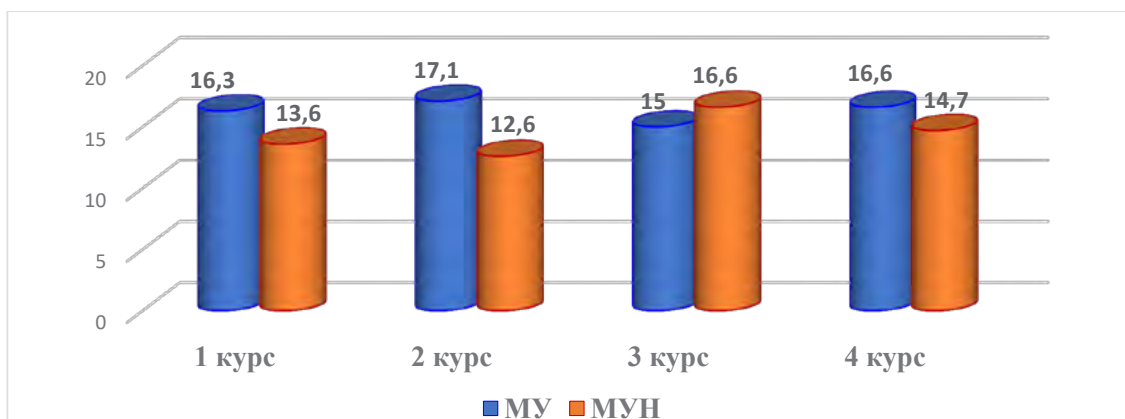


Рис. 5. Середні значення мотивації до успіху та мотивації невдач за Т. Елерсом

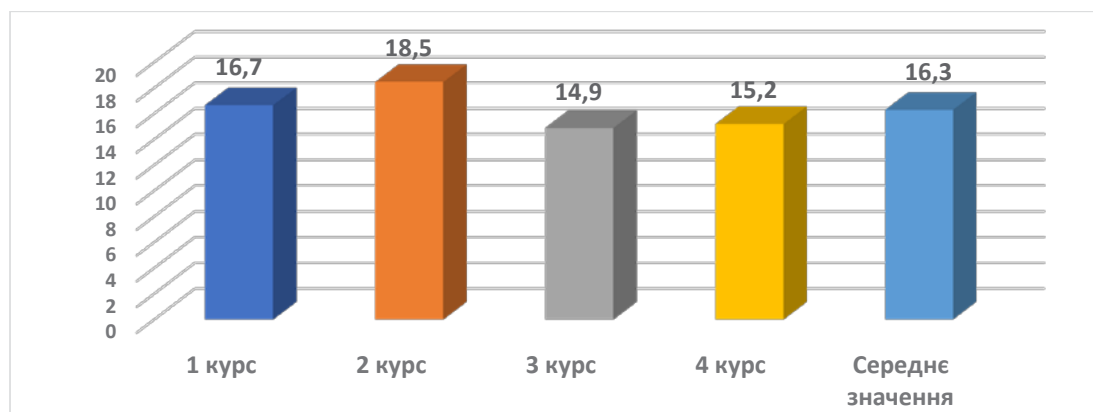


Рис. 6. Середні значення локусу контролю по курсах та загалом по респондентах, бали

Водночас низькі значення у студентів мають зовнішні мотиви (бути прикладом для однокурсників; уникнути засудження та покарань за погане навчання; не відставати від однокурсників у навчанні; постійно отримувати стипендію). Отже, для студентів факультету навчально-пізнавальні та професійні мотиви зайняли важливі місця. Вибір указаних мотивів засвідчує наявність пізнавального інтересу у студентів, що є позитивним для успішної навчальної діяльності.

Також було проведено аналіз мотивації студентів на досягнення успіху і мотивації уникнення невдач Т. Елерса (рис. 5).

Виявлена диференціація значень по респондентах і по курсах навчання. Найвищий рівень мотивації до успіху виявлено у студентів другого курсу, найнижчий – у студентів третього курсу. Переважаючим типом мотивації для студентів є мотивація до успіху (за винятком третього курсу). Аналіз показав, що чим вище показник за шкалою «Рівень мотивації до успіху за Т. Елерсом», тим вищий загальний рівень мотивації.

Для визначення чинників, які впливають на переважання того чи іншого типу мотивації, здійснювалася оцінка локусу контролю. Для аналізу локусу контролю досліджуваних нами був використаний опитувальник за методикою «Тест СЛК – суб'єктивної локалізації контролю» (модифікація за С.Р. Пантільєвим, В.В. Століним шкали Дж. Роттера). Аналіз отриманих результатів дав можливість з'ясувати такі факти (рис. 6).

Середній рівень інтернальності локусу контролю досліджуваних основної вибірки дорівнює 16,3 бала, що відповідає інтернальному локусу контролю.

Нами був проведений аналіз рівнів локусу контролю за курсами навчання та здійснений на цій основі розподіл студентів (табл. 2).

Низький рівень інтернальності (екстернальний локус контролю) виявлено у 13% студентів, 26% досліджуваних мають середній рівень інтернальності (амбівалентний локус контролю), 61% студентів мають високий рівень інтернальності, тобто більшість студентів має інтернальний локус контролю. Слід відзначити, що найбільший відсоток студентів із високим рівнем інтернальності (87%) навчається на другому курсі. На цьому курсі також відсутні студенти з низьким рівнем локусу контролю.

Для порівняння груп між собою нами був використаний критерій Н. Крускалла-Уоллеса: існують значні відмінності за шкалою «Локус контролю Роттера» між досліджуваними групами ($N = 24,843$, $p < 0,001$). За результатами кореляційного аналізу виявлений зв'язок між рівнем внутрішньої мотивації та рівнем локусу контролю за методикою Дж. Роттера (коефіцієнт кореляції 0,52). Отже, можна зробити висновок, що рівень інтернальності (інтернальний локус контролю) чинить вплив на

загальний рівень мотивації. У студентів з високим рівнем мотивації (особливо внутрішньої) переважає внутрішній локус контролю.

Висновки дослідження і подальші перспективи в цьому напрямі. Результати дослідження уможливають поглиблення знань щодо особливостей студентів як суб'єктів освітнього процесу та віднайти ефективні шляхи впливу на процес розвитку у них навчальної мотивації. На основі проведеного емпіричного дослідження був визначений рівень розвитку мотивації до навчання у студентів та проаналізовані взаємозв'язки рівня мотивації, мотивів, локусу контролю у студентів, а також відмінності за курсами навчання. Висунуті нами гіпотези про наявність взаємозв'язку рівня мотивації, мотивів, переважаючого типу мотивації, локусу контролю підтвердилися. Тобто існують відмінності між рівнем мотивації до навчання у студентів з різним провідним типом мотивації, а саме: для тих, які мають більш високий рівень мотивації, більшою мірою притаманна внутрішня мотивація, мотивація до успіху та внутрішній локус контролю.

Таким чином, виникає необхідність урахування впливу мотиваційного компонента на навчальну активність студента, що зумовлює потребу у розробленні механізму розвитку мотивації до навчання. Це ставить перед закладами вищої освіти завдання цілеспрямованого формування мотивації до навчання у студентів. У подальших дослідженнях було б доцільним проаналізувати вплив зовнішніх чинників на рівень навчальної мотивації студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер. 2008. 512с. URL: <https://goo-gl.su/Abhn> (дата звернення: 20.11.2021)
2. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100-113. doi:10.17759/jmfp.2018070210 (дата звернення: 09.11.2021).
3. Гордеева Т.О. Мотивационные факторы, влияющие на достижения в учебной деятельности *Психология в вузе*. 2005. № 4. С. 3–27. URL: <https://mybiblioteka.su/9-99627.html> (дата звернення: 12.11.2021)
4. Гаранина Р. М. Актуализация мотивационной сферы личности студента в процессе формирования его субъектной позиции. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 1, № 1(57). С. 55–69. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10001
5. Луцкова Л.Н., Русина Н.А. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза. *Медицинская психология в России*: электрон. науч. журн. 2012. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата звернення: 21.11.2021)
6. Pekrun, R., 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice.

Educational Psychology Review. Vol. 18. № 4, pp. 315–341. DOI: 10.1007/s10648-006-9029-9 (Accessed 18.11.2021)

7. Кузікова С.Б.; Важинський С.Е.; Щербак Т.І. Саморозвиток як регулятивний конструкт у професійній діяльності суб'єкта. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2018, 1.2: С 63–68 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_2%282%29_17 (дата звернення: 27.11.2021)

8. Ільченко О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 69. С. 57–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/repa_2017_69_12. (дата звернення: 27.11.2021)

9. Козова І.Л. Психолого-педагогічні чинники розвитку мотивації учіння студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Держ. ВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2019. URL: https://svr.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/Dis_Kozova.pdf (дата звернення: 29.09.2021)

10. Шалімова І.М., Шалімова А.С. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів вищих навчальних закладів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. №42–43. URL: <http://library.uira.edu.ua/images/data/zbirnik/42-43/41.pdf> (дата звернення: 29.10.2020)

11. Пилипенко Н.М. Навчальна мотивація: теоретичний аспект. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 26 травня 2020 року, м. Суми. [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОІППО., 2020. 204 с. С. 145–147. URL: <https://bit.ly/31IMlqX> (дата звернення: 12.10.2021)

12. Рідель Т., Тамаркіна О. Комунікативна компетенція як одна з педагогічних умов формування оптимальної мотивації учіння студентів аграрних університетів у процесі вивчення іноземних мов *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* 2017. № 1 (65). С. 138–152. URL: <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/я123456789/4490> (дата звернення: 12.11.2021)

13. Галашова О.Г. Мотивація наукової дослідницької діяльності студентів економічних факультетів у процесі навчання іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Випуск 21. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/11621/1/Halashova.pdf> (дата звернення: 12.11.2021)

14. Пилипенко Н.М. Мотивація студентів до навчання як психолого-педагогічна проблема. Соціально-психологічні аспекти розвитку суб'єктів освітнього процесу: матеріали II Всеукраїнського науково-практичного форуму «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07–12 грудня 2020 року, м. Суми). [у 2-х ч.]. Ч. 2. / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василюги. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2020. 212 с. С.162–168. URL: <https://bit.ly/3ppY9q9>(дата звернення: 12.10.2021)

15. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. д-р психол. наук : 19.00.07. Москва, 2013. 444 с. URL: http://www.psycdigest.ru/articles/pdf/dissertation/Gordeeva_TO_diss.pdf (дата звернення: 13.09.2021)

16. Никитская М.Г. Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации. *Современная зарубежная психология* 2019. Том 8. № 2. С. 26–35. doi:10.17759/jmfp.2019080203 (дата звернення: 12.10.2021)

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

ГОТОВНІСТЬ ДО КОЛЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРА З ІНЖЕНЕРІЇ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

READINESS FOR COLLECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELOR OF SOFTWARE ENGINEERING

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підвищення якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення, а саме дослідженню структури та змісту їхньої готовності до колективної діяльності. Зокрема, розглядаються поняття «готовність до діяльності», «колективна діяльність бакалавра з інженерії програмного забезпечення», «готовність бакалавра з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності». Встановлено, що під готовністю до командної роботи майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення необхідно розуміти інтегративну якість особистості фахівця, яка забезпечує стійке прагнення та здатність до ефективного виконання професійної діяльності з розроблення програмного забезпечення на різних етапах його життєвого циклу в організованій групі. Визначено, що готовність до колективної діяльності має мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний структурні компоненти. Мотиваційний компонент готовності передбачає наявність у майбутнього ІТ-фахівця мотивації та позитивного ставлення до розроблення програмного забезпечення в команді, розуміння важливості та ефективності командної роботи для досягнення цілей проєкту. Когнітивний компонент передбачає сформованість теоретико-методологічних і професійно-практичних знань із методів компонентного розроблення програмного забезпечення, методів та засобів управління проєктами, а також принципів командування та ефективної роботи команд. Процесуальний компонент готовності передбачає наявність у ІТ-фахівця умінь і навичок застосування методів компонентного розроблення програмного забезпечення; командного розроблення, погодження, оформлення і випуску всіх видів програмної документації; застосування методів та засобів управління проєктами. Особистісний компонент передбачає сформовану адекватну самооцінку власних можливостей, потребу в аналізі та самоаналізі власної діяльності, а також здатності донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі розроблення програмного забезпечення.

Ключові слова: готовність, компоненти готовності, колективна професійна діяльність, бакалавр з інженерії програмного забезпечення, розроблення програмного забезпечення, команда.

The article is devoted to one of the current problems of improving the quality of training of future bachelors in software engineering, namely the study of the structure and content of their readiness for teamwork. In particular, the concepts of "readiness for activity", "collective activity of a bachelor in software engineering", "readiness of a bachelor in software engineering for collective professional activity" are considered. It is established that the readiness for teamwork of future bachelors in software engineering should be understood as the integrative quality of the specialist's personality, which provides a stable desire and ability to effectively perform professional software development activities at different stages of its life cycle in an organized group. It is determined that readiness for collective activity has motivational, cognitive, activity and personal structural components. The motivational component of readiness implies that the future IT specialist is motivated and has a positive attitude to software development in the team, understanding the importance and effectiveness of teamwork to achieve project goals. Cognitive component involves the formation of theoretical/methodological and professional/practical knowledge of methods of component software development, methods and tools of project management, as well as the principles of team building and effective teamwork. The procedural component of readiness presupposes that the IT specialist has the skills and abilities to apply the methods of component software development; team development, approval, design and release of all types of software documentation; application of project management methods and tools. Personal component – involves the formation of adequate self-assessment of their own capabilities, the need for analysis and self-analysis of their own activities, as well as the ability to convey to professionals and non-professionals information, ideas, problems, solutions and personal experience in software development.

Key words: readiness, components of readiness, collective professional activity, bachelor in software engineering, software development, team.

УДК 378.14: 372
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.7>

Бардус І.О.,
докт. пед. наук,
професор кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики
Бердянського державного педагогічного університету

Заволока Є.Е.,
аспірант кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій
Бердянського державного педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Із невпинною інформатизацією всіх галузей суспільства відбувається постійне ускладнення програмного забезпечення (ПЗ), що приводить до переходу від індивідуальної до колективної форми його розроблення. Зважаючи на це, сьогодні важливим чинником успішного

працевлаштування програміста на ІТ-ринку праці поруч із ґрунтовними та найсучаснішими знаннями мов і технологій програмування є здатність працювати в команді [1; 2]. Навички командної роботи дуже важливі для роботодавців, оскільки команда є основною організаційною одиницею в багатьох ІТ-компаніях.

Тому одним із завдань вищої освіти є підготовка майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності. У стандарті вищої освіти України зі спеціальності 121 Інженерія програмного забезпечення для першого (бакалаврського) рівня [9] враховано останні вимоги роботодавців до професійної компетентності цього фахівця, зокрема зазначено про необхідність формування у нього такої загальної компетентності, як здатність до командної роботи. Однак визначити, чи готовий випускник до колективної професійної діяльності зі створення програмного забезпечення в команді, нині дуже складно. Це пояснюється тим, що у вітчизняних нормативних документах відсутнє чітке визначення змісту та структури готовності бакалавра з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню професійної компетентності майбутніх інженерів-програмістів присвячені роботи О. Гури, О. Дубініної, М. Коляди, В. Круглика, В. Осадчого, В. Седова, З. Сейдаметової та інших.

Матеріалом для розгляду означеної проблеми слугували наші попередні роботи [4, 5] та дослідження І. Бондарчук [5], М. Duszynski [2], присвячені аналізу колективної професійної діяльності фахівців у галузі інформаційних технологій; стандарт підготовки цих фахівців [9], а також дослідження Н. Кобзар [6] і В. Старости [10], в яких наведено аналіз поняття «готовність до діяльності» та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Авторами визначено різні складники професійної компетентності бакалаврів та магістрів з інженерії програмного забезпечення, розроблено їх зміст, окреслено шляхи їх розвитку. Проте формування готовності бакалавра з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності досі є мало дослідженою проблемою, розв'язання якої насамперед потребує визначення змісту та структури самого поняття «готовність до колективної професійної діяльності» як характеристики особистості фахівця у галузі програмної інженерії.

Мета статті – визначення змісту та структури готовності бакалавра з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для розроблення змісту поняття «готовність бакалавра з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності» необхідно уточнити зміст таких дефініцій, як: «колективна діяльність бакалавра з інженерії програмного забезпечення» та «готовність до діяльності».

Колективна професійна діяльність ІТ-фахівців являє собою розроблення конкретного програмного забезпечення в організованій групі (команді).

Команда розробників програмного забезпечення – це група з 3–12 ІТ-фахівців, які розподіляють між собою робочі операції (з проєктування, підготовки ресурсів, тестування тощо) і відповідальність за отримання конкретних результатів, що мають спільні цілі, взаємодоповнюючі навички та вміння, високий рівень взаємозалежності і розділяють відповідальність за досягнення кінцевих результатів [3; 4; 7; 8].

Таким чином, командна робота – це не просто відносини між людьми, які працюють в одній організації або над одним проєктом, це діяльність групи людей, яка зосереджена на вирішенні конкретного завдання.

Під «готовністю до діяльності» будемо розуміти інтегративну якість особистості фахівця, яка є ознакою його професійної кваліфікації та результатом цілеспрямованої підготовки. Вона базується на засвоєнні майбутнім фахівцем специфічних знань і умінь, передбачає формування таких відносин, настанов і якостей особистості, які забезпечують стійке прагнення до ефективного виконання діяльності [6].

Зважаючи на означене вище, під готовністю до командної роботи майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення будемо розуміти інтегративну якість особистості фахівця, яка забезпечує стійке прагнення та здатність до ефективного виконання професійної діяльності з розроблення програмного забезпечення на різних етапах його життєвого циклу в організованій групі.

Про сформованість готовності у майбутнього фахівця до колективної професійної діяльності необхідно судити за певними критеріями, які повинні характеризувати відповідні компоненти цієї інтегративної якості бакалавра з інженерії програмного забезпечення.

На основі дослідження В. Старости [10] нами визначено, що готовність до діяльності фахівця будь-якого профілю має такі структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний (діяльнісний) та особистісний. Обґрунтуємо ці компоненти.

Оскільки готовність проявляється у стійкому прагненні до виконання діяльності, то першим її компонентом є мотиваційний. Цей компонент готовності передбачає наявність у майбутнього ІТ-фахівця мотивації (бажання) та позитивного ставлення до розроблення програмного забезпечення в команді, розуміння важливості та ефективності командної роботи для досягнення цілей проєкту.

Окрім бажання, ІТ-фахівець повинен бути здатним створювати програмне забезпечення в команді. Це значить, що він повинен бути добрим фахівцем із розроблення ПЗ, знати механізми утворення та функціонування ефективних команд, наявні методології управління проєктами з розроблення програмного забезпечення, а також вміти взаємодіяти з людьми [3; 4].

Таким чином, другим компонентом готовності IT-фахівця до колективної професійної діяльності є когнітивний. Когнітивний компонент передбачає сформованість теоретико-методологічних і професійно-практичних знань щодо методів компонентного розроблення програмного забезпечення, методів та засобів управління проєктами [9], а також принципів командоутворення та ефективної роботи команд.

Процесуальний компонент (третій компонент готовності) передбачає наявність у IT-фахівця умінь і навичок застосування методів компонентного розроблення програмного забезпечення; командного розроблення, погодження, оформлення і випуску всіх видів програмної документації; застосування методів та засобів управління проєктами [9].

Для визначення змісту четвертого компоненту (особистісного) готовності до колективної професійної діяльності зі створення програмного забезпечення необхідно розглянути особливості командної роботи IT-фахівців.

Оскільки розроблення ПЗ в команді передбачає взаємодоповнюючу діяльність кількох різних фахівців, які відповідають за свою ділянку роботи, то від того, наскільки кожен член команди відповідально, наполегливо та критично поставився до виконання своєї частини завдання, залежить швидкість і якість виконання загальної мети. Також якість і вчасність виконання поставленого завдання командою залежить від продуманого лідером позиціонування кожного з її учасників. Кожен із членів цієї групи розуміє всю повноту ситуації і обізнаний у стратегічних цілях, має закріплену за ним низку завдань і несе відповідальність за виконання кожного з них. Головною умовою якісного виконання поставленого перед командою завдання є ефективна взаємодія між її членами. Тобто кожен член команди здатен донести свої думки до колег, проявляє емпатію і повагу до них, вміє уважно слухати і прислухатися, відрізняється повагою і терпимістю до оточення, готовий вирішувати конфлікти ще на етапі їх зародження.

Таким чином, особистісний компонент готовності передбачає наявність у майбутнього бакалавра з інженерії програмного забезпечення адекватної самооцінки власних можливостей, потреби в аналізі та самоаналізі власної діяльності, а також здатності донесення до фахівців і нефаківців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі розроблення програмного забезпечення [9]. Про сформованість у IT-фахівця особистісного компоненту готовності до роботи в команді можна судити за сформованими у нього такими якостями особистості, як: вміння вирішувати конфлікти, критичне мислення (вміння вирішувати проблеми), вміння переконувати,

комунікативні навички, толерантність, планування часу, емоційний інтелект, відповідальність.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що майбутній бакалавр у галузі інженерії програмного забезпечення для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, має бути готовий до колективної професійної діяльності. Про готовність фахівця до колективної професійної діяльності можна судити за сформованими в нього мотиваційним, когнітивним, діяльним та особистісним її компонентами, які зумовлюють бажання та здатність IT-фахівця до ефективного розроблення програмного забезпечення в організованій групі.

Подальші наші дослідження ми пов'язуємо із розробленням методичної системи формування готовності у майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення до колективної професійної діяльності під час навчання IT-дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Anderson Bruce. The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020. URL: <https://business.linkedin.com/talent-solutions/blog/trends-and-research/2020-most-in-demand-hard-and-soft-skills>. (Date of application: 12.12.2021).
2. Duszynski Maciej. Teamwork Skills: Definition, Examples, Best for Your Resume. URL: <https://zety.com/blog/teamwork-skills>. (Date of application: 12.12.2021).
3. Бардус І.О. Формування навичок командної роботи у майбутніх IT-фахівців на прикладі дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення». *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 31. Т. 3. С. 31–35.
4. Бардус І.О., Заволока Є.Е. Аналіз професійної діяльності бакалавра професійної освіти у галузі цифрових технологій. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 78. С. 19–23.
5. Бондарчук І.П. Навички роботи в команді. 2021. URL: <https://vseosvita.ua/library/navicki-roboti-v-komandi-401960.html>. (Дата звернення: 22.07.2021).
6. Кобзар Н.В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_3_5. (Дата звернення: 12.12.2021).
7. Муха Р.А. Команда, її сутність та особливості розвитку. *Ефективна економіка*. № 8, 2015. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253>. (Дата звернення: 12.12.2021).
8. Муха Р.А. Особливості мотивації роботи в команді. *Проблеми системного підходу в економіці*. Випуск № 1(57). Київ: Національний авіаційний університет, 2017. С. 94–98.

9. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 12 – Інформаційні технології, спеціальність 121 – Інженерія програмного забезпечення. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 29.10.2018 № 1166. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/121-inzheneriya-programnogo-zabezpechennya-bakalavr.pdf)

[12/21/121-inzheneriya-programnogo-zabezpechennya-bakalavr.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/121-inzheneriya-programnogo-zabezpechennya-bakalavr.pdf). (Дата звернення: 12.12.2021).

10. Староста В.І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта*. 2019. Вип. 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923. ISBN 966-8358-22-8. (Дата звернення: 12.12.2021).

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИWAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF A GERMAN LANGUAGE TEACHER

Стаття присвячена аналізу комунікативної компетентності вчителя німецької мови. Основний акцент зосереджено на педагогічній риторичній вчителів, його мовленнєвому етикеті та лінгвокультурнознавчих знаннях про країну, мовою якої він володіє. Окреслено вагомість комунікативної компетентності вчителя німецької мови згідно з вимогами Загальноєвропейської системи рівнів володіння іноземною мовою. Здійснено аналіз принципів риторичної та методик викладання німецької мови, наведено паралелі у формуванні навичок комунікації. Визначено основні точки їх перетину – формування лінгвокультурної, предметної, прагматичної, граматичної та фонетичної компетентностей. Автори навели у статті можливі шляхи тренування риторичних навичок на заняттях із німецької мови, педагогічної риторичної, мовленнєвого етикету та комунікативного письма, такі як чанкінг, імпровізація, драма-педагогіка, тренування фонетики та прозодики, поєднання вимови із жестами та мімікою, використання граматики із культурним контекстом, вправи на розширення лексичного запасу задля покращення лексичного запасу оратора та імпровізаційних можливостей. Особливими темами, які слід опанувати майбутнім учителям, є лінгвокультурна інформація про мовленнєву поведінку носіїв німецької культури, особливості їх самопрезентації, дотримання особистого простору, використання жестів і міміки, тлумачення яких є необхідним для успішної комунікації іноземною мовою. Здобувачі освіти також отримують на нормативних та вибіркових курсах завдання для формування навичок написання та представлення рефератів, доповідей та презентацій іноземною мовою. У статті наголошено, що мовна особистість вчителя внаслідок глобалізації та карантинних вимог дистанційного навчання повинна бути мультифункціональною, її формування є пріоритетним завданням сучасних ЗВО.

Ключові слова: комунікативна компетентність, педагогічна риторика, мовленнєвий

етикет, вербальна та невербальна комунікація, методика викладання іноземної мови.

The article deals with the analysis of communicative competence of a German teacher. The pedagogical rhetoric of the teachers, their speech etiquette and the linguo-cultural knowledge are highlighted in the article. The importance of the communicative competence of a German teacher is determined due to the Common European Reference for Foreign Languages. An analysis of the foundations of rhetoric and methods of German studies, parallels in the formation of the communication skills are made in this research. The main points of their interaction such as the formation of linguistic and cultural, subject, pragmatic, grammatical and phonetic competencies are determined. The authors presented possible ways to train rhetorical skills in German language, pedagogical rhetoric, speech etiquette and communicative writing, including chunking, improvisation, drama pedagogy, phonetics and prosody training, combining pronunciation with gestures and facial expressions, using grammar with a cultural context, exercises to expand the vocabulary to improve the vocabulary of the speaker and improvisational skills. Special topics that should be mastered by future teachers are linguistic and cultural information about the speech behavior of native speakers, features of their self-presentation, privacy, use of gestures and facial expressions, interpretation of which is necessary for successful communication in a foreign language. Students also receive assignments in normative and elective courses to develop skills in writing and presenting abstracts, reports and presentations in a foreign language. The article emphasizes that the language personality of the teacher due to globalization and quarantine requirements of distance learning should be multifunctional, the formation of which is a priority of modern high school establishments.

Key words: communicative competence, pedagogical rhetoric, speech etiquette, verbal and nonverbal communication, methods of teaching a foreign language.

УДК 37.08.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.8>

Бондарчук О.Ю.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Семенюк Т.П.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри німецької філології
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Перед сучасним учителем сьогодення ставить багато вимог: від оволодіння сучасними методиками та інформаційними технологіями викладання до глибоких психологічних навичок у спілкуванні з молодим поколінням. Вчитель повинен бути мультифункціональним, вміти зацікавити, переконати та водночас залишатися авторитетом та другом для учнів. Педагогічна риторика є одним із ключів для досягнення успіху у професійній діяльності вчителя, про що неодноразово говорять сучасні фахівці в галузі спілкування [2]. Педагог використовує мистецтво слова повсякчас: у спілкуванні з учнями, батьками, колегами, керівництвом та іншими стейкхолдерами

освітнього процесу. Оратори античних часів (Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Квінтіліан) і сучасні дослідники педагогічної риторичної (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Клочек, С. Мартиненко, В. Нищета, С. Омельчук, Ю. Романенко, Г. Пасинок, Р. Кушнір, Н. Зверева та ін.) сходяться на думці, що основу риторичної майстерності вчителя становить майстерна, довершена усна розповідь. Вона фігурує на лекції, виховній годині, батьківських зборах, у поясненні нового матеріалу та у повсякденному спілкуванні зі здобувачами освіти. Фокусуючи увагу на педагогічній риторичній викладача іноземної мови, слід враховувати різні фактори, насамперед іншу фонетичну систему мови, інше тлумачення жестів, а також культурний досвід, який транслюється через мову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У дослідницькій літературі риторика пов'язується з іншими дисциплінами, такими як філософія, логіка, психологія, етика, лінгвістика та педагогіка [2, с. 11]. Наголосимо, що для риторики важливі не стільки тексти із лінгвістичної чи стилістичної позиції, скільки текст, представлений у публічному мовленні. Такий текст повинен відповідати низці вимог: бути правильним, точним, доцільним, виразним та уникати двозначності. Зрозуміло, що педагоги повинні володіти всіма прийомами риторики, оскільки вони щодня виступають перед публікою, безумовно повинні виконувати вимоги мовленнєвого етикету та неодноразово вирішувати конфліктні ситуації, послуговуючись майстерністю переконувати співрозмовника. Педагогічна риторика, на думку О. Мурашова та А. Нікітіної, полягає у використанні оптимальних мовленнєвих стратегій, творчому підході до мовлення, адекватному досягненні мети спілкування задля професійного успіху та самореалізації [1, с. 126]. Вітчизняні науковці наголошують на тому, що у становленні вчителя-словесника «особливого значення набуває риторична компетентність, що дасть змогу успішно функціонувати в різних сферах соціально-культурного та суспільно-політичного життя. Тому нині постає необхідність підготовки компетентних, креативних, інноваційно зорієнтованих фахівців, які здатні швидко адаптуватися в полікультурному й науковому середовищі, знаходити ефективні способи вирішення різноманітних ситуацій, зумовлених їхньою професійною педагогічною діяльністю» [2, с. 153].

Ставимо за мету цієї розвідки розкрити суть комунікативної/риторичної компетентності викладача іноземної мови (на прикладі німецької мови), визначити основні її складники, культурні відмінності у спілкуванні в парі «українська – німецька» у шкільному контексті, засоби вербальної та невербальної комунікації та особливості мовленнєвого етикету у спілкуванні з носіями німецької мови, розуміння якого необхідне для успішного комунікативного процесу німецькою мовою. Під терміном «комунікативна компетентність» розуміємо сукупність знань і вмінь, які мовець використовує для здійснення своїх намірів у мовленні [4, с. 72–73]. Відповідно до загальноєвропейської системи рівнів володіння іноземною мовою комунікативна

компетентність є з 1970-х рр. внаслідок «прагматичного перевороту» однією із ключових та об'єднує лінгвістичну, соціокультурну, граматичну, міжкультурну та інші компетентності [3]. Внаслідок глобалізації та розвитку інформаційних технологій комунікативна компетентність отримує нові поняттєві відтінки – в основу мовлення лягає здатність розуміти дискурс, а це є одним із головних дидактичних принципів [4, с. 74]. Формування мовної особистості майбутнього вчителя-оратора є одним із центральних принципів у сучасному освітньому процесі, оскільки успішне його завершення є передумовою особистісного розвитку учнів засобами педагогічної комунікації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливу увагу в цій розвідці присвячено формуванню комунікативної компетентності вчителя німецької мови, оскільки цей аспект потребує додаткового вивчення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Однією з основних цілей на заняттях із німецької мови є набуття компетентності для успішного та доцільного вирішення різних професійних, складних розмовних та комунікативних завдань. Основною точкою перетину риторики та методики викладання іноземних мов є їх ціль – навчити комунікативній компетентності. Обидві дисципліни мають також інші спільні аспекти, які схематично можна відобразити в таблиці [9, с. 222].

Розтлумачимо взаємозв'язок аспектів із вищенаведеної таблиці:

- *inventio* – знання теми, яку педагог представляє. На заняттях із німецької мови це автоматично передбачає і використання лінгвокультурних знань про побут, звичаї, менталітет, символіку, особливості культурного, політичного життя в Німеччині та основні етапи її історії – лінгвокультурну та міжкультурну компетентності;
- *aptum* – відповідність промови до потреб публіки та адекватність змісту. На знаннях із німецької мови цей аспект співвідноситься із лексичною та граматичною відповідністю мовного матеріалу, який учитель демонструє із певної теми;
- *puritas* – мовна правильність. Без сумніву, мова вчителя повинна бути лексично, стилістично та граматично правильною;

Таблиця 1

Основні риторичні аспекти та їхні відповідники у методиці викладання німецької мови

Аспекти риторики	Тлумачення поняття	Значення поняття для методики викладання німецької мови
<i>inventio/intellectio</i>	Знання теми/контексту	Лінгвокультурна/міжкультурна компетентність, компетентність у певній предметній галузі
<i>aptum</i>	Адекватність щодо змісту та публіки	Прагматична компетентність
<i>puritas/perspicuitas</i>	Мовна правильність/зрозумілість	Граматична компетентність
<i>actio</i>	Голосове, мімічне, жестове наповнення	Фонетична та прагматична компетентності

• actio – мовна чіткість, яка проявляється у володінні голосом, мімікою та жестами. На уроках німецької мови це відтворення фонетичних, артикуляційних особливостей іноземної мови, особливості невербальної комунікації.

Використання принципів та прийомів риторики на заняттях із німецької мови є необхідним, адже воно не лише формує грамотне, лексично багате та стилістично правильне мовлення, але й сприяє контекстуально правильному використанню невербальних засобів спілкування, таких як проксемика, кінестетика, хронеміка, парамова, хаптика, окулістика, одяг та зовнішній вигляд загалом.

Для успішного оволодіння вищеназваними вміннями майбутнім педагогам недостатньо мати хороші знання з мови – самі лише знання із лексики, граматики та фонетики не забезпечать хорошого рівня проведення презентації, бесіди та інших форм комунікації. Саме тому риторика може бути одним із методів навчання на заняттях із німецької мови [6]. Наведемо кілька прикладів:

1. Чанкінг – вивчення та використання невеликих сталих виразів (4–6 слів), в яких уже міститься інформація про лексику, граматику, фонетику, прозодіку та які можуть бути використані у різних комунікативних ситуаціях. Наприклад, *Wie geht es Ihnen?, Es handelt sich heute um..., Meiner Meinung nach..., An deiner Stelle würde ich ...* та ін.

2. Імпровізація – поєднання вивчення мови із рухами, ігровими формами роботи. Ясно, що мовець часто опиняється у ситуаціях, де мусить спонтанно висловлюватися, і він повинен не боятися говорити, навіть якщо робить помилки. Це одне із завдань активного навчання (методу навчання, коли студенти беруть активну участь у навчальному процесі, де поєднується ментальна та механічна діяльність). Мовні структури таким чином краще засвоюються – поєднання руху і когнітивної активності приводить до подвоєння можливостей запам'ятовування. Джерелом ідей для такого заняття можуть виступати настільні ігри, бінго, табу, рольові ігри, ігри із кубиком чи картками тощо [7].

3. Поєднання фонетики з жестами, мімікою та лінгвокультурними знаннями на прикладі вірша «*empfindungswörter*» [5]. Студентам пропонується зачитати вірш із інтонацією, звертаючи увагу на вигук на початку рядка, доповнити прочитання жестами та проілюструвати, в яких ситуаціях можна вжити той чи інший вигук, характеризуючи німецький менталітет.

empfindungswörter

aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen

oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
ja ja die deutschen (Rudolf Otto Wiemer).

4. Поєднання граматики (модальні частки), фонетики та знань комунікативного контексту. Частка в німецькій мові відображена більшим спектром мовних засобів, ніж в українській мові, і вживається в різних контекстах, виступаючи маркером комунікації та додаючи висловленню певного емоційного зображення. Студентам може бути запропоновано завдання поєднати зображення/відео із певною часткою або прочитати речення із частками, підсилюючи передачу емоції мімікою.

5. Розширення лексичного запасу задля уникнення повторів у мовленні. Успішний педагог-оратор у разі виникнення непередбачуваної ситуації під час виголошення промови (забув слово, втрапив логічну послідовність висловлювання) має бути в змозі імпровізувати. На заняттях різних рівнів можна тренувати цю навичку шляхом використання гри «табу» (можна називати синоніми, характеризувати явище, особу чи процес, описувати діяльність, називати антоніми тощо), пантоміми (використання міміки та мови тіла для пояснення певного поняття).

6. Доповідь та презентація. Ці види вправ практикуються на рівнях B1–C2 та належать до завдань міжнародних мовних іспитів. Вміння аргументувати та дискутувати також належить до фахових компетентностей учителя та тренується на заняттях із німецької мови. Студенти отримують список мовних засобів для виголошення доповіді (чанкінг) та пояснення основних кроків у підготовці презентації (принципи риторики): 1 – пошук матеріалу до теми, 2 – складання плану, 3 – розроблення тексту, 4 – запам'ятовування, 5 – виголошення доповіді, опираючись на презентацію. Гарною ідеєю вважаємо знімати виголошені доповіді на відео та аналізувати згодом помилки задля уникнення типових помилок у майбутньому.

7. Міміка та жести – міжкультурна прагматика. Студенти, які вивчають іноземні мови як фах, повинні володіти й невербальними засобами комунікації. Наприклад, у німецькій культурі під час вітання руку подають і чоловікові, і жінці. Кількаразовий помах долонею перед своїм обличчям відповідає українському крутінню пальцем біля скроні та означає, що хтось зійшов з розуму. Відомо, що німці під час розмови пильно дивляться в очі з беземоційним обличчям – вони уважно слухають. Якщо німці хочуть непомітно привітатися (до прикладу, на конференції, засіданні чи концерті), то вони не просто кивають головою в бік знайомої особи, а й примружують при цьому очі. Щоб показати, що хтось вважає когось ідіотом, слід постукати вказівним пальцем собі по чолі [7]. Німці також

дотримуються особистого простору в розмові, і надто тісна відстань може бути некомфортною для співрозмовника. Неправильна інтерпретація міміки та жестів може призвести до комунікативних невдач та вплинути на перебіг проєктів та інших видів співпраці з іноземцями у освітньому процесі. Здобувачі освіти знайомляться із цією тематикою під час роботи над текстами та відео з культурною складовою частиною, а також вивчають як окремі теми на вищих рівнях вивчення мови (від B1).

Комунікативна та риторична компетентності формуються також і в межах фахової підготовки педагога – здобувачі освіти прослуховують нормативний курс «Педагогічна риторика», де оволодівають основними компетентностями, які необхідні вчителю в різних видах комунікації. Зокрема, тут вчать поряд із основними принципами мовлення оволодівати техніками педагогічного спілкування (бути уважним, спостережливим, вміти слухати, керувати власним голосом, встановлювати контакт) та психотехніками (володіння власним емоційним станом, розвиток стресостійкості, здатність до гри тощо).

Окрім цього, здобувачі освіти у нашому ЗВО мають можливість під час навчання формувати індивідуальну траєкторію навчання, обираючи дисципліни, наприклад «Комунікативне письмо» чи «Мовленнєвий етикет», де вони вивчають тонкощі письмової та усної комунікації німецькою мовою та особливості поведінки із носіями німецької мови та культури.

Формування мовленнєвих компетентностей майбутнього вчителя є одним із завдань курсу «Мовленнєвий етикет». На заняттях студенти мають можливість ознайомитися з основними компонентами комунікативного процесу, навчаються будувати комунікативно-ефективні повідомлення та продукувати ситуації з невдачами у спілкуванні, намагаючись виправити їх. Студенти знайомляться з невербальними засобами спілкування, характерними для представників різних лінгвокультур, що слугуватиме помічним засобом під час вибору того чи іншого невербального компонента усної комунікації у професійному спілкуванні. Під час навчання здобувачі освіти опановують правила мовленнєвої поведінки у спілкуванні з однолітками, батьками, колегами та потенційними роботодавцями, навчаються спілкуватися та поводитися

відповідно до соціально сформованих моделей у ситуаціях приватного та професійного життя.

Одним із змістових модулів на «Комунікативному письмі» є «Доповідь та презентація», де студенти тренуються презентувати певну тему перед аудиторією. Основна увага приділяється мовним вмінням, проте це не виключає вагомості зовнішнього вигляду, постави, положення рук і ніг, використання жестів та міміки, які відіграють не останню роль у мовленнєвій діяльності вчителя.

Висновки з цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Формування мовленнєвої/риторичної компетентності вчителя німецької мови передбачає володіння навичками педагогічної риторики загалом, знання граматичних, фонетичних, лексичних, синтаксичних особливостей німецької мови та розуміння культурних відмінностей у спілкуванні з носіями мови, адекватне використання засобів вербальної та невербальної комунікації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: [монографія]. К. : Ленвіт, 2013. 338 с.
2. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О.А. Кучерук, Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіна, С.О. Караман та ін. ; за ред. О.А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
3. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York 2001.
4. Hallet Wolfgang. Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart : Kallmeyer, 2010. S. 70–75.
5. Interkulturelles Lernen. URL: <https://radiopublic.com/interkulturelles-lernen-WPJQn7/s1!89c46> (дата звернення 15.12.2021)
6. Reden ist Gold. Rhetorik im DaF-Unterricht. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GFIHNWU3c78> (дата звернення 23.11.2021)
7. Sieben deutsche Gesten, die man kennen sollte. URL: <https://www.dw.com/de/sieben-deutsche-gesten-die-man-kennen-sollte/a-36502090> (дата звернення 05.12.2021)
8. Spiele im DaF-Unterricht. URL: https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Spiele_im_DaF-Unterricht (дата звернення 10.12.2021)
9. Ueding Gert. Historisches Wörterbuch der Rhetorik. De Gruyter, 2012. 1524 S.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРІАЛІ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ

THE ARTICLE IS DEVOTED TO ONE OF THE TOPICAL ISSUES OF METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES – THE FORMATION OF LINGUOSOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES ON THE MATERIAL OF NEWSPAPER ARTICLES

Стаття присвячена проблемі формування основ лінгвосоціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей на матеріалі газетних статей. Соціальна, соціокультурна та соціолінгвістична компетентності в комплексі становлять лінгвосоціокультурну компетентність, яка розвиває навички і вміння використовувати лінгвосоціокультурні знання, розуміння автентичних усних і письмових текстів, здійснення успішного спілкування та досягнення взаєморозуміння. Людина готова до контактів з носіями мови, усвідомлює зв'язки між мовою і культурою, стає більш чутливою до інших людей, аналізує свою і чужу культуру.

Доведено, що для того, щоб формування основ лінгвосоціокультурної компетентності проходило плідно, необхідно у процесі навчання іноземної мови звертатися до врахування вікових та психологічних особливостей студентів, виявлення та розвитку їхніх здібностей, формування уміння і бажання вчитися, оволодіння елементами культури мови та поведінки.

Встановлено, що процес оволодіння іноземною мовою послідовний, і кожен його етап нерозривно пов'язаний із попередніми. Оскільки усі основні навички вимови закладаються саме на перших етапах навчання, необхідна ефективна методика роботи в цьому напрямі, що забезпечить успіх і на наступних етапах вивчення іноземної мови. Основними компонентами лінгвосоціокультурної компетентності є соціокультурні знання; соціокультурні навички; соціокультурні вміння пізнавального характеру; вміння інтерпретаційного характеру (створювати соціокультурний портрет англomовних народів і країн; порівнювати англomовну культуру з рідною культурою).

Авторами виділено структурно-орієнтований і лінгвокраїнознавчий компоненти лінгвосоціокультурної компетентності та основний (вихідний) і додатковий критерії читання газетних статей.

Спираючись на результати проведеного дослідження, наведено п'ять етапів формування основ лінгвосоціокультурної компетентності, таких як: ознайомлювальний, орієнтований, змістовно-пізнавальний, інтерпретаційний та лінгвопізнавальний.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, іноземна мова, газетні матеріали, студенти немовних спеціальностей, соціокультурні матеріали.

The article deals with the problem of the formation of linguosociocultural competence of students of non-language specialties on the material of newspaper articles. Social, sociocultural and sociolinguistic competencies in the complex are linguosociocultural competence, which develops skills and abilities to use linguistic and sociocultural knowledge, understanding of authentic oral and written texts, successful communication and mutual understanding. A person is ready for contact with native speakers, realizes the connection between language and culture, becomes more sensitive to other people, analyzes his own and another's culture. It is proved that in order to form the basics of linguosociocultural competence, it is necessary in the process of learning a foreign language to take into account the age and psychological characteristics of students, as identifying and developing their abilities, developing skills and desire to learn, mastering cultural elements. It has been established that the process of mastering a foreign language is consistent and each of its stages is inextricably linked with the previous ones. Since all the basic skills of pronunciation are laid in the first stages of learning, you need an effective method of working in this direction, which will ensure success in the subsequent stages of learning a foreign language. The main components of linguosociocultural competence are sociocultural knowledge; sociocultural skills; sociocultural skills of cognitive nature; skills of interpretive nature (to create a sociocultural portrait of English-speaking people and countries; to compare English-speaking culture with native culture). The authors have singled out the structural-oriented and linguistic components of linguosociocultural competence and the main (initial) and additional criteria for reading newspaper articles. Based on the results of the research, there are five stages in the formation of linguosociocultural competence, such as: introductory, oriented, content-cognitive, interpretive and linguistic-cognitive.

Key words: linguosociocultural competence, foreign language, newspaper materials, students of non-language specialties, sociocultural materials.

УДК 378:37.011.3:316.61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.9>

Григор'єва Т.Ю.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Кирдан Т.В.,

спеціаліст другої категорії,
викладач іноземної мови
Житомирського агротехнічного
фахового коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процеси інтеграції України в європейське товариство висувають високі вимоги до навчання дітей іноземної мови (ІМ). Суспільство потребує навчати дітей ІМ як засобу не лише спілкування, а й формування багатомовної особистості. Лінгвосоціокультурний аспект мовної освіти поєднує в собі

цінності рідної та іншомовної культур, готовність та здатність користувача мови до здійснення міжкультурної комунікації. Умовою для формування розвиненої мовної особистості є розвиток лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) у студентів.

Іноземна мова, у нашому разі англійська, – це галузь освіти, яка розкриває перед людиною

іншомовну культуру, новий стиль життя, дає змогу зрозуміти іншу ментальність. Тому оволодіння іноземними мовами визначене як один із пріоритетних напрямів навчання у школі. Предметом вивчення ІМ є не тільки власне мова, але й мовленнєва діяльність, мовленнєва взаємодія, культура народу виучуваної мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання. Головне призначення ІМ як освітньої дисципліни – вироблення у студентів уміння спілкуватися англійською мовою, тобто формування комунікативних умінь: говоріння, розуміння на слух (аудіювання), читання та письма [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням формування ЛСКК займалося багато вітчизняних дослідників (П.В. Сисоєв, Л.В.Калініна, В.О. Калінін, П.О. Бех, Л.В. Біркун та ін.), які вважають ЛСКК нормами, що регулюють стосунки між народами та поколіннями. Зарубіжні науковці (С. Kramsh, М. Byram, W. Kidd) виділяють ЛСКК як складову частину комунікативної компетентності.

Такі науковці, як М.В. Баришніков, Г.І. Вороніна, О.М. Ігна, К.С. Кричевська, Р.П. Мільруд, Є. В. Носонович та інші, стверджують, що газетні матеріали наближають студентів до реальних умов використання мови, знайомлять їх із різними лінгвістичними засобами та готують до самостійного використання цих засобів у мові, сприяють підвищенню комунікативно-пізнавальної мотивації та забезпечують можливість одночасного звернення до мови й культури.

Проблему використання у навчанні газетних матеріалів досліджували різні вчені-лінгвісти. Так, наприклад, особливості мови газетних матеріалів вивчали І.В. Арнольд, В.І. Коньков, М.А. Гвенцадзе та інші. Лексичні особливості перекладу газетних текстів досліджували І.С. Алексєєва, А.С. Мікоян, В.Л. Наєр та інші. Стилiстичний аспект перекладу газетних матеріалів розглядали у своїх наукових працях Н.О. Павленко, В.А. Чабаненко, Ч.Цзетаї та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Поза увагою дослідників залишається питання використання в навчальному процесі студентів немовних спеціальностей газетних статей для формування ЛСКК. Необхідність організації та застосування газетних статей у процесі навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей зумовило актуальність теми.

Мета статті полягає у розробленні науково-обґрунтованої методики формування основ лінгвосоціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей на матеріалі газетних статей.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що практичною метою вивчення ІМ є формування основ комунікативної компетентності, що дозволить у подальшому ефективно і правильно взаємодіяти у ситуації іншомовного міжкультурного спілкування.

Науковці (П.В. Сисоєв, Л.В.Калініна, П.О. Бех, W. Kidd) вважають, що міжкультурне спілкування – це спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого відбуваються різні концептуальні та мовні картини світу, способи життя, характер, цінності, норми поведінки та відбувається (або не відбувається) досягнення взаєморозуміння шляхом правильної постановки своїх та чужих перспектив [6].

Для того, щоб міжкультурне спілкування відбувалося успішно, необхідно враховувати розбіжності між культурою і людьми, а також усвідомлювати, що кожна людина має свій індивідуальний культурний статус, який утворюється під впливом різних видів культур (загальноосвітньої, національної або етнічної культури та різних субкультур). Також важливою умовою для розуміння специфіки міжкультурних комунікацій є категорія «спілкування».

Спілкування – це 1) складний, багатоплановий процес становлення і розвитку контактів між людьми, що виникає на основі потреб і спільної діяльності та включає в себе обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого; 2) взаємодія суб'єктів через знакові засоби, викликана потребами спільної діяльності та спрямована на значущі зміни стану, поведінки партнера [4].

Для успішного міжкультурного спілкування студенти мають знати культуру своєї країни та країни виучуваної мови, соціальні і мовні розбіжності, тобто мають володіти досить розвиненою ЛСКК не лише для спілкування, а й для розуміння текстів, музики, фільмів. Лінгвосоціокультурна компетентність є складною і багатокомпетентною, яка має низку не вирішених дотепер проблем.

На думку С.Ю. Ніколаєвої, лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування, яка складається з трьох взаємопов'язаних субкомпетентностей: соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної, кожна з яких має свої специфічні знання, уміння, навички та здібності [6, с. 425].

Соціолінгвістична компетентність дає можливість особистості вибирати, використовувати і зрозуміти мовні та мовленнєві засоби іншомовного спілкування з національно-культурною семантикою відповідно до контексту, ситуації і стилю спілкування.

Соціокультурна компетентність дозволяє нам набутти різноманітних культурологічних, країнознавчих, соціокультурних і міжкультурних знань і користуватися ними для досягнення своїх цілей в іншомовному спілкуванні. Це знання про культуру і країну виучуваної мови, а саме їх історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного і семіотичного фонів, а також знання тем «табу» і «безпечних» тем спілкування.

Соціальна компетентність уможливлює вступ у комунікативні стосунки з представниками інших країн у певних ситуаціях, дає можливість

орієнтуватися в них, керувати ними, вирішуючи можливі непорозуміння.

Соціальна, соціокультурна та соціолінгвістична компетентності в комплексі становлять **лінгво-соціокультурну компетентність**, яка розвиває навички і вміння використовувати лінгвосоціокультурні знання, для розуміння та адекватного розуміння автентичних усних і письмових текстів, здійснення успішного спілкування, досягнення взаєморозуміння. Людина готова до контактів з носіями мови, усвідомлює зв'язки між мовою і культурою, стає більш чутливою до інших людей, аналізує свою і чужу культури.

Формування ЛСКК має свої певні особливості та спрямована на опанування широких культурних тем (спосіб/стиль життя) та освітніх традицій. Студенти поглиблюють знання про правила етикету, про можливості отримання освіти та працевлаштування, про етнічні та релігійні особливості країни; вчать застосовувати у мовленні формули вираження власної думки, згоди або некатегоричної незгоди, аргументації, опановують мовні засоби, за допомогою яких можна представляти свою країну і культуру на міжкультурному рівні, бути гідом, консультувати і допомагати закордонним гостям у ситуаціях повсякденного спілкування.

Об'єктами контролю під час формування ЛСКК на матеріалі газетних статей виступають знання, навички та вміння *структурно-орієнтовного та лінгвокраїнознавчого компонентів* ЛСКК компетентності.

Структурно-орієнтовний компонент містить: 1) структурно-функціональні знання про композиційну структуру тексту англomовної газетно-журнальної статті та комунікативні функції її структурних компонентів; 2) структурно-орієнтовні навички (виділяти структурні частини статті та визначати їхні комунікативні функції); 3) структурно-орієнтовні вміння (орієнтуватися в структурно-смісловій організації тексту статті; «читати» графічну й образну соціокультурну інформацію; прогнозувати соціокультурний зміст статті за її структурними частинами) [30, с. 24].

Лінгвокраїнознавчий компонент включає: 1) СК-знання; 2) СК-навички; 3) СК-вміння пізнавального характеру; 4) СК-вміння інтерпретаційного характеру (створювати СК-портрет англomовних народів і країн; порівнювати англomовну культуру з рідною культурою) [1, с. 61-62].

Щоб перевірити рівень сформованості структурно-орієнтовних умінь ЛСКК, потрібні завдання на множинне зіставлення заголовків, ключових речень, ілюстративного матеріалу із текстами або частинами тексту та заповнення пропусків у тексті за допомогою абзаців, структурних частин тексту, які були вилучені з тексту і подані після нього у змішаному порядку. Для перевірки рівня

сформованості СК-знань ми пропонуємо критерій СК-обізнаності: ступінь повноти розуміння, ступінь глибини розуміння, змістовність характеристики соціокультурного портрету та ступінь узгодженості загальних чи відмінних рис із реальністю.

Під час формування основ ЛСКК студентів немовних спеціальностей велика увага приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності.

Особистість студента спрямована на майбутню професійну діяльність. Це сприяє розвитку професійних інтересів, прагненню до засвоєння інформації про об'єкт їх підвищеного інтересу тощо. Тому виникає необхідність у виділенні окремої сфери спілкування, у якій зміст спілкування адекватно відображав би професійний напрямок розвитку особистості студента. Різноманітність інтересів, формування профорієнтації роблять необхідним подальше посилення індивідуалізації навчання ІМ. Підвищення ж почуття відповідальності, свідомого ставлення до навчання відкриває великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

Мислення студентів характеризується високим рівнем узагальнення, абстрагування, їхня пам'ять та увага спеціалізуються відповідно до спрямованості особистості. Мають місце суттєві зміни у комунікативному розвитку студентів. Значна увага надається подальшому розвитку усного мовлення, яке набуває нового рівня змістовності, більшої автентичності, вмотивованості та інформативності. Велика роль у процесі навчання ІМ на цьому етапі відводиться читанню. Тексти для читання ускладнюються, формуються навички роботи із суспільно-політичними текстами, оригінальними уривками творів.

Насичення предметного змісту заняття іноземної мови СК інформацією стимулює пізнавально-комунікативну мотивацію учіння, активізуючи тим самим розумові здібності студентів, зокрема операції аналізу, синтезу, уявного планування, рефлексії. Активізація мислення посилює роботу уваги, пам'яті. Важливим при цьому є й емоційний фактор, бо повноцінне формування ЛСКК студентів немовних спеціальностей пов'язане із застосуванням автентичних матеріалів.

Особливості газетного стилю можна розподілити на дві групи: мовні та екстралінгвістичні. До основних екстралінгвістичних факторів ми відносимо не лише форму, вид, тип мови, а й сферу спілкування, специфіку медіаканалу, а також особливості аудиторії та невербальні комунікативні засоби [2, с. 86]. До мовних особливостей газетного стилю належить вживання оцінної лексики, яка має яскраве емоційне забарвлення, великої кількості кліше та фразеологічних одиниць,

скорочень, використання іноземних слів, неологізмів, а в деяких випадках навіть історизмів, функцією яких у статтях на актуальні теми є проведення історичних паралелей.

Відомо, що, читаючи газетну статтю, студенти не тільки знайомляться з цінностями культур інших народів, але і вчаться розуміти культуру власного народу, бути толерантними до інших культур, манер поведінки, звичаїв та традицій, формуючи власне бачення світу та своє місце в ньому. Читання англійської газети розширює загальноосвітні цілі: кргозір студентів, вони звикають протиставляти та оцінювати факти й події, що відбуваються за кордоном та у нас в країні, знайомляться із країною досліджуваної мови. Працюючи із пресою, викладач ставить і чисто практичні цілі: читаючи газету англійською мовою, студент вчиться витягати інформацію з англійського оригінального тексту, тобто навчається навичці, безперекладного розуміння. Читання газети сприяє закріпленню й розширенню словника студентів й оволодінню граматичними структурами англійської мови, тобто є ефективним засобом для придбання й закріплення мовних навичок й умінь. Газета, що використовується на занятті англійської мови, доповнює матеріал підручника новими повідомленнями й фактами, які цікаві як по змісту, так і за формою, тому що містять схеми й ілюстрації, фотографії й карти [3, с. 143].

Роботу з газетним матеріалом потрібно починати з бесіди про газети, що видаються в іншомовних країнах, познайомити студентів із загальною структурою газет, з розміщенням публікованих у них матеріалів, перерахувати рубрики, наявні в газетах, з якими їм належить працювати. Також навчити звертати увагу на заголовки статей і набрані виділенням шрифтом блоки тексту. Для початку рекомендується знайомити студентів з матеріалами, близькими їм за своєю тематикою, що розповідають про життя, навчання, побут та відпочинок молоді, про спорт і події культурного життя.

На початковому етапі роботи з газетними матеріалами викладач сам визначає статті, які повинні бути: а) не надто великими за обсягом: 18-20 рядків газетного стовпчика; б) доступними для розуміння за лексичним складом і тематиці; в) цікавими за змістом; г) актуальними з тематики, насиченими суспільно-політичної чи науковою інформацією; д) мати виховне значення.

Основна мета роботи з газетними матеріалами полягає у навчанні студентів немовних спеціальностей читати про себе з розумінням тексту без перекладу, тому що тільки такий вид читання дає можливість студентам зосередитися на смисловій стороні тексту та користуватись інформацією з тексту. Тому, що особливо на початковому етапі навчання, необхідно підбирати нескладні газетні статті, які студенти могли б зрозуміти без знань

усіх слів, вдаючись до мовної здогадки [8, с.46].

Однак коли текст великий, викладач може порекомендувати студентам опустити окремі абзаци за умови, якщо це не порушує основний зміст та запропонувати студентам переглянути текст, щоб виявити індивідуальні труднощі у первинному сприйнятті змісту. Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою різних вправ. Закінчується робота над текстом його інтерпретацією. Це може бути пояснення причин і мотивів, суспільного значення події, вчинків людей, узагальнений висновок про прочитане, думка студента щодо газетної статті.

Етапи роботи з газетними текстами: *перед читанням газетної статті:*

1. Ознайомлення студентів із загальним змістом тексту і визначенням мети роботи.

2. Роз'яснення окремих слів, граматичних ідей, словосполучень, щоб уникнути труднощів лексичного та граматичного характеру.

після читання (про себе):

3. Виконання вправ, які спрямовані на розуміння прочитаного і більш повне осмислення змісту тексту.

4. Виконання завдань творчого характеру на основі прочитаного тексту.

Робота з газетою включає кілька етапів:

- 1) читання і переклад заголовків статей газети;
- 2) читання і переклад підписів, тексту під фотоматеріалами та політичними карикатурами;
- 3) короткий виклад змісту газетної статті російською або іноземною мовою, залежно від рівня підготовленості студентів;
- 4) короткий огляд ряду статей;
- 5) короткий огляд усього номера газети в цілому.

Робота над кожною темою будується таким чином: 1) введення суспільно-політичної лексики з теми; 2) первинна активізація мовного матеріалу за допомогою вправ; 3) робота зі статтями за схемою: від первинного ознайомлення – до читання і говоріння; 4) розвиток мовленнєвих умінь: монологічного та діалогічного мовлення [9, с.17].

Наведемо приклади вправ для формування основ ЛСКК на матеріалі газетних статей по темі «Кіно».

Вправа 1. Мета вправи: навчити визначати структурні частини тексту англійської газетно-журнальної статті з опорою на пам'ятку.

Завдання: Look through the article. Divide it into six structural parts using the Memo given below. Put down number(s) of the paragraph(s) these parts consist of.

МЕМО

A newspaper / magazine article includes the following compulsory parts:

- Headline;
- Lead / Introduction (1 paragraph);
- Main Body (2 and more paragraphs);
- Conclusion (1–2 paragraphs);

and optional parts:

- Subheading(s) / subtitle(s);
- Photos, tables, charts, caricatures etc. with / without captions.

Вправа 2. *Мета вправи:* вдосконалити структурно-орієнтовні навички студентів.

Завдання: Your friend takes part in the University Journalism Contest. He / she is to write an article in English. Help him / her using the article taken from the English newspaper. Look it through and divide it into structural parts. Explain to your friend the author's intentions realized in each structural part of the article.

Вправа 3. *Мета вправи:* навчити студентів ідентифікувати предмет повідомлення статті з опорою на її структуру.

Завдання: You are responsible for editing the English Club Newspaper. You've decided to publish an article on a British film festival in its next issue. Look through the following article and explain to your colleagues whether you will choose it or not. To make the correct decision you should define its topic. Take into consideration the structure of the article and the author's intentions realized in its parts.

Вправа 4. *Мета вправи:* розвивати вміння студентів орієнтуватися в структурно-смісловій організації англійської газетно-журнальної статті.

Завдання: Your friend has asked you to give a summary of an English article. You are short of time but you can't refuse her. Look through this article and make notes of its topic and its main idea.

Вправа 5. *Мета вправи:* розвивати вміння студентів упізнавати образну СК інформацію.

Завдання: You've decided to have your article on Hollywood film stars published in the *English Learner's Digest*. You want to supply your article with photos to attract the readers' attention to it. Your friends have given you some photos from the English newspapers and magazines. Have a look at them and choose the photos which refer to the topic of your article. Ground your choice.

Вправа 6. *Мета вправи:* навчити студентів прогнозувати наявність СК інформації у тексті статті за її структурними частинами.

Завдання: You'd like to know more about the English-speaking peoples and their countries. Surfing the Internet you've come across a list of articles. There are only their headlines. You've chosen article seven, a lucky one. Read its headline. Define the topic of this article. Decide whether it may contain some information about the English-speaking countries. Say what country it may run about and what aspect of its life it may refer to. Share your point of view with your groupmates.

Вправа 7. *Мета вправи:* навчити студентів ідентифікувати слова-реалії.

Завдання: You've got a 14-year-old sister, a keen movie-goer. She is going to Great Britain. Read the dictionary article taken from *Oxford Guide to British and American Culture*. While reading it pay your attention to the British film certificates. Then read the sentences taken from the British newspapers and underline the categories that the films are granted. Explain to your sister which films she may see in British cinemas and which films she may not see.

Вправа 8. *Мета вправи:* навчити студентів виділяти національно-специфічні семантичні доли фонової лексики.

Завдання: You are working in the London travel agency. You are to prepare Guide to British Cinemas for Ukrainian Tourists. As you are a beginner your boss has given you the instructions how to do it. Read the extracts from the newspaper articles on this topic. Make list of the things that are characteristic of cinemas in the UK: kind of cinemas, ticket price, films on release, and norms of behaviour. Compare them with the Ukrainian reality and make notes of the facts which are not typical of cinemas in this country.

Вправа 9. *Мета вправи:* навчити студентів виділяти СК факти на рівні абзацу.

Завдання: You are a Ukrainian film-maker. You are interested in ways of making films more lifelike. The extract taken from the American article may help you. Read it and underline the technical developments which were used by the Hollywood filmmaking industry to attract more audience. Define the time when they were popular. List the technical developments and the dates of their exploitation. Which one would you use to attract the Ukrainian audience?

Вправа 10. *Мета вправи:* розвивати вміння студентів розуміти СК факти на рівні тексту.

Завдання: We can't imagine cinema world without the Oscars. The article that appeared in the *Independent* newspaper shows the Oscars in the unexpected light. Read this article and explain its headline. What new facts have you learnt about the Oscars? Has the author of this article influenced your opinion on the Oscars awards ceremony? In what way?

Висновки. Таким чином, впровадження газетних статей у навчання студентів немовних спеціальностей справляє позитивний вплив, а саме: газетні статті урізноманітнюють процес навчання, роблять його більш ефективним, сприяють успішному формуванню лінгвосоціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей, дають можливість не тільки підняти інтерес студентів до предмета, але й розвивати їх творчу самостійність, навчити працювати з різними джерелами знань. На таких заняттях вдається досягти самих різних цілей методичного, педагогічного й психологічного характеру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бирюк О.В. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англомовних публіцистичних текстів. *Вісник ЖДПУ*. Житомир : Вид. центр ЖДПУ, 2003. Вип. 12. С. 157-159.
2. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы : Вопр. психологии. 1997. № 1. С. 33-44.
3. Борзова Г.В. Тексты для чтения на втором этапе обучения. *Иностранный язык в школе*. М.,1990. № 4. С.256-264.
4. *Спілкування* : веб-сайт URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата звернення 13.12.2021).
5. Єлізарова Г.В. Культура та навчання іноземних мов : Вид-во РГПУ ім. А.І. Герцена. Спб., 2004. 291 с.
6. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* : підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
7. Махінов В.М. Виховний та соціокультурний потенціал уроку іноземної мови в початковій школі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2008. Вип. 7. С.24-39.
8. Мусніцкого Є. В. Науково-популярний текст у навчанні іншомовної мовленнєвої діяльності. *Іноземні мови в школі*. 2004. 46 с.
9. Шостак Т.Г. Газета на уроках англійської мови. *Іноземні мови*. 2001. № 1. С.12-18.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АВТОНОМНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF STUDENTS' AUTONOMOUS ACTIVITY IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Стаття присвячена актуальній проблемі розвитку сучасного навчального процесу – автономії навчальної діяльності студента. Із точки зору автора, самостійне управління студентом особистим навчальним процесом та рефлексія, що спирається на когнітивне, свідоме оволодіння навчальним матеріалом, складають основу організації автономної навчальної діяльності суб'єктів навчання. У статті автономна навчальна діяльність розглянута з точки зору розвитку рефлексії як особистої якості суб'єкта навчання та з точки зору самоуправління студентом своєю навчальною діяльністю. У дослідженні висвітлені та змістовно аргументовані базові, структурні елементи самостійного управління студентом особистим навчальним процесом, а також розглянуто його вплив на розвиток особистих якостей студента, які роблять його суб'єктом навчальної діяльності.

Автором розглянуто основні підходи науковців до визначення дефініції «автономія». На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначаються різні аспекти розвитку автономної навчальної діяльності та обґрунтовується авторське визначення цього поняття. Встановлено, що автономна навчальна діяльність студентів – динамічна категорія, яка проходить певні стадії свого розвитку та має певні рівні. Основна увага зосереджується на теоретико-методологічному обґрунтуванні п'яти рівнів автономії навчальної діяльності: інструктивно-виконавчого, варіативного, пошукового, активно-пошукового, навчального. Висвітлюються та аналізуються показники та критерії сформованості кожного рівня. З'ясовано, що кожному рівню автономії навчальної діяльності відповідає певний ступень рефлексії студента та відповідні структурні елементи самоуправління навчальною діяльністю. Наводяться змістовні характеристики та прийоми формування рефлексії пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: автономія, рівні автономної навчальної діяльності, рефлексія, при-

йоми рефлексії, самоуправління особистим навчальним процесом.

The article is devoted to the topical problem of autonomy of student's learning activity in current learning process. From the point of view of the author, student's self – directed personal learning activity and self – reflection based on cognitive – conscious mastery are the basis for the organization of autonomous learning process.

According to the article autonomous learning process is considered from the point of view of self – reflection development as a personal quality, and from the point of view of self-directed learning activity. The study highlights and substantiates the basic, structural elements of student's self – directed personal learning activity, and its impact on the development of personal qualities of a student, which make him as a subject of learning process.

The author considers the main approaches of researches to the definition of "autonomy". Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, various aspects of the development of autonomous learning activities are determined and the author's definition of this concept is substantiated. It is established that autonomous learning process is a dynamic phenomenon that goes through certain stages of its development and has certain levels. The main attention is focused on the theoretical and methodological aspects of five levels of autonomy of learning activity: instructive - executive, variable, search, active – search, educational. Indicators and criteria of formation of each level are covered and analyzed. It was found that each level of autonomous learning activity corresponds to a certain degree of self – reflection, and the corresponding structural elements of self-directed learning process.

Meaningful characteristics and methods of forming a student's self – reflection as a cognitive activity in the process of learning foreign languages are given.

Key words: autonomy, levels of autonomous learning activity, self-reflection, techniques of reflection, self-direction of personal learning process.

УДК 811:378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.10>

Задорожна Т.П.,
ст. викладач кафедри сучасних мов
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Заклади вищої освіти, відповідаючи на виклики сучасних реалій, що склалися у світі, активно впроваджують практику викладання іноземних мов у формат автономного навчання. Ефективність цього процесу великою мірою залежить від готовності студентів формувати, розвивати та поглиблювати ступень своєї автономності для успішної роботи з опанування іноземних мов. Таким чином, уважного ставлення дослідників потребує питання, яке пов'язане з формуванням та розвитком автономії студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема автономного навчання широко висвітлюється в наукових дослідженнях як закордонних, так і вітчизняних науковців.

Багато досліджень присвячено визначенню та аналізу дефініції «автономне навчання». Першим, хто використав термін «автономність навчальної діяльності» та надав його визначення, був британський науковець Х. Холек. Він розглядав автономію як здатність студента до відповідальності за процес навчання. Різні ступені сформованості автономії було пов'язано з особистими

характеристиками студента, його цілями та культурним контекстом.

У роботах Л. Дикенсон простежується порівняльний аналіз понять «автономія» та «самоуправління» (self-direction), «індивідуалізація навчання» (individualize instruction), «самостійне навчання у ресурсних центрах» (self-access instruction). У визначенні терміна «автономія» науковець схиляється до думки, що несення та розподіл відповідальності студента за процес навчання, який базується на ступені залучення, складає головний зміст автономії [6, с. 89].

У Литлвуд розглядає автономію у трьох вимірах:

1) автономія як суб'єкт пізнання (autonomy as a learner);

2) автономія як суб'єкт комунікації (autonomy as a communicator);

3) автономія як риса особистості (autonomy as a person)

Із точки зору науковця, змістом навчальної автономії є розвиток мотивації, впевненості, а також знань та вмінь для самостійного навчання, спілкування та розвитку самостійності особистості.

У роботах М.Л. Соколової автономне навчання розглядається з точки зору організації самостійної роботи студентів, а також як здатність до само-рефлексії в навчальному процесі.

У дослідженнях вітчизняних науковців автономія розглядається як самостійна навчальна діяльність студентів, головним завданням якої є навчити студента вчитися. Автономія розглядається як процес самонавчання, яке може поєднуватися із груповим навчанням під керівництвом викладача (С.П. Кожушко, О.Б. Тарнопольський).

О.Б. Тарнопольський під розвитком навчальної автономії студентів розуміє не стільки впровадження суто їхнього індивідуального навчання, скільки комплекс заходів, вживання яких веде до того, що вони самі беруть на себе відповідальність за хід і результати навчального процесу [4, с. 132].

Така автономія, з точки зору автора, по-перше, передбачає надання студентам права у виборі цілей, змісту, методів навчання, а також навчальних матеріалів. По-друге, автономія забезпечується через створення і реалізацію спеціальних програм навчання з урахуванням потреб студентів [4, с. 134].

На думку Т.В. Караєвої, вищим видом навчальної автономії є автономія творчої навчальної діяльності. Вона виникає в тих випадках, коли студенти самостійно вирішують творчі завдання засобами мови, яку вони вивчають, тобто займаються творчою навчальною діяльністю. На відміну від згаданих науковців, автор аналізує автономну навчальну діяльність із точки зору її відмінності від самостійної навчальної роботи.

Таким чином, аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень, які пов'язані з проблемою формування, розвитку та поглибленню автономної

діяльності студентів, дозволяє зробити висновок, що ця проблема розглядається дослідниками та науковцями в різних напрямках, які умовно можна поділити на: дослідження, які присвячені категоріально-понятійному аналізу в контексті особистісно зорієнтованого підходу до вивчення іноземних мов (О.А. Гаврилюк, Н.С. Кіргінцева, Н.Ф. Коряковцева, Т.Ю. Тамбовкіна, Р. Benson, L. Dickinson, M. Gremmo, H. Holec, D. Little, R. Pemberton, R. Smith та ін.), та дослідження, які присвячені проблемам автономії як основи для організації самостійної роботи (С.П. Дикенсон, О.Б. Кожушко, М.Л. Тарнопольський та ін.)

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень дозволив виявити традиційні підходи до проблем організації автономної навчальної діяльності. Перехід до нових реалій потребує перегляду традиційних підходів та зумовлює необхідність розгляду автономії навчальної діяльності як специфічного виду когнітивної діяльності студентів, який носить динамічний та розвиваючий характер, складається з певних етапів, рівень розвитку яких залежить від ступеню розвитку рефлексії суб'єкта навчальної діяльності.

Мета статті – дослідити сутність автономної навчальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземних мов із позицій самоуправління та рефлексивного підходу.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній науці не існує єдиного розуміння поняття автономії навчання. У деяких трактуваннях воно наближається до поняття навчальної самостійності. Але, на відміну від останнього, автономія навчання характеризується високим ступенем залучення студента до управління особистим навчальним процесом, а також високим ступенем його відповідальності на усіх етапах.

Виділимо кілька визначень поняття автономії, що існують у сучасній науково-педагогічній літературі. О.О. Сергєєва розглядає автономію як характеристику особистості, під якою розуміється «форма особистісного буття сутність якої проявляється в таких характеристиках: самостійне цілепокладання, усвідомленість поведінки, розвинена рефлексія» [2, с. 7].

Тобто з точки зору автора саме такі якості автономії, як рефлексія, усвідомленість поведінки, є механізмом адаптації особистості до умов, що постійно змінюються, а також визначають успіх особистого та професійного розвитку.

Аналізуючи автономію з точки зору організації незалежної, продуктивної, усвідомленої навчальної діяльності, Н.Ю. Мілютинська визначає навчальну автономію як «організовану та керовану спільно з викладачем продуктивну освітню діяльність студента, спрямовану на створення особистісного освітнього продукту, що включає

рефлексію даної діяльності, конструктивну та творчу взаємодію студента з освітнім середовищем та суб'єктами освітньої діяльності» [3, с. 13].

Таким чином, можна побачити, що рефлексія відіграє ключову роль як із точки зору особистих якостей суб'єкта навчання, так і з точки зору організації його процесу самонавчання.

Аналіз наявних трактовок дозволив нам надати власне визначення терміна «автономія навчання», яке розуміється нами як динамічно-розвиваюча та самостійно-управляюча навчальна діяльність студента, рівень якої визначається ступенем розвитку особистої рефлексії, мета якої полягає у створенні особистого, якісного освітнього продукту.

Студент, для якого характерним є усвідомлене та ефективне самостійне управління своєю навчальною діяльністю, апріорі становиться суб'єктом цього процесу, тому що він здатний до:

- аналізу та оцінки реальних потреб у своїй навчальній діяльності;
- визначення та постановки цілей;
- вибору засобів, часу, місця та способу здійснення особистої навчальної діяльності;
- прогнозування результатів;
- визначення кінцевого продукту навчальної діяльності та критеріїв його оцінки;
- самоконтролю, самокорекції та самооцінки результату [3, с. 14].

На наш погляд, самоуправління засновано на саме тих функціональних елементах, що і процес управління, з тією різницею, що він здійснюється самим суб'єктом навчальної діяльності, тобто студентом. Самоуправління в умовах автономного навчання іноземних мов має такі функціональні елементи: визначення та постановка цілей, планування своїх дій, самопрогнозування кінцевих результатів, рефлексія пізнавальної діяльності, самоконтроль та самокорекція. Із нашої точки зору, ці функціональні елементи є присутніми на усіх етапах автономного навчання і є відповідними до кожного конкретного етапу. Призначення самоуправління – привести до відповідності можливості студента та вимог, які висуває перед ним автономна навчальна діяльність. Студент повинен зрозуміти свої завдання в ролі суб'єкта навчального процесу. Йому дуже важливо мати сформовану цілісну систему уявлень про свої можливості і вміння їх реалізувати. Результатом цих дій є суб'єктивна, особиста модель автономної навчальної діяльності, на основі якої студент складає програму дій та засобів її реалізації.

Особливе місце серед функціональних елементів самоуправління займає самопізнання, або рефлексія. Авторитарна модель навчання не вимагає будь-якого осмислення з боку студента. Замість цього використовується закріплення та узагальнення отриманих знань.

Формування та розвиток автономного навчання, яке ґрунтується на концепції особисто-орієнтованого навчання, просто неможливо здійснити без застосування рефлексії на усіх його етапах.

Рефлексія (лат. Reflexio – звертання назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів. [5, с. 126].

Набуття необхідних компетенцій з іноземної мови неможливо без розуміння студентами методів свого навчання, механізмів пізнання та розумової діяльності. Таким чином, головне завдання рефлексії – допомогти студенту зрозуміти свою пізнавальну діяльність, виявити її головні компоненти. Ступень сформованості особистої рефлексії визначає рівень розвитку автономної навчальної діяльності.

Можливо виділити такі рівні автономії.

Інструктивно-виконавчий рівень автономії, який припускає створення педагогом відповідної освітньої ситуації та залучення студента до запропонованої ситуації навчання. На цьому етапі студент має дуже низький рівень рефлексії, виконує переважно вправи репродуктивного характеру, які підготовлені викладачем, використовує для вирішення поставлених завдань зразок, не може дати самостійно оцінку своєї діяльності, покладається на оцінку викладача; завдання здійснюються під безпосереднім керівництвом із боку викладача.

Рівень варіативної автономності здійснюється на створеній викладачем ситуації успіху, яка стимулює та мотивує студента, готує його до самостійної навчальної діяльності. На цьому етапі студент має все ще доволі низький рівень рефлексії, який дорівнює **елементарному рівню**. Завдання цього етапу сформувати у студента образ « потрібен», « Я зможу сам» [3, с. 52]. Студенти обирають із запропонованих викладачем завдань і вправ, засобів і методів вивчення навчального матеріалу ефективніші собі, аргументуючи свій вибір, визначають форму та час роботи, можуть дати оцінку своїм діям та діям товаришів за готовими критеріями.

Активна пошукова автономія передбачає розвиток культури оцінювання власних помилок за допомогою самоаналізу та самоконтролю. Рівень рефлексії студента – **нижче за середній**. На цьому етапі у студента формується розуміння того, що зроблені та усвідомлені помилки підтримують та зміцнюють процес самонавчання, він може сформулювати цілі, здатен оцінити та вибрати найбільш ефективні для себе способи та прийоми вивчення навчального матеріалу, може брати участь у підготовці дидактичного матеріалу до заняття, визначає час виконання завдань, здатен спрогнозувати можливі труднощі, студент здатен здійснювати самооцінку за критеріями, які було визначено, але підсумкова оцінка ставиться викладачем. На цьому етапі у суб'єкта навчання формується образ «Я розумію» [3, с. 54].

Просунутий етап активно-пошукової автономії базується на **середньому рівні рефлексії студента**. На цьому етапі студент може самостійно готувати навчальні матеріали та обирати форми і способи вивчення дисципліни. Педагогічне сприяння з боку викладача здійснюється опосередковано. Головне завдання цього етапу – надати студентам більше творчості та ініціативи для усвідомлення ними образу «Я творю» [3, с. 54].

Навчальна автономія – вищий рівень автономної діяльності студента, основу якого складає **просунутий** рівень рефлексії. На цьому етапі відбувається усвідомлення власних шляхів та способів навчання. Результатом цього етапу є формування у студента образу «Я володію» та вміння студентів самостійно будувати та керувати своїм навчальним процесом на всіх його етапах, від планування та організації до корекції, аналізу та контролю [3, с. 56]. Такий тип автономії носить інтенсивний та діяльний характер, що допомагає студентам сформулювати отримані результати, визначити цілі подальшої роботи, скорегувати свій навчальний шлях.

У процесі вивчення іноземної мови для розвитку особистої рефлексії студенти можуть використовувати два типу засобів: лінгвістичні засоби (одиниці вокабуляра, синтаксичні конструкції ...) та поняття та категорії (наукові, філософські, естетичні...). Володіння студентом цими засобами дозволяє реалізувати різні способи осмислення та уявлення ситуації, що рефлексується. Робота зі схемами, графіками, таблицями, картами також сприяє розвитку простору чистого мислення студента. На розвиток рефлексії під час здійснення комунікації також позитивно впливає вільний обмін думками та виявлення позиції кожного її учасника. Різні види запитань, аналогій, а також іронія та жарт можуть бути ефективним стимулом для розвитку рефлексії. Під час роботи з текстами активізує рефлексію прийом прогнозування, який стимулює усі розумові процеси пізнавальної діяльності студента, а також використання різних стратегій, які допомагають в моделюванні рефлексивних

відносин. Засобами, які стимулюють рефлексивне мислення, є групові дискусії, методи структурованих бесід, ділові ігри та ін.

Таким чином, застосування усіх методів розвитку рефлексії, що наведені вище, значною мірою впливатиме на розвиток усіх рівнів автономного навчання студентів у процесі вивчення іноземних мов.

Висновки. Основу організації автономної навчальної діяльності складає самостійне управління студентом особистого навчального процесу та рефлексія, яка спирається на когнітивне, свідоме оволодіння суб'єктом навчання матеріалу, що вивчається.

Автономна навчальна діяльність у процесі вивчення іноземних мов – динамічне, постійно розвиваюче утворення, яке охоплює п'ять рівнів, складність яких залежить від ступеню складності та розвитку рефлексії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурденюк Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам. Кишинев : Штиинца, 1988. 137 с.
2. Сергеева О.А.. Психолого-педагогические условия развития автономии личности студентов : автореф. ...канд. псих. наук. Астрахань, 2007. 25 с.
3. Милютинская Н.Ю. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика) : монография / под ред. Н.М. Плато-ненко. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 266 с.
4. Тарнопольський О.Б. Шляхи розвитку автономії студентів на курсах англійської мови для ділового спілкування : зб. наук. праць. Донецьк : ДонНУ, 2002. С. 130–135.
5. Хуторский А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
6. L. Dickinson. Self-instruction in language learning. Cambridge University Press, 1987. 200 p.
7. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford : Pergamon, 1981.
8. Little. D. Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin : Authentik, 1991.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТ-ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ПРАВНИКІВ

SPECIFICS OF TEACHING VOCABULARY TO LAW STUDENTS BY MEANS OF PODCASTING TECHNOLOGY

Стаття присвячена особливостям навчання лексики студентів-правників за допомогою подкаст-технології. Авторкою проведено опитування викладачів українських ЗВО щодо стану використання подкастів для навчання іноземної мови. Лише 23% респондентів проведеного опитування зазначили, що використовують подкасти для навчання лексики. Результати опитування, а також аналіз низки наукових праць українських та зарубіжних учених дозволили зробити висновок про актуальність порушеного у цій статті питання щодо використання подкастів для навчання лексики студентів-правників. У статті наведені приклади як аутентичних, так і освітніх подкастів для навчання лексики юристів. Особлива увага у статті приділена етапності формування лексичних навичок у студентів-юристів за допомогою подкастингу. На основі аналізу наукових праць авторка виокремлює такі етапи, як: 1) презентація, семантизація і первинне закріплення лексичних одиниць; 2) автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями в понадфразових єдностях/фрахових мікротекстах; 3) автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями у продуктивному мовленні. У статті також наведені приклади вправ, що характерні для кожного етапу навчання лексики за допомогою подкаст-технології. Авторка звертає увагу на те, що для навчання лексики студентів-правників за допомогою подкастингу варто розробити вправи різного типу (некомунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні). Кожна вправа містить такі структурні компоненти, як: мета, очікуваний результат, тип вправи, інструкція. На основі проведеного дослідження авторка робить висновок про ефективність використання подкастів для навчання лексики студентів-юристів за умов дотримання визначеної етапності. Перспективним напрямом подальшого дослідження визначено розробку моделі формування лексичних навичок у студентів-правників за допомогою подкаст-технологій.

Ключові слова: етапи навчання, лексичні навички, опитування, подкаст-технологія, юридична англійська мова.

The article deals with the specifics of teaching vocabulary to law students by means of podcasting technology. The author conducted a survey of educators of Ukrainian higher educational establishments on the use of podcasting for teaching a foreign language. Only 23% of respondents to the survey said they use podcasts to teach vocabulary. The results of the survey, as well as the analysis of a number of scientific works of Ukrainian and foreign scholars, allow coming to a conclusion that the issue raised in this article on the use of podcasts for teaching vocabulary to law students is topical. The article provides examples of both authentic and educational podcasts for teaching legal vocabulary. The article pays special attention to the stages of development of law students' lexical skills by means of podcasting. Based on the analysis of scientific works, the author identifies the following stages: 1) presentation, semantization and initial consolidation of lexical units; 2) automation of students' speech actions with new lexical units in supra-phrase units / professional microtexts; 3) automation of students' speech actions with new lexical units in productive speech. The article also provides examples of exercises specific to each stage of vocabulary teaching by using podcasting technology. In the research the author draws attention to the fact that teaching vocabulary to law students by means of podcasting requires development of different types of exercises (non-communicative, conditionally communicative, and communicative ones). Each exercise contains the following structural components: aim, expected result, type of exercise, instructions. Based on the research, the author concludes that the effectiveness of the use of podcasts for teaching vocabulary to law students is effective, in case following the defined staging. The article also specifies a promising area of further research, namely the development of a model for the formation of law students' lexical skills by means of podcasting technology.

Key words: stages of teaching, lexical skills, survey, podcasting technology, legal English.

УДК 378. 141: 371.134
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.11>

Заярна І.С.,

канд. педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Навчально-наукового інституту права
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Подкаст-технологія як засіб навчання іноземної мови широко використовується для формування іншомовної компетентності студентів-правників. Про це, зокрема, свідчить проведене нами опитування викладачів українських ЗВО. На запитання «Чи використовуєте ви podcast-технологію на заняттях з іноземної мови?» 81% респондентів дали ствердзувальну відповідь (рис. 1).

Проведене опитування показало, що подкасти здебільшого використовуються для розвитку у студентів мовленнєвих умінь в аудіюванні

та говорінні. Разом із тим лише 23% респондентів застосовують подкаст-технологію для формування мовних навичок, зокрема лексичних. Це, на нашу думку, вимагає особливої уваги в контексті розробки етапів навчання юридичної лексики за допомогою подкаст-технології та відповідної системи вправ та завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що порушена у цій статті проблематика активно вивчається зарубіжними та вітчизняними науковцями, зокрема О.Б. Балтіною, О.Б. Бігич, Н.В. Грицик, Н.В. Кардашовою, С.О. Моргуновою, А.А. Carvalho, A. Hazell, G. Stanley, G. Stewart.

Вченими, зокрема, були проаналізовані особливості використання технології подкастів у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей [1; 5; 12; 17]; досліджено дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови студентів та розглянуто основні етапи роботи з цим сервісом [7]; з'ясовано особливості організації навчального процесу вивчення іноземної мови у ЗВО з використанням подкастингу [8]; вивчено особливості використання подкастів для формування компетентності в аудіюванні студентів ЗВО [6; 14; 15; 16], а також розглянуто специфіку подкасту як сучасного засобу формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови [2; 3].

Разом із тим, незважаючи на ґрунтовні здобутки вчених-методистів щодо використання подкаст-технологій для формування іншомовної компетентності, питання розвитку лексичних навичок у студентів-правників залишається малодослідженим.

Метою цієї статті є визначення етапів навчання лексики студентів-правників за допомогою подкаст-технології та розробка прикладів вправ і завдань для їх реалізації під час вивчення юридичної англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Подкастинг – це спосіб публікації медіапотоків (звукових mp3 або відеопередач) у всесвітній мережі Інтернет, у разі якого вони транслюються особливим чином (протокол RSS), що дозволяє всім користувачам Інтернету ознайомлюватися з ними та завантажувати їх. Подкастом називається або окремий файл, або регулярно оновлювана серія таких файлів, що публікуються за однією адресою в Інтернеті [1]. Подкасти зазвичай поділяються на аутентичні та освітні [5, с. 25]. З-поміж аутентичних подкастів, які доречно використовувати для формування лексичних навичок у студентів-правників, варто відзначити: *Yale. International Law; Cambridge Law: Public Lectures from the Faculty of Law; University of Oxford. Law Faculty Podcast; Legal Talk Network; Law in Action; Stanford Law* та інші. Своєю чергою освітні подкасти для вивчення юридичної лексики – це *The Study Legal English with Louise; Legal Speak; 4 Legal English Podcast* та інші.

Важливим аспектом навчання юридичної лексики за допомогою подкастів є визначення етапності [18, с. 144]. Оскільки навчання лексики студентів-правників за допомогою подкаст-технології має бути релевантним етапам формування лексичної навички загалом, проаналізуємо результати наукових досліджень, присвячених цьому питанню.

С.В. Смоліна, вивчаючи етапи формування іншомовної лексичної компетентності, виокремлює етап ознайомлення з новими лексичними

Чи використовуєте Ви podcast-технологію на заняттях з іноземної мови?
21 ответ

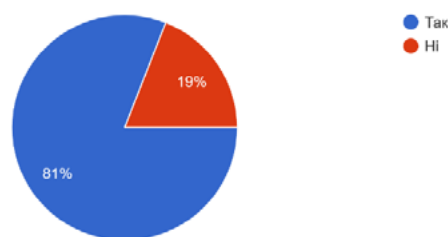


Рис. 1. Опитування викладачів іноземних мов ЗВО щодо використання подкаст-технологій під час занять

одинами та етап автоматизації дій з новими лексичними одиницями (формування навичок), яка відбувається на рівні: а) словосполучення, фрази/речення, б) понадфрази (діалогічної або монологічної єдності) і мікротексту [9, с. 19].

Своєю чергою З.К. Соломко, досліджуючи етапність формування лексичної навички, виділяє три етапи, такі як: 1) презентація, семантизація і первинне закріплення лексичних одиниць; 2) автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями; 3) удосконалення рецептивної лексичної компетентності [10, с. 36].

Значний науковий інтерес у межах цього дослідження становить етапність, запропонована С.В. Боднар. На думку дослідниці, навчання лексики повинне відбуватися у три етапи, такі як: 1) когнітивно-накопичувальний, для якого характерне ознайомлення з новою лексикою та семантизація, формування мовленнєвих та перекладацьких навичок на рівні словосполучення/речення; 2) практико-діяльнісний, на якому відбувається формування лексичних навичок у понадфразових єдностях/фахових мікротекстах та 3) творчо-комунікативний, який націлений на розвиток навичок вживання лексичних одиниць у продуктивному мовленні [4, с. 35–37].

С.Ф. Шатілов також виділяє три етапи формування лексичних навичок: 1) етап введення, семантизації нового слова й первинного його відтворення; 2) етап ситуативного тренування та створення міцних лексичних мовленнєвих зв'язків в однотипних мовленнєвих ситуаціях; 3) варіативний ситуативний етап – створення динамічних лексичних мовленнєвих зв'язків, навчання новокомбінування знайомих лексичних елементів у різних контекстах [11, с. 125].

Проведений аналіз наукових досліджень, присвячених етапності формування лексичної навички, дає нам можливість виокремити такі етапи навчання лексики студентів-правників за допомогою подкаст-технології, як:

1) презентація, семантизація і первинне закріплення лексичних одиниць;

2) автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями в понадфразових єдностях/фахових мікротекстах;

3) автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями у продуктивному мовленні.

Розглянемо приклади вправ і завдань, які реалізуються на кожному із запропонованих етапів. Зауважимо, що для першого етапу будуть характерні вправи некомунікативного типу, для другого етапу – некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, для третього – завдання комунікативного типу. Вправи і завдання розроблені на основі матеріалів подкасту *The Study Legal English with Louise* [13], присвячених написанню договорів англійською мовою.

Вправа 1 (Етап 1)

Мета – презентація нових лексичних одиниць. *Очікуваний результат*: студенти знатимуть лексичні одиниці, характерні для написання договору англійською мовою. *Тип вправи*: рецептивна, некомунікативна, письмова, одномовна, тренувальна. *Інструкція*: Listen to the interview on contract drafting tips and find the words, which mean the following:

- 1) a lawyer who gives legal advice and help, and who works in the lower courts of law
- 2) a legal agreement in which you pay money in order to use a building or a piece of land for a period of time
- 3) the formal and technical language of legal documents that is often hard to understand
- 4) (phrasal verb) remove
- 5) mentioned previously
- 6) a part of a legal document
- 7) when someone always behaves or performs in a similar way or when something always happens in a similar way
- 8) a moral or legal duty to do something
- 9) an explanation or opinion of what something means
- 10) a word or phrase that is used to refer to a particular thing.

Вправа 2 (Етап 2)

Мета – автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями. *Очікуваний результат*: студенти зможуть використовувати нові лексичні одиниці, характерні для написання договору англійською мовою, на рівні фрази. *Тип вправи*: рецептивна, некомунікативна, письмова, одномовна, тренувальна. *Інструкція*: Complete the sentences with the words from the previous task.

1) Pursuant to Amendment no. 5, of the _____ law a person given a protective injunction shall be prohibited from carrying or bearing a firearm.

2) Proportionality and _____ are applied in determining whether disciplinary action is warranted.

3) This contract is _____, not meant to be understood by a layperson.

4) Our _____ will handle it from here.

5) We just signed a new _____.

Вправа 3 (Етап 2)

Мета – автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями. *Очікуваний результат*: студенти зможуть використовувати нові лексичні одиниці, характерні для написання договору англійською мовою, на рівні фрази. *Тип вправи*: рецептивна, некомунікативна, письмова, одномовна, тренувальна. *Інструкція*: Put the words in the correct word order to make up a sentence.

1) the sub-agreement when / it is applicable / is inserted in / to a Government or governmental agency / An additional clause / . /

2) now mostly of / The term is / historical significance / . /

3) short film / . / stuff that didn't work, it / If you cut out the / would make a great /

4) obligations under international law / also overrides other / This Charter-based obligation / . /

5) that interpretation could / He asked whether / find consensus / . /

Вправа 4 (Етап 3)

Мета – автоматизація мовленнєвих дій студентів з новими лексичними одиницями у продуктивному мовленні. *Очікуваний результат*: студенти зможуть використовувати нові лексичні одиниці, характерні для написання договору англійською мовою, в усному мовленні. *Тип вправи*: продуктивна, комунікативна, усна, одномовна. *Інструкція*: Imagine you are a practicing lawyer delivering a guest lecture to law students at Taras Shevchenko National University of Kyiv on contract drafting. Summarize the tips you have learned from the video. Use the words from the previous tasks.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що формування лексичних навичок у студентів-правників за допомогою подкаст-технології є ефективним за умови дотримання етапності навчання лексики, описаної у цій роботі. Для навчання лексики варто використовувати як автентичні, так і освітні подкасти. Вправи та завдання повинні бути різноманітними за своїми типами. На першому і другому етапах рекомендуємо використовувати рецептивні та продуктивні вправи некомунікативного та умовно-комунікативного типу. Для третього етапу варто розробити продуктивні вправи комунікативного типу, усні та/або письмові.

Розглянуті аспекти у цій роботі можуть слугувати підґрунтям для подальших досліджень, зокрема в контексті розробки моделі формування лексичних навичок у студентів-правників за допомогою подкаст-технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балтіна О.Б. Подкаст як засіб вивчення та викладання англійської мови. URL: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/1702/1/Baltina%20Olina%20-%20Podkasty%20jak%20zasib%20vyvchennia%20ta%20vykladannia%20anglijskoi%20movy.pdf>.
2. Бігич О.Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. № 3/2017 (91). С. 3–9.
3. Бігич О.Б. та інш. Кейсова і подкаст-технології формування міжкультурної компетентності : колективна монографія / О.Б. Бігич, Д.А. Руснак, В.В. Стрілець, Т.І. Коробейнікова, О.В. Ярошенко, В.Д. Ігнатенко ; заг. і наук. ред. О.Б. Бігич. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2017. 160 с.
4. Боднар С.В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 34–38.
5. Грицик Н.В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. № 124. 2015. С. 24–26.
6. Кардашова Н.В. Англomовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. Випуск 24. 2015. С. 176–185.
7. Моргунова С.О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Випуск LXXXIV. Том 1. 2018. С. 183–187.
8. Моргунова С.О. Організація навчального процесу вивчення іноземної мови у ЗВО з використанням технології подкасту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 61. Т. 2. 2018. С. 132–136.
9. Смоліна С.В. Методика формування іноземної лексичної компетентності. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16–23.
10. Соломко З.К. Комп'ютерні вправи для формування та вдосконалення німецькомовної рецептивної лексичної компетентності майбутніх юристів у процесі самостійної роботи. *Іноземні мови*. 2013. № 2. С. 35–42.
11. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.
12. Carvalho A.A., Aguiar C., Santos H., Oliveira L., Marque A., Romana Maciel R. Podcasts in higher education: students' and lecturers' perspectives. URL: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10080/1/WCCE2009_pap43-%20Carvalho%20et%20al.pdf.
13. Contract Drafting Tips with Natasha Costello (Interview). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=j1X3YqwQVAI&t=13s>.
14. Hazell A. The Power of Podcasts: A Tool to Improve Listening Skills and Empower Learners. URL: https://www.academia.edu/5123544/The_Power_of_Podcasts_A_Tool_to_Improve_Listening_Skills_and_Empower_Learner.
15. Naidionova A.V., Ponomarenko O.G. Use of podcasting technology to develop students' listening skills. *Information Technologies and Learning Tools*, 2018, Vol. 63, No. 1. P. 177–185.
16. Stanley G. Podcasting: Audio on the Internet comes of age, *TESL-EJ*, 9(4), 2016. URL: <http://teslej.org/ej36/int.html>.
17. Stewart G. Using podcasts in the classroom. URL: http://www.belb.org.uk/Downloads/i_epd_using_podcasts_in_the_classroom.pdf.
18. Zaiarna I. E-Teaching English Argumentative Writing to Prospective Legal Professionals: Theory and Practice : monograph. Lviv–Torun : Liha-Pres. 2020. 264 p. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/121/1400/3109-1>.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK
OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

У статті розкрито особливості організації самостійної роботи студентів немовних факультетів з англійської мови в умовах дистанційного навчання. Висвітлено основні підходи до визначення сутності самостійної роботи (форма роботи, яка виконується у спеціально призначений для цього час за завданням педагога, під його контролем, але без його безпосередньої допомоги; активна розумова діяльність, яка пов'язана із самостійним пошуком інформації; вид індивідуальної навчальної діяльності здобувачів освіти, яка керується викладачем за допомогою бесід або методичних вказівок; активна аудиторна чи позааудиторна діяльність здобувачів освіти, метою якої є засвоєння нових знань, умінь та навичок). З'ясовано, що головною ознакою цього виду роботи є пріоритетність самостійності студентів за умови керівної ролі педагога. Визначено основні види самостійної роботи з іноземної мови (за зразком, конструктивно-варіативні, евристичні та дослідницькі). Проаналізовано особливості кожного з видів самостійної роботи. Установлено, що самостійна робота за зразком є ефективною під час первинного ознайомлення з лексичними одиницями або граматичними конструкціями, самостійна робота конструктивно-варіативного типу використовується для розвитку вміння аналізувати граматичні конструкції, порівнювати їх та обирати правильний варіант. Самостійна робота евристичного та дослідницького типу є більш складною та спрямована на поєднання вивчення мови зі знаннями за фахом. Установлено, що до основних переваг організації самостійної роботи студентів за допомогою інформаційних технологій можна віднести можливість вибору студентами зручного режиму роботи; варіативність завдань з урахуванням рівня володіння мовою та завдань, які постають перед ними; можливість об'єктивного контролю за досягненнями студентів. Висвітлено досвід організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей за допомогою використання платформи Moodle. Надано приклади завдань для самостійної роботи студентів економічних спеціальностей за зразком, конструктивно-варіативного й евристичного типів.

Ключові слова: самостійна робота, типи самостійної роботи, Moodle, освітня платформа, студенти.

The article reveals the special aspects of the organization of independent work of students of non-language faculties in terms of distance learning. The main approaches to the definition of the essence of independent work are presented (activity performed at a specially designated time on behalf of the teacher, under his/her control, but without direct assistance; active mental activity associated with independent search for information; a type of individual learning activities, guided by the teacher through interviews or guidelines, active classroom or extracurricular activities of learners, the purpose of which is to acquire new knowledge, skills and abilities). It is found that the main feature of this type of work is the priority of students' independence under the leading role of the teacher. The main types of independent work when learning a foreign language are identified (tasks from a pattern, constructive-variable, heuristic and research tasks). The specific aspects of each of the types of independent work are analyzed. It is established that independent work from a pattern is effective during the initial learning of lexical units or grammatical constructions, independent work of constructive-variable type is used to develop the ability to analyze grammatical constructions, compare them and choose the right option. Independent work of heuristic and research types is more complex and aims to combine language learning with knowledge on the specialty. It is established that the main advantages of the organization of students' independent by means of information technology include the ability of students to choose a convenient mode of operation; variability of tasks taking into account the level of language proficiency; the possibility of objective control over students' achievements). The experience of organizing students' independent work of economic specialties using the Moodle platform is highlighted. Examples of tasks for independent work of students of economic specialties on the pattern, constructive-variable and heuristic types are given.

Key words: independent work, types of independent work, Moodle, educational platform, students.

УДК 378.147:81'243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.12>

Іваніга О.В.,
старший викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Уведення карантинних обмежень та перехід закладів вищої освіти на дистанційний або змішаний види навчання внесли деякі зміни в освітній процес, відкрили нові перспективи та стимулювали до вирішення окремих проблем, які виникають в освітньому процесі. Перед викладачами постала проблема організації навчальної діяльності студентів в онлайн-форматі, без втрати якості освітнього процесу. Причому в такому форматі організації

навчального процесу самостійна робота студентів набуває ще більшого значення, водночас акценти в її організації змінюються із традиційних видів роботи з текстами на використання інформаційних технологій та спеціальних платформ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що до питань організації самостійної роботи учнів та студентів неодноразово зверталися науковці. Так, Б. Єсиповим, Н. Калашнік, П. Підкасистим, В. Буряком розглядалися загальні питання

підходів до організації самостійної роботи студентів, її види та функції; А. Котовою представлено систему організації самостійної роботи студентів вітчизняних університетів другої половини ХХ століття, принципи та види самостійної роботи студентів з англійської мови; А. Коротковець та Л. Ломакіною висвітлено роль комп'ютерних технологій в індивідуалізації самостійної роботи студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у науковій літературі не досить висвітлено підходи до організації самостійної роботи студентів в умовах дистанційної та змішаної форм навчання.

Мета статті – висвітлення досвіду щодо організації самостійної роботи студентів немовних факультетів під час вивчення англійської мови в умовах дистанційного та змішаного навчання. Для цього вважаємо за необхідне вирішити такі завдання:

- висвітлити сутність самостійної роботи, її основні види та функції;
- окреслити можливості Moodle для організації самостійної роботи студентів;
- представити власний досвід з організації самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Передусім вважаємо за необхідне розкрити підходи до визначення сутності самостійної роботи студентів, які представлені в науковій літературі. Так, самостійна робота розглядається як:

– форма роботи, яка виконується у спеціально призначений для цього час за завданням педагога, під його контролем, але без його безпосередньої допомоги. Основним завданням студентів під час виконання цього виду роботи є осмислення навчального матеріалу, його узагальнення, виділення ключових та другорядних моментів у темі [1, с. 15];

– усі види активної розумової діяльності, які пов'язані із самостійним пошуком інформації, способів вирішення проблеми або проведення наукової діяльності [5, с. 39];

– вид індивідуальної навчальної діяльності здобувачів освіти, яка керується викладачем за допомогою бесід або методичних вказівок. Результати самостійної роботи контролюються як протягом аудиторних занять, так і під час різних форм контролю: колоквіуму, заліку або екзамену [3, с. 41];

– активна аудиторна чи позааудиторна діяльність здобувачів освіти, метою якої є засвоєння нових знань, умінь та навичок [10].

Отже, узагальнюючи підходи до визначення сутності самостійної роботи студентів, можна зробити висновок, що до основних видів самостійної роботи з іноземної мови можна віднести:

– самостійну роботу за зразком, основною метою якої є виконання типових завдань та вправ на первинне засвоєння матеріалу; завдання такого

типу спрямовані на запам'ятовування інформації, нових лексичних одиниць та граматичних конструкцій, що вивчаються;

– самостійну роботу конструктивно-варіативного характеру, яка полягає в залученні знань, які вже наявні у студентів, для виконання завдань; завдання цього типу спрямовані на розвиток умінь аналізувати граматичні конструкції, порівнювати їх і обирати правильний варіант. Головною складністю виконання таких завдань для студентів є те, що на певному етапі виконання вправи вони потребують підказки або додаткової інформації для подальшої самостійної роботи. Студенти цієї групи не завжди можуть обґрунтувати застосування своїх знань, пояснити вибір тієї чи іншої лексичної одиниці або граматичної конструкції;

– евристична самостійна робота спрямована на формування вміння формулювати навчальне завдання та планувати власну діяльність. Цей тип самостійної роботи розвиває вміння аналізувати іноземною мовою явища та процеси. Завдання, які належать до самостійної роботи евристичного типу, обов'язково містять елемент творчості, який полягає в умінні здобувачів освіти робити узагальнення;

– дослідницька самостійна робота вважається найскладнішим видом: самостійна діяльність набуває пошукового та творчого характеру, виконання завдання передбачає відхід від зразка. На цьому рівні розумової діяльності здійснюється реалізація творчих здібностей студентів. Здобувачі освіти проявляють ініціативу у виконанні складних завдань, вирізняються критичністю мислення, намагаються довести та обстояти свої погляди. За наявності науково-дослідного завдання студенти самостійно визначають та формулюють мету діяльності, з'ясовують, яких знань не вистачає для її досягнення, передбачають шляхи їх пошуку, самостійно вирішують та перевіряють завдання. Самостійність у цій підгрупі передбачає застосування знань для створення нового способу розв'язання міжпредметних завдань у новій нестандартній ситуації. До дослідницьких самостійних робіт під час вивчення іноземної мови ми відносимо написання тез та статей на студентській конференції, участь у студентських наукових товариствах, участь у дебатах професійного спрямування [2; 5; 9].

З досвіду роботи можемо зазначити, що кожен із типів самостійної роботи є дієвим та ефективним на різних етапах опанування мови взагалі й обраних тем зокрема. Водночас із переходом організації освітнього процесу в більшості закладів вищої освіти на дистанційне або змішане навчання змінилися і підходи до організації самостійної роботи. Зокрема, майже всі завдання для самостійної роботи нині проводяться за допомогою інформаційних технологій та спеціальних

освітніх платформ. До переваг такої організації самостійної роботи можна віднести:

- можливість вибору студентом індивідуального та зручного режиму роботи;
- вибір зручного для навчання часу;
- варіативність завдань з урахуванням рівня володіння студентами мовою та завдань, які постають перед ними;
- можливість об'єктивного контролю за досягненнями студентів. У разі проходження тестових завдань студенти одразу отримують зворотний зв'язок [4; 10].

Зазначимо, що однією з найбільш популярних платформ для організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти є платформа Moodle, яка надає широкі можливості для взаємодії та комунікації декількох учасників освітнього процесу. Зокрема, завдяки використанню цієї платформи стає можливою реалізація інформативного та консультативного зворотного зв'язку між викладачем та здобувачами освіти, колективне формування електронних документів на основі сайтів відкритого доступу.

У процесі педагогічної діяльності ми переконалися, що за допомогою використання Moodle відбуваються:

- закріплення, узагальнення та систематизація знань, які студенти отримали протягом аудиторних занять;
- розширення та поглиблення знань;
- формування творчої ініціативи, пізнавальних здібностей, самостійності, відповідальності й активності здобувачів освіти;
- розвиток та застосування на практиці дослідницьких умінь [10].

Курси, які створені на платформі Moodle, надають студентам багато можливостей, до яких можна віднести не тільки перегляд необхідного матеріалу у режимі онлайн, але й перехід за посиланнями на сайти, які викладач вважає цікавими та корисними для вивчення відповідної теми. Перевагою цієї платформи є широкий інструментарій, який сприяє організації різних типів самостійної роботи, починаючи від виконання завдань за зразком і закінчуючи завданням для самостійної роботи дослідницького характеру: глосарій, вікі, анкетне опитування, тести різних форматів, чат, форум тощо.

Так, коли організуємо самостійну роботу за зразком, ми створюємо тестові завдання, які сприяють кращому запам'ятовуванню лексичних одиниць або первинному засвоєнню граматичної теми. До проходження тестів студентам пропонується переглянути навчальне відео, на яке надається посилання, або вивчити незнайомі слова. Зазвичай такі тестові завдання використовуються не для контролю знань студентів, а для їх тренування та підготовки до наступних рівнів завдань.

Під час надання завдань конструктивно-варіативного типу студентам пропонується здебільше робота зі спеціальними текстами та виконання різних вправ: вправи на множинний вибір, використання мови, знаходження відповідності, співвіднесення окремих речень із текстом. Уважаємо, що виконання таких вправ вимагає від студентів не тільки знання спеціальних лексичних одиниць та граматичних конструкцій, але й співвіднесення інформації, що надається.

Під час організації самостійних робіт евристичного типу ми намагаємося поєднати вивчення англійської мови зі знаннями за фахом. Зокрема, на форумі студентам пропонується надати розгорнуту відповідь на такі питання:

- підприємство та ринок, вплив конкуренції;
- роль держави в діяльності підприємства;
- мета функціонування підприємства;
- поняття витрат підприємства;
- склад витрат за різними ознаками тощо.

Зазвичай теми таких завдань надаються відповідно з матеріалом, який вивчається на заняттях із фахових дисциплін, що надає студентам можливість не тільки вивчити нову лексику за фахом, але ще раз повторити основні моменти з фахової дисципліни.

З досвіду роботи можна засвідчити, що організація завдань самостійної роботи евристичного типу за допомогою платформи Moodle сприяє підвищенню мотивації до виконання завдання, адже під час підготовки матеріалу та його подальшого обговорення студенти не тільки представляють текст доповіді, але й мають змогу прикріпити різні відеоматеріали, які роблять вивчення теми справді цікавим. Це також, з одного боку, наявно демонструє студентам, як можна використовувати знання на практиці, а з іншого – розвиває їхні навички аудіювання та сприйняття інформації за фахом англійською мовою.

Що стосується самостійної роботи дослідницького типу, зазначимо, що платформа Moodle може використовуватися як засіб комунікації між викладачем та студентам, а пошук інформації й оформлення тез або статті відбувається без використання зазначеної платформи.

Висновки. Отже, у підсумку зазначимо, що організація самостійної роботи за допомогою інформаційних технологій та освітніх платформ є ефективним та дієвим інструментом як для викладача, так і для студентів. Використання освітніх платформ підвищує інтерес студентів до виконання завдань та сприяє її індивідуалізації, дозволяє працювати у зручний час і в комфортних для кожного студента умовах, зосереджувати увагу саме на тих моментах, які є цікавими та корисними для кожного здобувача освіти

Надалі плануємо висвітлити підходи до організації самостійної роботи дослідницького типу

та досвід організації самостійної роботи в межах дослідницького гуртка.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Есипов Б. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва, 1961. 239 с.
2. Евдокимов О. Ефективність нових технологій організації навчання студентів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 161–170.
3. Калашник Н., Вертегел В. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. 326 с.
4. Котковець А. Роль комп'ютерних технологій в індивідуалізації самостійної роботи студентів. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції, 24 березня 2015 р. URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1268>.
5. Котова А., Савченко Н. види самостійної роботи студентів немовних факультетів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2015. Вип. 27. С. 51–58.
6. Котова А., Туренко Р. Принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до її проведення. *Science Rise. Педагогічна освіта*. 2015. № 10 (5). С. 75–77.
7. Ломакіна Л. Навчання іноземних мов з використанням сучасних інноваційних технологій. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства* : матеріали Міжнародної наукової конференції. Харків : ХНУ, 2007. С. 5–11.
8. Парфьонова О., Туренко Р. Організація самостійної роботи студентів немовних спеціальностей за допомогою комп'ютерних технологій. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Т. 1. № 44. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/12507/11907>.
9. Тищенко Т., Страшко Л. Особливості самостійної роботи студентів педагогічного навчального закладу. *Збірник наук. праць Полтавського педагогічного університету імені В.Г. Короленка*. 2005. Вип. 7 (46). С. 276–281.
10. Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционной системы Moodle / А. Толстенева и др. *Вестник Мининского университета*. 2014. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-s-ispolzovaniem-distantsionnoy-sistemy-moodle>.

HISTORICAL ASPECTS AND MODERN PERSPECTIVES OF METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ТА СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

This article examines the historical aspects of methods of teaching a foreign language (including English) and ways to find new ways to motivate students to learn foreign languages. We turn to the beginning of the history of teaching methods, its development to today's innovations to achieve effective and creative teaching to students. One of such forms is new pedagogical interactive technologies, the introduction of which promotes effective language learning. The article presents examples of interactive teaching methods that can provide a high level of education appropriate to the tasks and opportunities of the modern world.

In particular, the article raises the most common questions for the methodology – what to study? What are the learning objectives? When does a teacher confidently understand and achieve these goals in the teaching process? How to teach? This is the importance of methodology as a science and the problems it solves.

Next, we highlight the tasks of the teacher in the teaching process, which are the ability to awaken and motivate students' ability to learn, actually inspire students, develop skills through constant repetition of materials and go from simple steps to more complex.

Later in the article we consider historical examples of the work of methodologists from ancient times, such as Eli Donat and Priscian and later works of other scientists. In the process of considering historical facts and methods, we will see how the methodology was formed due to new inventions and technological developments. But at all times and inventions, the basic questions about the effective teaching of foreign languages remain unchanged. The article pays special attention to such scientists as Asher and Lozanov, who worked on how our brain works and the perception of another language. The last part of the article is devoted to interactive teaching of a foreign language (in particular, English), presents practical tasks and summarizes the importance of continuous development of methodology for teaching a foreign language in today's world.

Key words: *effective teaching, process of education, pedagogical technologies, interactive learning.*

У статті розглядаються історичні аспекти методики викладання інозем-

ної мови (зокрема, англійської) та шляхи пошуку нових прийомів підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов. Ми звертаємося до початку історії методики викладання, її розвитку до сьогоденних інновацій щодо досягнення ефективного та креативного викладання студентам. Однією з таких форм є нові педагогічні інтерактивні технології, упровадження яких сприяє ефективному вивченню мови. У статті наведено приклади інтерактивних методів навчання, які здатні забезпечити високий рівень освіти, відповідний завданням і можливостям сучасного світу. Зокрема, у статті поставлені найбільш поширені питання для методології – що вивчати? Які є цілі навчання? Коли викладач впевнено розуміє та досягає цих цілей у процесі викладання? Як викладати? У цьому і полягає значення методології як науки та проблеми, які вона вирішує.

Далі ми висвітлюємо завдання викладача у процесі викладання, які полягають в умінні розбудити та мотивувати здібності студентів до навчання, фактично надихати студентів, розвивати навички через постійне повторення матеріалів та йти від простих кроків до більш складних.

Далі у статті нами розглянуті історичні приклади праці методологів із давніх часів, як-от Елій Донат та Прісціан, пізніші роботи інших учених. У процесі розгляду історичних фактів та методів ми побачимо, як формувалася методика завдяки новим винаходам та розвитку технологій. Але протягом будь-якого часу незмінними залишаються базові питання щодо ефективного викладання іноземних мов. Особлива увага у статті приділяється таким ученим, як Дж. Ашер та Г. Лозанов, які вивчали те, як працює наш мозок, сприйняття іншої мови. Остання частина статті присвячена інтерактивному викладанню іноземної мови (зокрема, англійської), наведені практичні завдання та підсумовано важливість постійного розвитку методології викладання іноземної мови в умовах сучасного світу.

Ключові слова: *ефективне навчання, процес навчання, педагогічні технології, інтерактивне навчання.*

UDC 8.81.811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.13>

Islamova K.S.,

Lecturer at the Foreign Philology and Translation Department
Kharkiv National University
of Economics by Simon Kuznets

The goal of the methodology is to enhance the process of teaching English by empowering and helping teachers to work professionally. Learning involves continually reviewing one's own work, the experiences of other teachers, and finding new ways to improve learning.

When teaching a foreign language, the teacher must think about the specific qualities offered to students in a particular mother tongue. This means that the methodology for teaching English must take into account the problems associated with the English language for the students who will be studying.

The methodology of teaching English is associated with a number of difficult tasks or problems:

1. What to Learn? This means that the amount of knowledge, abilities and skills that students must acquire in the process of learning a language.

2. What are the learning objectives? When the teacher is confident in the learning goals, he / she will have the ease of achieving the intended goal.

3. How to teach? In this case, one can recall the principles on which the teaching of the English language is based, the means, methods and tactics used in teaching to achieve the required final completion.

The answers to these questions define the meaning of methodology as a science. As a consequence, it determines the nature of the problems to be solved.

For successful learning, tutors need several initiatives. The teacher has:

- to awaken and develop the potential and abilities of students for learning;
- to help students develop habits through frequent repetition;
- to inspire student's interest in learning;
- in addition, the teacher must know how to go from simple steps to more difficult ones.

These are the platforms of several language teaching ideas outlined by H.E. Palmer that have proven to be effective even today. And, as Robert Lado emphasized, the following principles should be kept in mind when teaching English:

- Speech before writing.
- Developing skills using a practice template.
- Cultural approach. This last principle is of great importance as it means understanding the language in terms of the meaning of the indigenous population.

A Historical Outline of Language Teaching

"The history of education must have a great future. However, if we ignore the past experience, we will not understand the present or have a view of the future" [1, p. 49].

Firstly, we would like to go back to the history of foreign language teaching.

Foreign language teaching has been practiced for centuries in the teaching of Latin and Greek in England and Europe. Textbooks used in the Middle Ages to teach classical languages were based only on Donatus grammar and Priscianus. Aelius Donatus was a Roman grammar and rhetoric teacher who lived in the middle of the 4th century. His well-known work *Grammatica Ars* (Elements of Grammar) was the standard of Latin grammar in the Middle Ages. Priscianus was also a grammar from Mauritania who taught Latin in Constantinople in the 6th century. His *Commentari grammatici* was the standard text and it was written in 18 books. He translated into Latin the precepts of the Greeks that seemed appropriate. He often quotes from Virgil Cicero, Plautus and Juvenal. His teaching of grammar was written in the form of a question and answer from the first twelve lines of the Aeneid.

In 1199 Alexander de Villa Dei, grammar and mathematician, created the verse grammars of Priscianus. He published 2 645 poems called *Doctrinale*, perhaps one of the most complete revisions of syntax and grammar. For many centuries, these verses were the only textbook. Alexander de Villa Dei made an intelligible direct translation of the Hebrew Old Testament into Latin. This translation, called the Vulgate of the Bible, made Scripture available to Latin-speaking people in Europe.

During the Renaissance, book printing led to new trends in language teaching. During Henry the Eighth,

for example, grammar was taught in schools, however, during his reign, Roger Ascham (1515–1568) introduced a new concept in teaching. He was a Yorkshire scholar and didactic writer and teacher of Latin and Greek to Princess Elizabeth. In his opinion, grammar should have been taught through translation, and not in separate paradigms. His grammar translation was a means of strengthening mental attitudes and discipline.

Grammar method – Translation

Modern foreign languages were studied in a grammar format based on how Latin was previously taught. This method has dominated foreign language research for over 300 years. According to the grammar method of the target language, it is a synthesis of words composed in sentences in accordance with different rules of different languages. Students were required to learn words and grammar rules and build sentences based on them. Words were grouped into lists and rules were memorized in strict order. This language learning system was very rigid. Learning in this way, students were unable to capture the diversity and richness of the spoken language. When a student is faced with real colloquial speech, it is quite different from the artificially constructed sentences to which he is accustomed, and he was completely at a loss. Also, in the 16th century, the first grammar of English as a foreign language appeared. It was called *Le Maistre d'Escole Angloise* and was written by James Bellot. It contains familiar dialogues for teaching in English. Another work of the same kind was *Grammaire Angloise* published in 1633 (1662 by Albert H. Marckwardt *Old Ways and New Directions in Teaching English* by George Mason). These authors brought notes of modernity regarding correct pronunciation and dialogues. They no longer follow the path of synthesis.

Analytical Methods

Next new concepts of language teaching follow. One of them was the analytical method. Proponents of this method were of the opinion that language learning should begin with a written text and its analysis in order to teach the words and rules. The predecessor of this analytical method was Wolfgang Radk or Raticchius (1571–1635). His ideas surpassed the time he lived. According to his concept, everything had to be taught in a logical sequence. The text was first introduced, then the grammar. The first example was given then the rule. There was no memorization. He didn't provide a linguistic explanation either. Instead of presenting coherent texts. These texts were discussed for the first time. Detailed analysis followed, which lead to the learning of words and basic grammatical rules. Obviously, the ability to speak grammar and read your rules strongly differed from the ability to speak and understand language. For him, translation is a valuable skill in itself, but not a substitute for language practice.

Intuitive method

Comenius (1592–1671) or Jan Amos Comenius is a name that should not be forgotten, as his ideas revolutionized the teaching of languages. Comenius was born in Moravia in 1592 and is known today as the father of modern education. As for the teaching method, he advocates that spiritual and emotional development are closely related to each other. He proposed an intuitive method based on direct intuition of objects and pictures. Optical and acoustic elements, visual and auditory stimuli, words and images must work together. According to Comenius, the language must be taught like a mother tongue, forcing one to think in it when speaking. In his book *Orbis Pictus*, Comenius laid the foundation for the intuitive teaching of a foreign language. And his intuitive method meant a transition from outdated concepts to more interesting and effective ones.

Finding new ways

New ways of teaching a foreign language have been introduced in the past century. Jean Jacotau the professor who taught French introduced the procedure for bilingual texts. In his classes, he used a method: he read aloud twice and slowly a text that had already been translated into French. Students will follow the reading in translation in two languages. The students were then asked to divide the text into smaller parts, and then in sentences and in words, and finally into letters and sounds. It was a natural method for him to teach a foreign language. But at the same time there was François Gouin, a professor of Latin who lived in France in the nineteenth century, who pointed out the imperfection of the teaching methods of his time. The story says that he went to Germany to study German and after several unsuccessful attempts to memorize the first verbs and words, then he created a whole book of conversations. However, he was not able to understand or speak German at all, although he studied very diligently. Disappointed, he returned to France and to his great surprise, he learned that his three-year-old nephew could speak much better French than he could speak German. He discovered a new way of learning a foreign language and laid the foundation for a new method called the Gouin series. He noted that teaching foreign languages should start with auditory perception. This means that the main organ for learning is the ear, not the eye. Thus, the best tool for learning a foreign language is what you hear and don't read.

People always express themselves in sentences, so an isolated word cannot be the basis in language learning. In addition, according to Gouin, abstract grammar rules are not used in teaching. Various grammatical categories must be taught by a series of sentences containing appropriate grammatical patterns.

Direct method

In the second half of the 19th century, controversy over the teaching of a foreign language spawned a

reform movement that included ideas to reform the old school system. Teaching English as a second language represents a major impetus. In the last decades of the 19th century, as a result of economic problems in Europe, more and more people tried to start a new life in the USA, Australia and Canada, but especially in the United States of America. Naturally, millions had to learn English quickly and at the same time successfully as a means of communication in the newly chosen country. Since the old methods were not satisfactory, the big problem of reforming the teaching of languages became very important. The general term direct method became popular and proponents of this method emphasized the importance of acquiring a spoken language. Harold E. Palmer, a well-versed linguist, has emphasized how his approach to teaching English is unique. He accurately determined that grammar is not the best way to teach a language. His structured lessons and conversations were called the "oral method". In his classes, he taught English through oral exercises. He believed that the reading material given in class should consist of dialogues and related texts. All descriptions should be light, natural and interesting.

At the same time, the search for new paths continued. The controversy over the teaching of foreign languages went hand in hand with the idea of reforming the old school systems. In classrooms, the native language has become almost completely excluded from teaching English. The concept of imitating the sounds and pronunciation of words and phrases as they sound became much more important. A method that no native language intermediaries use. In this case, as if the native language was completely excluded from teaching, no translation was used. The meaning of words was explained using direct intuition, representation using drawings, paintings that were associated with a foreign word. Abstract concepts were explained by paraphrasing, using synonyms or antonyms, or simply deriving meaning from the text. Correct pronunciation was very important and grammar rules were secondary. Students were given texts and disjointed phrases to prove certain grammatical rules. In 1878 the direct method was applied by M.D. Berlitz and in the 20th century, the method was introduced in many schools. However, using this method, students will not get used to independent work, and at the same time, the meaning of the words that taught this method of the direct method was not always understood. The direct method has emerged under several names such as the reform method, the new method, and the oral method.

New trends in teaching of foreign languages

Throughout the 20th century, new theories emerged. Especially in the period from the second half of the 20th century, from the 50's to the 80's, it was known as the century of methods. Numerous methods have come out in Europe and the USA. Silent

Way, Total Physical Response, Suggestopedia, methods such as: natural approach, general teaching language, and audio-Lingual approach were recognized.

General physical reaction

Among these new methods, perhaps one of the most interesting is TPR (Total Physical Response), presented by James J. Asher, professor of psychology at the University of San Jose in San Jose, California. In his book "Brain switching", he introduced a stress-free approach to language learning. Influenced by the Nobel laureate Roger Sperry, who put emphasis on the concept, he argued that each hemisphere of the brain can process information independently. Asher did a lot of research on the brain in terms of the concept of the dual tasks of the brain in the process of learning a foreign language. According to Asher, a problem in any practical area of human activity can be a successful method of switching the brain. Switching the brain is characterized by the transfer of some information from one to the other half of the brain. He says: "My hypothesis is that in acquiring a second language, we must first decipher strange sounds through the right hemisphere of the brain while the left hemisphere of the brain is ready to speak" [2, p. 65].

He illustrated the Spanish lesson by pronouncing directions and acting out a movement with students. Then he invited the students to perform the movements alone while listening to the utterances in Spanish. Since neither the conversation itself is required, but only you need to listen to new sounds and act quickly together with the instructor, therefore, a new language, in this way, was acquired through the right hemisphere of the brain. With the right side of the brain already inserted in the statements, it is now possible to understand the new sentence by rearranging the parts [3, p. 57].

TPR Dr Asher offers a very interesting example for Spanish students: "to understand directions in Spanish simulated by the instructor, such as "Walk to the table" and "Sit on a chair. "They were now familiar with statements that were firmly learned through Conversation "body language"". Students could give appropriate physical responses to familiar directions, and they could understand when the constituent parts recombine to produce a novel, directions such as "Walk to the table and sit at the table?". Although students never did not have the Spanish sentence, "Sit on the table", they usually answered with perfect understanding while sitting on the table [4, p. 36].

There is no doubt that understanding new sentences is perhaps the most important skill when learning in a foreign language, because understanding is the essence of fluency, as Noam Chomsky said. And if the instructor has enough initiative to keep the students' attention consistently, they can quickly move to using the left side of the brain with traditional reading and writing exercises and then back to TPR practice.

Students are not so interested in learning both grammar and phonetics, however they acquire the language without analysis in artificial categories. Students may be able to understand grammar, but they will not know how grammar works. This is because, unlike the left side of the brain, which analyzes everything and so slows down the learning process, the right side of the brain accepts knowledge without any analysis and speeds up the learning process.

TPR has many published papers and studies with sufficient evidence to support the concept of this method, which creates long-term understanding.

The work of George Lozanov

In the history of language teaching, the work of G. Lozanov is popular, who developed a different approach to teaching, based on the eradication of the foundations of uncontrolled work of the brain in learning the grammar of a foreign language.

After years of research in search of new methods to help his students learn faster, the renowned Bulgarian psychologist and educator has achieved some mind-blowing results. He developed a new approach to accelerate learning. He introduced new components of the methods of suggestion and relaxation to teaching. He called these methods Suggestopedia or Suggestive- Inertial Learning Approaches. Suggestopedology or suggestology in pedagogy accelerates language learning. It is a study of the power of suggestion in the study of circumstances. The teacher is responsible for presenting a lot of information in the classroom, while other teaching methods create obstacles and prohibitions for students. The teacher harnesses the power of music, theater and dance. Students listen, watch, and then complete the material taught in the class.

Together with Lozanov, Gateva (E. Gateva), another Bulgarian teacher plays an important role in strengthening the new teaching method. Dr. Gateva had a deep understanding of learning and what she did to combine theories of intelligence with art. For her, learning was much more than cramming. Her work was based on a method that students could learn much faster and remember it for longer.

Her lessons began with classical music such as Mozart and Brahms, and then the teacher read the text decisively and harshly. The lyrics were written in a rhythmic manner, so it had a very powerful effect on what students hear. Then a dialogue reading or a sentence was done in the choir. The phonetic description was done locally. Students will then assume different roles by taking them, taking a look at the translation of the text, and then passing them on to each other so that each of them in the class has a chance to read each role. Pronunciation errors will be tactfully corrected. After completing the reading of the text or dialogues, the teacher removes all translations, but asks the students to translate that very part. In some advanced grades, not all readings are translated; the

teacher decides which channel should be translated. In the last lessons, only a few words are explained and what is done using synonyms.

This method, we think, involves the act of assessing one's intuition, because sometimes intuition can help students be more courageous when translating. The so-called "playing by ear" actually means an act depending on the circumstances and not several times, when improvisation gives the student the opportunity to make choices, and also allows him to be confident.

A very important factor should be mentioned that Gateva's method has the power of analogy: for example, when reading a sentence, the verb was conjugated in place in the choir. In addition, its relationship to other verbs was explained using new sentences. Always the teacher chose the text that served as the basis for the students to tell their own story.

It is interesting how Lozanov developed his approach to teaching a foreign language. He began to study the fact that information exploded at such a speed that no one could keep the flow on the information field any longer, that no matter what fields you were in, thousands of articles and books were written every year, and therefore people could not absorb extensive information. He became preoccupied with the need to create a new way for people to learn quickly. He found that the two hemispheres of the brain have different functions. He understood that people who could learn quickly were those who could harmonize the work of both hemispheres of the brain. The left and right hemispheres are responsible for certain functions. He found that children under the age of five learn 25 times faster than adults.

In his research, he found that the left hemisphere of the brain is vocabulary, analytical, pragmatic, linear, while the right hemisphere is holistic, artistic, intuitive, annotational, musical. These two hemispheres, in order to work properly, they must be aligned, Lozanov also found out that people have learned wave activity at different levels of the brain. The brain functions at four different levels:

- a) Beta level;
- b) Alpha level;
- c) Theta level;
- d) Delta level.

a) The beta level is normal on awakening when we are active and the brain is intense. This is also the time when people find out least effectively.

Modern methods of teaching. Using interactive forms and methods in teaching a foreign language.

Interactive ("Inter" is mutual, "act" – to act) – means interaction, talk, conduct a dialogue with someone. Interactive initiates a more multifaceted interaction of students both with the teacher and with each other, in contrast to active methods. The main function of the teacher in interactive lessons is to direct the activities of students towards achieving the goals of the lesson.

The teacher, of course, develops a lesson plan (usually these are interactive exercises and assignments during which the student studies the material). Consequently, the main components of interactive lessons are interactive exercises and tasks performed by students. The cardinal distinguishing feature of interactive exercises and assignments is that, while completing them, students work on the basis of already studied material as much as possible aimed at learning new things.

Interactive methods make it possible to move away from a monologue teaching system to a dialogue or polylogue, when students not only can freely exchange judgments, their own opinions and assessments of facts, but have the right to argue with the teacher, defending their point of view, position.

Interactive works when the teacher does not express ready-made truths, but organizes the search and discussion by students.

This methodology assumes mutual training of students, which creates a friendly atmosphere of tolerance, security, mutual support, mutual understanding. This allows you to develop the very cognitive activity with the help of high forms of cooperation and cooperation in the process of acquiring new knowledge. The essence of interactive learning is that the educational process involves all students to the maximum in the learning process, so that each participant has the opportunity to understand and reflect on their knowledge and thoughts. Hence, an enormous role is assigned to the individualization of the knowledge of each individual during the joint activities of students in the educational process. The interchange of knowledge, thoughts, methods of activity – this is what interaction offers. During the training sessions, the development of dialogue / polylogical communication takes place, which leads to mutual understanding, interaction, to the joint solution of common, but individually valuable tasks for each participant. Interactive excludes the domination of both one speaker and one opinion over another. As a result, students learn critical thinking, analyzing circumstances and solving complex problems, weighing alternative opinions, making thoughtful decisions, discussing, communicating with other partners. For this, individual, pair and group work is organized in the lessons, research projects, role-playing games are used, work is underway with various information sources, and creative work is used. Along with the traditional (work in small groups, in pairs or triplets, role-playing or business game) forms of work, the interactive method uses techniques such as working in rotary (replaceable) triplets, a carousel, an unfinished sentence, an aquarium, and others.

What are the forms of interactive learning? In modern society, methodologists and practicing teachers have developed many forms of group work for teaching foreign languages. The most common of these

are Outer Circle, Pinwheel, Fishbowl, Brainstorming, and Debate (names may vary, but the gist is important). These forms are effective only if the lesson discusses a problem in general, about which students have initial ideas based on previous activities and everyday life. In addition, the topics discussed should not be made closed or too narrow. Now let's talk more about learning technologies. The spatial arrangement in the classroom:

- questions in a circle;
- outer circle (chairs in a circle, less prepared children);
- small circle (chairs in a circle, children are more prepared);
- Christmas tree desks (work in groups);
- debate;
- work in groups.

We would now give an example of Questions in a circle.

"Circle of Ideas" is a form of work, the purpose of which is to resolve acute controversial issues. A list of ideas is being compiled. All students are involved in the discussion of the issue. Groups should perform the same task, consisting of several questions (positions), which are given in turn. In the answers, each of the groups voices only one aspect of the problem, and the teacher continues to ask questions in a circle until the ideas run out. Thus, the possibility of answering all questions in one group is excluded.

"Incomplete sentence" – the students themselves come up with the endings of the sentences.

"Dialogue" – the point is for the groups to find an agreed solution. The result of the work is reflected in the form of a diagram or final text, which is then written down in notebooks. The methodology includes criticism of the position of another group and the search for its strong positions. The experts fix the general views, and at the end of the work they give a generalized answer to the task, which everyone writes down.

Brainstorming is a group method for generating ideas. When conducting a brainstorming session, you need to proceed from the fact that there are no absurd ideas. On the contrary, you need to get as many of these ideas as possible. At the same time, neither ideas nor authors should be evaluated. "Brownian motion" – students, like molecules, randomly move around the office to collect information on a given topic.

"Take a position" – any statement is declared. Students come up to the poster with the words "YES" or "NO". It is preferable that they can explain their position.

"Discussion" – educational group discussions are held on the selected problem in small groups (from 6 to 15 people) of students. The educational discussion differs from other discussions in that the problem under discussion is new only for a group of people participating in the discussion, that is, an already known solution to the problem is to be found in the

educational process. The search process should lead to objectively known, but new from the point of view of students, knowledge.

Debate

Ex. After studying the topic "English is the Language of the World", students are invited to share into 2 teams and defend 2 points of view "English is universal Language" vs. "English is not universal Language".

"Decision tree" – the class is divided into several groups with the same number of students. Each group discusses the issue and makes notes on a "tree" (a piece of paper or a blackboard). Then the groups change places and write their thoughts on the trees of their neighbors.

"Shared project" – the groups receive various tasks that illuminate the issue from different angles. After the end of the work, reports are prepared and notes are made on the board. From these records, a general draft is compiled, which is reviewed and supplemented by a group of experts.

"Synthesis of thoughts" is a copy of the previous method with the difference that students make all notes on sheets, which are then passed on to the next group. The worksheet highlights thoughts that the group disagrees with. Experts process the sheets and make a general report, which then discusses the class.

"Search for information" – the method is used to revive dry and uninteresting material. In this case, there is a team search for information that complements the existing one (a teacher's lecture or homework). Subsequently, students answer questions. Answers to questions should be found in textbooks or handouts. Limited time is given to analyze information and search for answers to questions.

Ex. After exploring the topic "The Pleasure of Reading", the reasons for the immense popularity of the Harry Potter saga are investigated.

"Carousel" is a kind of work that children really like. For this, two rings are formed: an internal and an external one. In the inner ring, the students sit motionless. On the outside, they change every 30 seconds. In a few minutes, the students talk over several topics and try to convince the interlocutor of their innocence.

"Aquarium" – the method consists in the fact that several students act out the situation in a circle, and the rest observe and analyze.

Thus, at the moment, a large number of methods and forms of interactive learning have been developed. But every progressive teacher can come up with their own classroom techniques. Most of the listed interactive methods relate to cooperative learning technologies, when students unite to complete assignments, assimilate material and develop communication skills during discussion and argumentation of their positions. A huge advantage of this type of educational activity is that all students in the class are involved in common work. The difficulty lies in the

ability to organize the activity of students, to introduce them to this type of work as permanent. The methods mentioned in the article can serve as a basis for creating more and more new forms. The interactive creativity of teacher and student is limitless, this is the main advantage of interactive learning.

Thus, in this article we analyzed the methods of foreign language teaching from the beginning to modern innovative and effective interactive ways in order to motivate students in process of foreign language learning.

REFERENCES:

1. Semlyn Eva. An English Teaching Methodology. Bucuresti : Editura Didactica si Pedagogica Bucuresti, 1967.
2. Braescu I. Modernizarea metodelor de studiere a limbilor straine. Bucuresti : Editura Didactica si Pedagogica, 1966.
3. Asher James. J. Brainswitching A skill for the 21'st Century, Los Gatos, Sky Oaks Productions, INC., 1988
4. Georgi Lozanov and Evalina Gateva The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual. New York : Gordon and Breach Science Publishers, 1988.
4. Levitchi Leon. Manual de Limba Engleza pentru clasa a IX-a. Bucuresti : Editura Didactica si Pedagogica, 1965.
5. Cook John Lennox, Gethin Amorey, Mitchell Keith. A New Proficiency in English, Blackwell, Oxford, 1967
6. Daniel Jones, An Outline of English Phonetics, Ninth Edition. Cambridge : Heffer & Sons Ltd., 1960.
6. Palmer H.E. The Principles of Language-Study. London : Oxford University Press, 1965.
7. Lado Robert. Language Teaching: A scientific Approach. New York : Mc. Graw-Hill Inc., 1964.
8. Myasoed T.A. Interactive technologies of learning. Special seminar for teachers. *Materials of conferences*. M., 2004. 151 p.
9. Panina T.S., Vavilova L.N. Modern ways of educational activization : Monographs. M. : Publishing Center "Academy", 2007. 176 p.
10. Suvorova N. Interactive education: new approaches. M., 2005. 167 p.

ВАЖЛИВІСТЬ ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ В ПИСЬМІ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE IMPORTANCE OF MASTERING ENGLISH STRATEGIC COMPETENCE IN WRITING BY FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті наголошено, що в сучасному світі все більше постає проблема затребуваності у фахівцях різних галузей, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою, розкрито актуальність і важливість опанування англomовної навчально-стратегічної компетентності в письмі майбутніми вчителями початкової школи. Уважаємо, що одним із перспективних напрямів оптимізації освітнього процесу в немовному закладі вищої освіти є розроблення нової ефективної методики навчання іноземного писемного спілкування з урахуванням стратегій. Наведено і проаналізовано вимоги до формування іноземної навчально-стратегічної компетентності в письмі майбутніми вчителями початкової школи, які висуваються у Програмі для немовних закладів вищої освіти (2004 рік) та в Common European Framework of Reference (2018 рік) на рівнях B1 та B2. Наведено дефініції термінів «професійно орієнтована англomовна компетентність у письмі», «навчально-стратегічна компетентність», «навчально-стратегічна компетентність у письмі». Ми дотримуємося визначення навчально-стратегічної компетентності, яке було сформульоване І.П. Задорожною, розвинувши ідеї С.Ю. Ніколаєвої, додаючи до них рефлексивний аспект, у якому навчально-стратегічна компетентність – це здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями опанування мовленнєвих, лінгвосоціокультурних і мовних компетентностей, самостійно вдосконалюватися в міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності. Перспективою подальших досліджень є пошуки ефективних шляхів підвищення рівня володіння англomовною навчально-стратегічною компетентністю в письмі майбутніми вчителями початкової школи. Отже, опанування іноземної навчально-стратегічної компетентності в письмі майбутніми вчителями початкової школи на відповідному рівні вимагає інтенсивної роботи, а ефективна організація освітнього процесу в немовному закладі вищої освіти значно прискорить цей процес.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, стратегії письма, іноземна мова, англійська мова, бакалавр, майбутні вчителі початкової школи.

The article emphasizes that 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, reveals the relevance and importance of mastering English-language strategic competence in writing by future primary school teachers. We believe that one of the promising areas for optimizing the educational process in non-language universities is to develop a new effective method of teaching foreign language written communication, taking into account strategies. The requirements for the formation of foreign language teaching and strategic competence in writing by future primary school teachers, which are put forward in the Program for Non-Language Universities (2004) and in the Common European Framework of Reference (2018) at levels B1 and B2, are presented and analyzed. The definition of the terms "professionally oriented English-language competence in writing", "strategic competence", "strategic competence in writing" are given. We adhere to the definition of strategic competence, which was formulated by I.P. Zadorozhnaya, developing the ideas of S.Yu. Nikolaeva, adding to them a reflexive aspect in which educational and strategic competence is ability of the student independently to use rational receptions of mental work, strategies of mastering of speech, linguosociocultural and language competences, independently to improve in intercultural communication on the basis of reflexive activity. The prospect of further research is to find effective ways to increase the level of English-language teaching and strategic competence in writing by future primary school teachers. Thus, the acquisition of foreign language teaching and strategic competence in writing by future primary school teachers at the appropriate level requires intensive work, and the effective organization of the educational process in non-language universities will significantly accelerate this process.

Key words: strategic competence, writing strategies, foreign language, English, bachelor, future primary school teachers.

УДК 371.134:371.686+811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.14>

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному світі зростає потреба у фахівцях, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою іноземною мовою (далі – ІМ). Володіння ІМ уже давно є не ознакою престижу, а потребою сучасного фахівця. Процес формування іноземної комунікативної компетентності (далі – ІКК) спрямований на практичне опанування ІМ, де величезне значення відводиться і писемному спілкуванню. На жаль, брак навчального часу, який відводиться на навчальний предмет «ІМ»

у немовному ЗВО, змушує викладачів постійно шукати ефективні шляхи вдосконалення навчання писемного мовлення. Проведений нами аналіз сучасних вітчизняних і міжнародних вимог щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи (далі – ПШ) доводить досить високий їхній рівень, оскільки у світі значно зросла потреба у фахівцях, які на високому рівні володіють професійно орієнтованою ІМ [5–7; 10]. Аналіз результатів зрізу рівня володіння студентами-першокурсниками освітнього ступеня «бакалавр», які

навчаються за спеціальністю 013 «Початкова освіта», іншомовною комунікативною компетентністю, який проводився у вересні 2017–2018, 2018–2019, 2019–2020 і 2020–2021 навчальних років, засвідчив, що значна кількість вступників не має рівня B1, який Програма (2005 р.) вважає цільовим вхідним рівнем для навчання ІМ на першому курсі, що вимагає від ЗВО за короткий термін сформувати іншомовну комунікативну компетентність у всіх видах мовленнєвої діяльності [4; 8; 9]. Уважаємо, що одним із перспективних напрямів є розроблення нової ефективної методики навчання іншомовного писемного спілкування з урахуванням стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти методики навчання іншомовного писемного спілкування досліджували багато науковців: О.П. Биконя, В.В. Бебих, С.В. Бочарникова, Т.В. Глазунова, Н.В. Зінукова, Т.М. Каменєва, Т.М. Корж, Н.В. Майер, О.О. Москалець, І.В. Нужа, О.С. Синєкоп, Г.С. Скуратівська, О.Б. Тарнопольський, О.М. Устименко, Т.В. Яхонтова, D. Fried-Booth, V. Evans, J. Harmer, T. Hedge, T. Hutchinson, M. Maxom, R. Ribé, F.L. Stoller та інші). Методистами було вирішено широке коло наукових питань, які пов'язані з визначенням змісту і мети навчання, відбору навчального матеріалу для відповідного навчання, оцінювання і вдосконалення методики викладання ІМ у професійній сфері для формування ІКК у письмі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте досліджено не всі аспекти, зокрема, незважаючи на проведені дослідження, ще й досі поза увагою методистів залишається такий важливий аспект, як методика навчання іншомовного писемного спілкування з урахуванням стратегій.

Мета статті – висвітлення важливості формування іншомовної навчально-стратегічної компетентності (далі – НСТК) у письмі майбутніми вчителями початкової школи (далі – ПШ).

Виклад основного матеріалу. Автори чинної АМПС (2005 р.) визначають, що після закінчення курсу ІМ у немовному ЗВО студенти повинні писати зрозумілі, деталізовані тексти різного спрямування, пов'язані з особистою та професійною сферами (як-от заява), писати у стандартному форматі деталізовані завдання і звіти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, готувати і продукувати ділову та професійну кореспонденцію, точно фіксувати телефонні повідомлення та від відвідувачів, писати з високим ступенем граматичної коректності резюме, протоколи тощо, заповнювати бланки для академічних та професійних цілей із високим ступенем граматичної коректності, користуватися базовими засобами зв'язку для поєднання висловлювань у чіткий, логічно об'єднаний

дискурс, реагувати на них, гнучко користуючись загальноживаними фразами, виконувати цілу низку мовленнєвих функцій [11, с. 9]. Також студенти повинні навчитися тлумачити, порівнювати і зіставляти таблиці, графіки та схеми, узагальнювати, перефразувати й синтезувати ідеї з різних типів текстів (із статей, дослідницьких проєктів тощо), фіксувати й письмово викладати результати досліджень (опитування думки, огляд теми тощо), робити адекватні і придатні для користування конспекти з різноманітних інформаційних джерел, написати звіт (згідно із проєктом), урахувати аудиторію та мету висловлювання, стисло викладати зміст тексту, логічно структурувати ідеї, писати вступ/висновки, організувати текст як послідовність абзаців з їхніми заголовками та підзаголовками, користуватися логічними сполучниками для поєднання абзаців в єдиний текст, коректно наводити цитати, складати бібліографію, вичитувати та виправляти роботу [11, с. 10]. Автори CEFR (2018 р.) висувають суттєві вимоги до письма за рівнями B1 і B2 за категоріями: письмова продукція, творче письмо, написання звітів та есе, письмова взаємодія, примітки, повідомлення та форми [14, с. 75–95].

Услід за Н.Є. Дмітренко вважаємо, що професійно орієнтована англomовна компетентність у письмі передбачає, що студент уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання англomовного мовлення в різних типах письмових висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання й комунікативного наміру та згідно із правилами спілкування в цільовій національно-культурній спільноті [1, с. 50]. Дослідниця доповнила відому класифікацію письма, яка була розроблена Т. Hedge, її класифікацію з доповненнями наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Типи експресивного писемного мовлення (за Н.Є. Дмітренко [2, с. 333])

Типи писемного мовлення	Види писемних повідомлень
<i>Навчальне письмо</i>	Твір, дослідний звіт, огляд, реферат, анотація, нотатки, конспект, переказ, есе, план.
<i>Професійне письмо</i>	Діловий лист, біографія, резюме, заява, публічне оголошення, контракт, порядок денний, наказ, реклама, стаття, звіт, протокол.
<i>Соціальне письмо</i>	Записка, лист, запрошення, повідомлення, інструкція.
<i>Особисте письмо</i>	Щоденник, журнал, нагадування, адреса, рецепт, список, особистий лист.
<i>Креативне письмо</i>	Вірш, оповідання, історія, сценарій, п'єса, запис, лірика.

Термін «НСтК» уперше описано у працях М. Canale та М. Swain ще на початку 80-х рр. НСтК була визначена ними як «досконале володіння стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю співрозмовників в одній або декількох сферах комунікативної компетентності, і для підвищення ефективності процесу спілкування» [13, с. 16]. Ми дотримуємося визначення НСтК, яке було сформульоване І.П. Задорожною, розвинувши ідеї С.Ю. Ніколаєвої, додаючи до них рефлексивний аспект, у якому НСтК – це здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями опанування мовленнєвих, лінгвосоціокультурних і мовних компетентностей, самостійно вдосконалюватися в міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності [3, с. 126–127].

Поняття «НСтК» у письмі, як уважає О.В. Цепкало, потрібно розуміти як систему знань про продуктивні й інтерпретаційно-рецептивні стратегії мовлення, а також умінь їх використання в сукупності вербальних, невербальних та паравербальних засобів, метакогнітивних процесів (планування, виконання, керування, контроль та рефлексія) для досягнення комунікативних цілей [12, с. 54]. Дослідник також уважає, що метою навчання комунікативних стратегій професійно орієнтованої англійської компетентності в письмі студентів є формування вмінь найбільш оптимально використовувати систему комунікативних стратегій, а також вербальних та невербальних засобів їх реалізації у створенні писемних текстів [15, с. 58]. Уміння НСтК забезпечують можливість успішно навчатися, усвідомлювати комунікативний намір і планувати комунікативну подію.

О.В. Цепкало виділив такі комунікативні стратегії в навчанні професійно орієнтованої англійської комунікативної компетентності, які становлять зміст відповідного навчання: 1) стратегії розуміння тексту (серед яких виділяють пропозиційні стратегії, стратегії локальної когерентності, стратегії використання знань і макростратегії); 2) стратегії оцінювання і присвоєння інформації; 3) стратегії створення вторинного тексту (стратегії смислового згортання тексту, стратегії зв'язного формування думки в межах абзацу та стратегії зв'язності абзаців у межах цілісного тексту) [12, с. 60].

Особливу увагу, як зазначає Н.Є. Дмітренко, у процесі формування професійно орієнтованої англійської компетентності в письмі варто приділяти застосуванню прямих і непрямих стратегій, які відображають послідовність і специфіку дій студента, наприклад: як правильно поставити ціль і визначити способи її досягнення, визначити

найкращий спосіб розв'язання проблеми, скласти план розв'язання проблеми, обрати допоміжні засоби; під час виконання письмового завдання студенту варто послуговуватися такими непрямими стратегіями навчання: звернути увагу на контекст; реалізувати свій потенціал, застосувати найбільш доречні в цій ситуації способи запам'ятовування; виокремити основну інформацію; застосувати виокремлену інформацію на практиці; оцінити результати; визначити помилки; здійснити аналіз труднощів; визначити нову ціль; визначити способи її досягнення; почати виконувати завдання; після закінчення роботи студенту рекомендовано: провести рефлексію виконаної роботи й отриманого результату; поміркувати над найкращими прийомами роботи; здійснити оцінювання власної роботи; порівняти свою оцінку з оцінкою викладача й оцінкою інших студентів. Н.Є. Дмітренко також акцентує на тому, що під час вивчення кожного виду писемного висловлювання потрібно застосувати прямі стратегії у вигляді пам'яток чи алгоритму роботи із цим видом письма [1, с. 54–55].

Висновки. Отже, у наш час формування іншомовної компетентності в письмі в немовному ЗВО є вкрай важливою складовою частиною процесу формування іншомовної комунікативної компетентності в майбутніх учителів ПШ, але на неї відводиться невелика й обмежена кількість навчального часу, отже, опанування іншомовної НСтК у письмі майбутніми вчителями ПШ на належному рівні вимагає інтенсивної роботи, а ефективна організація освітнього процесу в немовному ЗВО значно прискорить цей процес. Уважаємо, що залучення стратегій сприяє досягненню програмних цілей із формування відповідної компетентності. Перспективами подальших досліджень є створення комплексів вправ з опанування іншомовної НСтК у письмі майбутніми вчителями ПШ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмітренко Н.Є. Автономне формування професійно орієнтованої англійської компетентності в письмі в майбутніх учителів математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6 (99–100). С. 49–59.
2. Дмітренко Н.Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англійського спілкування майбутніх учителів математики : монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.
3. Задорожна І.П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2013. Випуск 22. С. 125–133.
4. Конотоп О.С. Результати тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 «Початкова освіта». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 79. Серія 5. Т. 1. С. 162–166.

5. Конотоп О.С. Важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграції. *Сучасні проблеми підготовки та професійного вдосконалення працівників сфери освіти* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, 23–24 квітня 2020 р., м. Чернігів / відп. ред. Н.О. Терентьєва. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 55–56.

6. Конотоп О.С. Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 28. С. 57–61.

7. Конотоп О.С. Проблеми практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених, м. Харків, 14 травня 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; редкол. : Ю.Д. Бойчук (гол. ред.) та ін. Харків, 2020. С. 155–157.

8. Конотоп О.С. Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 5 (161). С. 97–100.

9. 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. Переяслав, 2020. Вип. 58. С. 190–192.

10. 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.

11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

12. Цепкало О.В. Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017.

13. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. P. 1–47.

14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018. 235 p.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ПРОВЕДЕННЯ ХІМІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

STATE OF THE FORMATION OF PRACTICAL SKILLS OF CHEMICAL EXPERIMENT IN FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE SUBJECTS

Удосконалення освітньо-професійних програм підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін в умовах відсутності стандарту вищої освіти за спеціальністю 014 «Середня освіта» є надзвичайно актуальним питанням. Шляхи такого вдосконалення передбачають проведення моніторингу рівня знань, стану сформованості практичних умінь і навичок здійснення професійної діяльності в майбутніх учителів. Оскільки хімія – це наука експериментальна, то важливим є стан сформованості в майбутніх учителів природничих дисциплін практичних умінь і навичок використання хімічного експерименту.

У роботі визначено критерії та показники рівнів сформованості практичних умінь та навичок проведення навчального хімічного експерименту. Встановлено такі критерії сформованості практичних умінь і навичок навчального хімічного експерименту в майбутніх учителів природничих дисциплін: мотиваційний, знаннєвий і діяльнісний. Також детально схарактеризовано рівні сформованості практичних умінь і навичок організації та проведення навчального хімічного експерименту в майбутніх учителів природничих дисциплін, а саме низький, середній, достатній та високий.

На основі визначених критеріїв проведено аналіз стану сформованості практичних умінь і навичок хімічного експерименту у студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки спеціальностей 014.06 «Середня освіта (Хімія)», 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)», яким присвоюється кваліфікація «Вчитель хімії». У результаті встановлено, що рівень сформованості вмінь та навичок навчального хімічного експерименту у студентів є достатнім за показниками мотиваційного критерію, середнім за показниками знаннєвого і діяльнісного критеріїв.

З метою подальшого вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін запропоновано ввести до освітньо-професійних програм підготовки низки навчальних дисциплін та практик.

Ключові слова: формування практичних умінь і навичок, хімічний експеримент, професійна компетентність, підготовка вчителя хімії.

Improving the educational and professional training programs for future teachers of natural sciences in the absence of a standard of higher education in the specialty 014 "Secondary education" is an extremely important issue. Ways of such improvement include monitoring the level of knowledge, the state of the formation of practical skills and abilities of professional activities of future teachers. Since chemistry is an experimental science, the state of formation of practical skills and abilities to use a chemical experiment in future teachers of natural sciences is important. This paper defines the criteria and indicators of the levels of formation of practical skills and abilities of performing educational chemical experiment. The following criteria were defined for the formation of practical skills and abilities of educational chemical experiment in future teachers of natural sciences: motivation, knowledge, and activity. The levels of the formation of practical skills and abilities of organizing and performing educational chemical experiment in future teachers of natural sciences, namely low, medium, sufficient and high, are also described in detail.

Based on the defined criteria, the state of formation of practical skills and abilities of chemical experiment was analyzed in students of Lesya Ukrainka Volyn National University, specialties 014.06 "Secondary education (Chemistry)", 014.15 "Secondary education (Natural sciences)", who are awarded the qualification "Teacher of Chemistry". As a result, it was found that the level of formation of skills and abilities of educational chemical experiment in students is sufficient in terms of motivational criteria, medium in terms of knowledge and activity criteria.

To further improve the experimental and methodological training of future teachers of natural sciences, it is proposed to introduce a number of academic subjects and practices in educational-professional training programs.

Key words: formation of practical skills, chemical experiment, professional competence, chemistry teacher training.

УДК 54-047.42:378.016
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.15>

Марушко Л.П.,
канд. хім. наук, доцент,
декан факультету хімії, екології
та фармації
Волинського національного
університету імені Лесі Українки

Анічкіна О.В.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вимоги до фахівців у галузі освіти конкретизовані у професійних компетентностях та у відповідних їм уміннях і навичках навчальної діяльності, що визначені у професійному стандарті за професіями вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, учитель закладу загальної середньої освіти, учитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста). З-поміж умінь і навичок, якими повинен володіти вчитель, виокремимо такі: добирати методи та засоби навчання

відповідно до мети і завдань навчального заняття, застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання, проводити експерименти тощо [1, с. 10]. Так, під час підготовки майбутніх учителів за спеціальностями 014.06 «Середня освіта (Хімія)», 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» важливим завданням є формування у студентів практичних умінь і навичок використання в навчальному процесі хімічного експерименту (далі – ХЕ), який є водночас і методом пізнання, і засобом навчання.

Оцінка готовності майбутніх учителів до навчання хімії в закладах загальної середньої освіти передбачає, зокрема, перевірку стану сформованості практичних умінь і навичок організації та проведення ХЕ як основи для пізнання учнями понять і теорій хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над розробленням системи вмінь учителя хімії працювали багато вітчизняних та зарубіжних науковців (Г.В. Лісичкін, П.А. Глоріозов та Л.О. Казанцева, В.Я. Вівюрський, І.Л. Дрижун, П.І. Беспалов, В.П. Гаркунов та Е.Г. Злотніков). Удосконалення експериментальної та методичної підготовки майбутніх учителів хімії висвітлено в роботах В.В. Арестенка, А.О. Бєлікова, О.В. Бересневої, П.Д. Васильєвої, І.В. Горєвої, А.К. Грабового, Е.Г. Злотникова, О.А. Куленко, Н.А. Прибори, Л.М. Романишиної, О.В. Севастьянової, Т.П. Третьякової, М.А. Шаталова, О.Г. Ярошенко й інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Подальшого розвитку потребують питання, які стосуються оцінки стану сформованості умінь і навичок організації та проведення навчального ХЕ в майбутніх учителів природничих дисциплін.

Мета статті – визначити критерії та показники рівнів сформованості практичних умінь і навичок організації та проведення навчального ХЕ в майбутніх учителів природничих дисциплін, визначити та проаналізувати стан сформованості таких умінь і навичок у студентів спеціальностей 014.06 «Середня освіта (Хімія)», 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)» для вдосконалення їх експериментально-методичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін включає в себе експериментально-методичну підготовку, під час якої формуються практичні вміння і навички організації та проведення ХЕ. За визначенням А.К. Грабового, «експериментально-методична підготовка майбутніх учителів хімії – це інтегрований результат навчальної діяльності студентів, що поєднує методичні знання, експериментальні вміння, досвід діяльності, особистісну мотивацію щодо організації і проведення хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах» [2, с. 51]. Л.В. Туріщева вважає, що серед умінь учителя хімії проводити ХЕ можна виділити такі три групи вмінь: інтелектуальні, методичні, предметні [3, с. 61].

Оскільки в науковій літературі не існує єдиної класифікації вмінь проведення ХЕ, ми, беручи до уваги досвід учених-методистів, розуміємо *вміння проведення навчального ХЕ* як систему вмінь організовувати, виконувати та пояснювати ХЕ учням. Отже, вміння вчителя проводити навчальний ХЕ ми згрупували у три блоки:

1. Загальні (інтелектуальні) вміння – це здатність учителя використовувати навчальний ХЕ як доступний метод наукового пізнання хімічних явищ, застосовувати водночас загальнонаукові знання та навички.

Як загальні (інтелектуальні) вміння ми визначили такі: визначати мету та завдання навчального ХЕ; висувати гіпотезу, що є основою ХЕ, та підбрати способи її перевірки і досягнення означеної мети ХЕ; здійснювати пошук необхідної інформації; визначати умови раціонального використання навчального ХЕ; організовувати спостереження; проводити аналіз результатів ХЕ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; формулювати й обґрунтовувати висновки.

2. Експериментальні вміння – це здатність виконувати всі види навчального ХЕ з дотриманням наявних до нього вимог і на основі теоретичних знань та навичок виконання операцій ХЕ; здатність оцінювати ризики; здатність проводити спостереження, вимірювання, моніторинг хімічних властивостей, явищ або змін; здатність інтерпретувати й обробляти отримані дані.

Експериментальні вміння за формою діяльності можна розділити на такі групи: технічні (використовувати лабораторний посуд і обладнання, складати установки та прилади; дотримуватися правил техніки безпеки під час роботи з хімічними речовинами та проведення ХЕ; здійснювати основні операції ХЕ: зважування, розчинення, фільтрування, нагрівання, висушування тощо; визначати речовини й одержувати їх), вимірювальні (вимірювати об'єм рідин та газів, визначати масу речовин, обробляти отримані результати), конструкторські (ремонтувати обладнання та прилади, конструювати саморобні установки, удосконалювати наявні прилади, графічно зображати схеми приладів), організаційні (дотримуватися правил зберігання хімічних реактивів, економно їх використовувати, сиежити за чистотою лабораторного посуду, дбати про збереження обладнання та приладів, планувати ХЕ, під час проведення ХЕ підтримувати належний порядок на лабораторному столі, дотримуватися тиші та бути уважним і спостережливим, за результатами ХЕ складати письмовий звіт).

3. Методичні вміння – це здатність добирати і включати ХЕ в навчальний процес відповідно до мети і завдань навчального заняття; пояснювати учням методику проведення ХЕ, спостереження та результати, отримані під час його проведення, навчити учнів пов'язувати спостереження з теоретичними знаннями.

Ми визначили такі методичні вміння вчителя: формулювати дидактичну мету навчального ХЕ й обирати способи її реалізації; оцінювати рівень знань учнів, який є необхідним для сприйняття ними ХЕ та розуміння причинно-наслідкових зв'язків; аргументовано мотивувати учнів до

виконання ХЕ, активного спостереження та пояснення отриманих результатів; організувати та скеровувати роботу учнів під час проведення ХЕ; організувати власну роботу щодо проведення демонстраційного ХЕ; визначати спосіб коментування перебігу ХЕ; аналізувати та пояснювати результати ХЕ, формулювати висновки; здійснювати самоаналіз щодо досягнення результатів навчання за допомогою ХЕ.

Для оцінювання практичних умінь та навичок організації та проведення ХЕ в майбутніх учителів природничих дисциплін було визначено критерії та показники рівнів сформованості цих умінь.

Сформованість умінь використання в навчальному процесі ХЕ ми трактуємо як свідому, вмотивовану діяльність, що ґрунтується на системі знань (предметних, методичних) і спрямована на використання ХЕ як методу пізнання і засобу навчання з урахуванням усіх наявних до нього вимог. Сформованість таких умінь передбачає також опанування окремих навичок (дії, операції), які виступають елементами навчальної експериментальної діяльності.

Оцінювання сформованості вмінь використання в навчальному процесі ХЕ здійснювали на основі *критеріїв*. Під критерієм ми будемо розуміти ознаку (характеристику) ідеальної моделі, за якою можна оцінити результативність та ефективність формування таких умінь. На основі аналізу наукової літератури щодо критеріїв сформованості вмінь та відповідно до складових частин формування вмінь використання навчального ХЕ, ми визначили такі критерії сформованості практичних умінь і навичок ХЕ в майбутніх учителів природничих дисциплін: *мотиваційний* – наявність стійкого й усвідомленого бажання майбутніх учителів удосконалювати свої вміння організувати та проводити навчальний хімічний експеримент, здійснювати в майбутній професійній діяльності навчання учнів із застосуванням ХЕ; *знаннєвий* – наявність ґрунтовної системи знань із техніки та методики навчального ХЕ, *діяльнісний* – наявність умінь використовувати в навчальному процесі ХЕ: добирати відповідно до мети заняття, планувати, організувати і проводити його, передбачати й аналізувати результати ХЕ.

Конкретизованим вираженням критерію оцінки є *показник*. Під показником ми розуміємо типовий вияв суттєвої ознаки досліджуваного явища, за яким можна діагностувати розвиток цього явища.

Так, до показників, що відповідають *мотиваційному критерію*, відносимо: усвідомлення значущості ХЕ як засобу навчання; наявність та стійкість бажання опанувати вміння використовувати навчальний ХЕ; наявність пізнавальної потреби використовувати ХЕ в майбутній навчальній діяльності; прагнення студентів до самовдосконалення, самоосвіти, бажання продукувати

нові ідеї щодо використання ХЕ в навчальному процесі. За *знаннєвим критерієм* виділяємо такі показники: наявність знань про основні види ХЕ; про вплив ХЕ на розвиток хімічних понять і теорій; про становлення і розвиток природничо-наукової грамотності учнів у процесі навчання; про планування навчального процесу, що передбачає раціональне використання ХЕ у шкільному курсі хімії; про техніку проведення операцій ХЕ з дотриманням усіх вимог до них; про методичні засади використання навчального ХЕ. *Діяльнісний критерій* представлений такими показниками: наявність знань правил техніки безпеки; наявність навичок роботи з хімічним посудом, приладами, лабораторним обладнанням; наявність умінь планувати, організувати і проводити всі види навчального ХЕ, пояснювати спостереження та робити висновки; оцінювати учнівський експеримент.

Посилаючись на дослідження А.В. Усової й А.А. Боброва [4, с. 43], ми виділяємо чотири *рівні сформованості практичних умінь і навичок* організації та проведення навчального ХЕ в майбутніх учителів природничих дисциплін: низький, середній, достатній та високий. Якісний і кількісний аналіз показників, які входять до критеріїв сформованості практичних умінь ХЕ, дозволив охарактеризувати рівні їхнього розвитку.

Наявність усіх ознак, що притаманні кожному із критеріїв, дозволяє встановити *високий рівень* сформованості практичних умінь і навичок. Цей рівень передбачає наявність у майбутнього вчителя природничих дисциплін повністю сформованого, стійкого усвідомлення мотивів ефективно використовувати навчальний ХЕ у своїй майбутній педагогічній діяльності; усвідомлення необхідності опанування вмінь організації та проведення навчального ХЕ. На високому рівні перебувають студенти, які володіють ґрунтовними знаннями про зміст, алгоритм виконання і техніку проведення операцій ХЕ, про методичні підходи щодо використання навчального ХЕ, а також використовують ці знання раціонально, самостійно, творчо. Студенти здатні виконувати практичні завдання самостійно, продуктивно, за допомогою нестандартних підходів, прогнозувати результати своєї діяльності, здатні до самоаналізу, вони ініціативні й активні в навчально-пізнавальній діяльності.

Достатній рівень сформованості вмінь і навичок ХЕ характеризується наявністю більшості ознак кожного із критеріїв. Студенти, уміння яких відповідають цьому рівню, досить позитивно ставляться до використання навчального ХЕ; прагнуть опанувати і вдосконалювати свої вміння організації та проведення навчального ХЕ, проте це бажання не є самостійним. Студенти демонструють повні знання, які відтворюють із допомогою викладача, про зміст, послідовність виконання і техніку проведення операцій ХЕ, про методичні

підходи щодо використання навчального ХЕ. Також студенти можуть самостійно чи за визначеним алгоритмом виконувати типові дії, прагнуть до використання здобутих знань для вирішення проблемних завдань. Вони здатні до самоаналізу та самооцінки, здатні правильно оцінити свій рівень сформованості вмінь та навичок ХЕ.

Середній рівень сформованості вмінь і навичок ХЕ може бути встановлений за наявності приблизно половини ознак кожного із критеріїв. Водночас студенти виявляють нестійке, проте самостійне бажання опанувати вміння проведення ХЕ; їхні мотиви щодо використання навчального ХЕ сформовані не досить. Знання студентів про зміст, алгоритм виконання і техніку проведення операцій ХЕ, про методичні підходи щодо використання навчального ХЕ є репродуктивними, неповними, проте відтворення студентами необхідних знань відбувається самостійно. Студенти із середнім рівнем сформованості вмінь та навичок ХЕ володіють лише окремими операціями та прийомами діяльності, проте вони можуть виконувати типові дії за заданим алгоритмом чи зразком. У разі перенесення вмінь у нові умови студенти часто припускаються помилок, які не можуть самостійно виправити. У таких студентів немає здатності до самооцінки.

Наявність менше половини ознак кожного із критеріїв або їх відсутність відповідає *низькому рівню* сформованості вмінь і навичок ХЕ у студентів. Він характеризується відсутністю у студентів бажання опанувати вміння і навички проведення ХЕ, а також їх невмотивованістю використовувати навчальний ХЕ в майбутній професійній діяльності. Знання таких студентів про зміст, послідовність виконання і техніку проведення операцій ХЕ, про методичні підходи щодо використання навчального ХЕ є поверхневими та незначними, відтворення знань можливе лише зі сторонньою допомогою. Студенти з низьким рівнем сформованості вмінь і навичок ХЕ характеризуються погано усвідомленим, неповним і непослідовним виконанням дій, відсутністю самостійності в їхній діяльності та низькою активністю в навчанні.

З метою подальшого вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін протягом 2020/2021 навчального року ми здійснили аналіз стану сформованості практичних умінь і навичок організації та проведення ХЕ у студентів 3-го та 4-го курсів Волинського національного університету імені Лесі Українки спеціальностей 014.06 «Середня освіта (Хімія)», 014.15 «Середня освіта (Природничі науки)», яким після успішного завершення навчання присвоюється кваліфікація «Вчитель хімії». Усього було залучено 25 студентів. Установлення рівнів досліджуваної готовності майбутніх Учителів природничих дисциплін до організації

та проведення навчального ХЕ здійснювали відповідно до визначених критеріїв та їхніх показників. Сформованість мотиваційного критерію оцінювали за допомогою таких методів, як спостереження, анкетування, бесіди, тестування (тестопитувальник Т. Елерса для діагностики мотивації досягнення успіху, методика А. Реана і В. Якуніна в модифікації Н. Бадмаєвої для діагностики мотивів навчальної діяльності студентів). Для оцінки сформованості знаннєвого критерію проводили аналіз поточного, модульного і підсумкового контролю знань студентів про види ХЕ, техніку та методику проведення навчального ХЕ. Перевірку стану сформованості діяльнісного критерію у студентів – майбутніх вчителів природничих дисциплін здійснювали під час спостереження за їхньою діяльністю на практичних заняттях із навчальних дисциплін «Методика навчання хімії», «Техніка та методика шкільного хімічного експерименту» та під час педагогічної практики.

Аналіз результатів анкетування показав, що необхідність використання навчального ХЕ усвідомлюють 84% опитаних студентів. Проте високий рівень мотивації опанувати знання та вміння використання ХЕ в майбутній професійній діяльності декларують 24% респондентів і лише четверо з них (16%) вважають самоосвіту важливою формою опанування, поглиблення знань, удосконалення вмінь. На питання «Чи вважаєте Ви достатнім рівень своїх знань для проведення шкільного ХЕ?» лише двоє студентів (8%) дали ствердну відповідь, четверо опитаних (16%) вказали варіант «скоріше так, ніж ні», відповідь «скоріше ні, ніж так» обрали 14 студентів (56%). Труднощі для майбутніх учителів природничих дисциплін у проведенні навчального ХЕ становлять: планування навчальних занять із використанням ХЕ (40%); техніку проведення операцій навчального ХЕ (36%); організація учнів для спостереження за перебігом і результатами демонстраційного ХЕ, а також проведення учнівського ХЕ (64%); пояснення учням результатів спостереження та забезпечення зв'язку теоретичних знань учнів із практикою (76%); оцінювання учнівського ХЕ (52%). У відповідях на питання «Чи намагаєтесь Ви у процесі виконання ХЕ вдосконалювати окремі його елементи, шукати вихід із проблемних ситуацій, коли, наприклад, відсутній один або кілька потрібних для досліду реактивів?» п'ятеро студентів (20%) виявили готовність до творчого підходу в організації та проведенні навчального ХЕ, двоє з них (8%) запропонували також залучати учнів до пошуку шляхів удосконалення ХЕ, упроваджуючи таку практику, як елементи проблемного навчання. У ситуації, коли відсутні один або кілька реактивів, необхідних для проведення ХЕ, опитані студенти запропонували так вирішити дану проблему: замінити реактиви, яких не вистачає, підібравши

подібні за властивостями, якщо це не вплине на результат експерименту (32%); продемонструвати мультимедійний ХЕ (36%); не проводити експеримент, а лише пояснити словесно методику проведення ХЕ й очікуваний результат (20%); не знали виходу із ситуації троє студентів (12%).

Отже, дослідження показало, що тільки 16% студентів виявляють високий рівень мотивації до опанування знань і вмінь проводити навчальний ХЕ, а також усвідомлюють важливість його використання в майбутній педагогічній діяльності. Лише 8% студентів продемонстрували високий рівень сформованості знань про техніку та методику проведення навчального ХЕ, а також умінь і навичок його використання в навчальному процесі.

На нашу думку, причини ситуації, що нині склалася, такі: *по-перше*, аналіз освітньо-професійних програм показав, що на формування у студентів умінь та навичок навчального ХЕ відведено не досить часу. Так, студенти спеціальності 014.06 «Середня освіта (Хімія)» вивчали навчальну дисципліну «Методика навчання хімії» в обсязі 4 кредити в 6-му семестрі, а також вибірково навчальну дисципліну «Техніка та методика шкільного хімічного експерименту» в обсязі 7 кредитів у 8-му семестрі. А педагогічна практика в обсязі 6 кредитів проходила в 7-му семестрі. *По-друге*, аналіз навчальних програм із дисциплін хімічного профілю свідчить про недостатність або й відсутність чітко сформульованих цілей та завдань щодо формування у студентів практичних умінь та навичок саме навчального ХЕ.

Для усунення виявлених причин вважаємо за необхідне посилити теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін щодо формування в них умінь та навичок навчального ХЕ шляхом перегляду освітньо-професійних програм та робочих програм (силабусів) навчальних дисциплін, а саме:

– увести до циклу професійної підготовки освітній компонент (далі – ОК) «Вступ до фаху», вивчення якого дозволить сформувати у студентів стійку мотивацію на досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності;

– перенести із циклу вибірових дисциплін до циклу професійної підготовки ОК «Техніка та методика шкільного хімічного експерименту», вивчення організувати у 3-му семестрі;

– увести до циклу професійної підготовки ОК «Методика розв'язування розрахункових та експериментальних задач з хімії», вивчення якого дозволить удосконалити практичні вміння та нави-

чки майбутніх учителів застосовувати ХЕ для вирішення експериментальних задач;

– збільшити обсяг ОК «Методика навчання хімії» як мінімум до 9 кредитів, запровадити курсову роботу із цього ОК;

– увести ОК «Методична діяльність учителя хімії у школі», вивчення якого дозволить сформувати у студентів готовність та здатність до творчої професійної діяльності;

– увести ОК «Навчально-методична практика», під час проходження такої практики студенти зможуть удосконалити свої методичні вміння, зокрема й використання навчального ХЕ;

– збільшити обсяг ОК «Педагогічна практика» як мінімум до 14 кредитів;

– у силабусах ОК хімічного профілю передбачити формування вмінь та навичок навчального ХЕ.

Висновки. На основі проведеної оцінки стану сформованості практичних умінь і навичок хімічного експерименту в майбутніх учителів природничих дисциплін установлено, що студенти є досить вмотивованими до використання навчального хімічного експерименту у своїй майбутній професійній діяльності, прагнуть опанувати і вдосколювати свої практичні вміння та навички, проте за показниками знаннєвого і діяльнісного критеріїв ці вміння сформовані не досить. Подальші дослідження будуть спрямовані на вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Професійний стандарт за професіями вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, вчитель закладу загальної середньої освіти, вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736–20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/87/f502781n16.pdf>.

2. Грабовий А.К. Теоретико-методичні засади управління експериментально-методичною підготовкою майбутніх вчителів хімії. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика* : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. Вип. 2. С. 50–53.

3. Турищева Л.В. Діяльність учителя хімії як предмет комплексних досліджень. *Біологія і хімія у школі*. 2008. № № 5–6. С. 60–61.

4. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. Москва : Просвещение, 1988. 112 с.

СЛОВОТВІРНИЙ КОМПОНЕНТ У МОВНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

WORD-BUILDING COMPONENT IN TEACHING LANGUAGE TO FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Стаття присвячена проблемі формування словотвірної компетентності студентів-медиків як одного з основних чинників лексичної роботи в іноземній аудиторії на різних етапах вивчення української мови. Актуальність теми наукового дослідження визначається тим, що сучасна тенденція комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мови країни навчання посилює увагу до практичних результатів використання мовних словотвірних ресурсів. Метою статті є спроба описати роль і місце словотвірного компонента в системі курсу української мови як іноземної (УМІ) у медичному закладі вищої освіти. Обґрунтування науково-методичної доцільності впровадження дериваційного аспекту у процес навчання лексики іноземних студентів базується на результатах роботи кафедри мовної підготовки Національного медичного університету імені О.О. Богомольця у співпраці із закордонними партнерами в рамках міжнародних науково-дослідницьких проєктів. Практичним підґрунтям цього дослідження є аналіз текстових навчально-методичних матеріалів – оригінальних навчальних посібників з української мови для іноземних студентів, створених авторським колективом кафедри. Предметом аналізу є комплекс навчальних завдань словотвірного характеру. Досліджуваний матеріал проаналізовано переважно описовим методом шляхом класифікації та лінгвістичного спостереження над специфікою застосування словотвірного інструментарію української мови. Новизна дослідження полягає в комплексному аналізі методичних принципів, покладених в основу організації лексичної (термінологічної) роботи на заняттях з мови в іноземній аудиторії, що здобуває вищу освіту за медичним спрямуванням. Стаття містить ілюстративний матеріал, який демонструє підходи до подання відповідного навчального матеріалу. Дослідження показало, що для практичної термінологічної роботи виявився доцільним комплексний розгляд термінів на дериваційному рівні.

Ключові слова: українська мова як іноземна, методика викладання, словотвір, термінотворення, словотвірні засоби, лексична робота.

The article is dedicated to the issue of shaping the word-building competence in foreign medical students as a basic factor of teaching vocabulary to the foreign students at various stages of the Ukrainian language course teaching. The theme relevance is stipulated by the fact that modern trends of communicative-active approach to teaching language of the country emphasize attention to practical results of the language word-building resources use. The purpose of the article is description of the role and position of the word-building component within the course "Ukrainian language as a foreign one" in a medical educational institution. Justification of the scientific-methodical use of the derivation aspect implementation in teaching vocabulary to the foreign students is based on the experience of the department of O. Bogomolets NMU Department of Language Preparation, in cooperation with foreign partners, within the international scientific projects. The practical basis for the study is represented with an analysis of the educational text materials – authentic study guides of Ukrainian language for the foreign students, which were composed by the department staff. The analysis subject is a complex of word-building exercises. The studied material was analyzed and described, using the methods of classification and language observation of the word-building instruments' characteristics in Ukrainian language. The novelty of the study represents with the complex analysis of the methods and principles, which underlie the vocabulary (terms) activities at language classes held with the foreign medical students. The article contains illustrations which demonstrate approaches to presenting appropriate educational materials. The study showed that a complex consideration of the notions on derivative level is more appropriate for the practical activities of teaching new terms.

Key words: Ukrainian language as foreign one, methods of teaching, word-building, word-building means, vocabulary activities.

УДК 811.161.2'276.6'373.611:61]
(075.8.054.6)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.16>

Мірошніченко О.С.,
викладач кафедри мовної підготовки
Національного медичного університету
імені О.О. Богомольця

Пріоритетність формування мовної компетенції в галузі словотворення і морфології у процесі навчання української мови як іноземної (далі – УМІ) зумовлена результатами пошуків нових підходів у методиці викладання дисципліни. Питання застосування словотвірного компонента у практиці викладання мови як іноземної перебуває у фокусі досліджень і вітчизняних, і зарубіжних учених (Н. Дзеньджюра, З. Мацюк, Н. Місник, Г. Темник, І. Костадінова, М. Палій, А. Sukuving, S. Valeghisaden та інші [1; 2; 5; 6; 10; 12–15]).

Науковці сходяться в думці, що одним із перспективних способів засвоєння мови як іноземної є вивчення її лексичного складу, яке ґрунтується

на опануванні семантико-дериваційних процесів, притаманних тій чи іншій мові. Погоджуємося із твердженням З. Мацюк, що саме «словотвір інтегрує ціле коло лінгвістичних і дидактичних проблем, серед яких найбільш важливою є можливість семантизації лексики з опорою на словотвірну та морфемну структуру слова з урахуванням специфіки функціонування словотвірних морфем» [7, с. 138].

Наявні наукові статті вищевказаних українських дослідників присвячені окремим питанням застосування елементів словотвору у практиці викладання мови іноземній аудиторії. Зокрема, це розгляд проблеми створення лінгвістичної бази

методики викладання словотвору української мови в іноземній аудиторії, а також явища словотвірної синонімії (З. Мацюк); аналіз типологічних зв'язків між словами в межах словотвірних гнізд (Н. Дзеньдзюра); установлення закономірностей застосування словотворчих ресурсів та способів словотворення на різних етапах навчання УМІ (Г. Темник); аналіз змісту презентаційних матеріалів і навчальних завдань словотворчого характеру (Н. Місник); дослідження специфіки викладання української морфеміки та словотвору іноземним студентам технічних закладів вищої освіти (Г. Степанюк, Л. Думанська).

Ще важливішими, на нашу думку, є спільні напрацювання науковців різних країн як результат міжкультурної взаємодії в розробленні ефективних інноваційних методик мовної підготовки, які б відповідали завданням сучасної освіти. Так, у слов'янській лінгводидактиці актуальність таких наукових досліджень визначається тим, що сучасна тенденція комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення мови країни навчання посилює увагу до практичних результатів використання мовних словотворчих ресурсів [2; 10].

У науково-методичній літературі натеper немає праць, орієнтованих на цілісний аналіз проблеми вивчення української мови як іноземної із застосуванням словотвірного інструментарію як загалом, так і стосовно вищої школи медичного напрямку.

Автор має на меті розглянути проблему використання словотвірного компонента як складника курсу УМІ в медичному закладі вищої освіти, аналізує матеріали науково-методичного дослідження, проведеного викладачами кафедри мовної підготовки Національного медичного університету імені О.О. Богомольця спільно з колегами з однопрофільної кафедри Шуменського університету ім. Єп.К. Преславського (Болгарія) у рамках міжнародного проєкту «Технології за підвищенням на якості освіти на освітній послугі» [10; 11]. З-поміж практичних результатів дослідження виокремимо створення комплексу навчально-методичних матеріалів – оригінальних навчальних посібників з української мови для іноземних студентів, укладених авторським колективом кафедри [4; 5].

Уважаємо, що проведений нами аналіз словотвірного компонента зазначеної вище навчально-методичної літератури уможливить надалі створення науково обґрунтованої концепції вивчення студентами словотвірного матеріалу з метою застосування набутих знань у професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях.

Для аналізу обрано текстові джерела дидактичного матеріалу двох типів: презентаційного, пояснювального характеру – навчальний посібник «Вивчаймо українську разом! Граматичний довідник» [5], навчально-тренувального

плану – посібник «Основи медичної комунікації: Практикум з української мови як іноземної: ч. 1» [4].

Моніторинг змісту вищезазначених навчальних матеріалів орієнтовано на вивчення практики формування словотвірної компетентності в іноземних студентів I–III курсів медичних спеціальностей Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця.

В аналізованих у статті навчальних посібниках використано різноманітні методичні прийоми для подання словотвірного матеріалу з урахуванням специфіки профілю навчання (медицина) цільової студентської аудиторії.

Пропедевтичне ознайомлення з елементами морфемного аналізу та словотвору передбачено вже на початковому етапі навчання іноземних здобувачів вищої освіти. За спостереженням Г. Темник, «початковий етап вивчення української мови охоплює елементи іменникового, прикметникового, числівникового, дієслівного, прислівникового словотвору. Предметом знайомства та вивчення стають шість способів словотворення – префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, основоскладання, флексійний та постфіксальний» [13, с. 150].

Уже на початковому етапі навчання у процесі засвоєння загальнонавчальної лексики студентам пропонують систематичну роботу з матеріалом розділу, який має назву «Добірка словотвірних рядів». Тут підібрані ланцюжки спільнокоренових слів, які уможливають наочне сприйняття лексичного складу української мови (ілюстрація 1).

Як можна побачити з таблиці, конкретні лексеми презентовано у відповідному, актуальному для іноземного студента, контексті. Матеріал дає можливість полегшити засвоєння студентами цієї категорії слів у морфологічній і словотвірній площині. Презентаційний матеріал, що включає нову лексику й елементи граматики уроку, детально пропрацьовується у тренувальних завданнях із морфеміки та словотвору (ілюстрація 2).

У результаті опрацювання навчального матеріалу, поданого у відповідному форматі (ілюстрація 1) студенти легко засвоюють частиномовну належність лексики, словотворчі афікси, словотвірні моделі, спільнокоренові слова.

На початковому етапі навчання переважає матеріал пояснювального типу, отже, словотвірний аспект роботи має презентаційний характер.

Словотвір на цьому етапі сприяє швидшому розширенню словникового запасу, набуттю необхідної граматичної компетенції та загалом базової лінгвістичної компетенції. Особливістю застосування елементів словотворення на початковому етапі вивчення української мови є використання простіших для розуміння твірних основ та словотворчих афіксів, типових повторюваних моделей [13, с. 150].

На середньому рівні вивчення УМІ разом зі зростанням обсягу пропонованого для вивчення матеріалу з відповідних комунікативних тем нарощується й аспект залучення словотвірної характеристики лексики, що засвоюється. Так, аналіз студентами актуальних словотворчих процесів на цьому етапі може бути спрямований на блок презентаційного матеріалу щодо

префіксального і суфіксального дієслівного творення (ілюстрація 6).

Під час інтенсивного засвоєння студентами професійно орієнтованої лексики тренувальні завдання спрямовані на розвиток термінологічної й комунікативної компетенції, що ґрунтується на опануванні семантико-дериваційних процесів і максимально відповідає фаховому спрямуванню (ілюстрація 7).

Ілюстрація 1. Добірка словотвірних рядів [5, с. 18]

хто? що? who? what?	який? what kind?	що робити? what to do? що зробити? what to have done?	як? де? коли? how? where? when?	Фрази Phrases
відомість report card / student marks report повідомлення message / notification	відомий famous	повідомляти to inform – повідомити to have informed відомо (It is known)		Це відом _____ нашої групи. This is a report card of our group.
Відповідь answer відповідність accordance відповідальність responsibility	відповідний appropriate / corresponding відповідальний responsible	відповідати to answer – відповісти to have answered	відповідно accordingly відповідально responsibly	Дайте відповідь на запитання, будь ласка. Please, answer the question.

Ілюстрація 2. Завдання до теми «Назви і класифікація захворювань» [4, с. 10]

1. Побудуйте словотвірні ланцюжки, останніми ланками яких будуть подані слова. Виділіть у словах словотвірні морфеми. Для відповіді використовуйте матеріал таблиці 6 «Добірка словотвірних рядів» (граматичний довідник «Вивчаймо українську разом!»).

_____, корисно. _____
_____, відповідно. _____
_____, незадовільно.

Ілюстрація 3. Завдання до теми «Основні симптоми хвороб» [4, с. 15]

2. Проілюструйте прикладами словотвірну модель із суфіксом *-ість* із використанням матеріалу таблиці 10 «Іменники на -ь» (граматичний довідник «Вивчаймо українську разом!»).

Ілюстрація 4. Таблиця до теми «Числівники» [5, с. 82].

2 два (дві) обидва (обидві) двоє, об'є дванадцять двадцять двісті двійка	3 три трє тринадцять тридцять триста третій триїка третина	4 чотири чєтверо чотирнадцять чотириста четвертий чєтвірка чєрть чєтвєр
--	---	--

Ілюстрація 5. Завдання до теми «Назви і класифікація захворювань» [4, с. 10]

3. Випишіть прикметники із суфіксом *-ий(ий)* із другої колонки таблиці 6 «Добірка словотвірних рядів» (граматичний довідник «Вивчаймо українську разом!»).

Ілюстрація 6. Доконаний і недоконаний вид дієслова [5, с. 85]

Інфінітив (ндв) що робити?	інфінітив (дв) що зробити?	III особа множ. тепер. час (ндв) що роблять?	III особа множ. майб. час (дв) що зроблять?	переклад
аналізувати	проаналізувати	аналізують	проаналізують	_____
бажати	побажати	бажають	побажають	_____
бачити	побачити	бачать	побачать	_____
бігати	побігати	бігають	побігають	_____
бігти	побігти	біжать	побіжать	_____
боліти	заболіти	болять	заболять	_____

Ілюстрація 7. Завдання до теми «Обстеження хворого» [4, с. 22]

4. Прочитайте дієслова в першій колонці, утворіть видові пари дієслів. Поясніть, які дії виконує лікар під час медичного обстеження.

Дії	Процеси
1. Вислуховувати пацієнта →	вислуховування пацієнта
2. Розпитувати хворого →	розпитування хворого
3. Уточнювати факти й дані →	уточнення фактів і даних
4. Обстежувати хворого →	обстеження хворого
5. Спостерігати за хворим →	спостереження за хворим
6. Збирати анамнез →	збирання анамнезу
7. Установлювати діагноз →	установлення діагнозу
8. Лікувати хворого →	лікування хворого

Ілюстрація 8. Завдання до теми «Назви і класифікація захворювань» [4, с. 7]

5. З'ясуйте, від яких іменників утворені прикметники в поданих нижче назвах хвороб. Дитяча хвороба, інфекційне захворювання, лікарська хвороба, професійна хвороба, родинне захворювання, спадкова хвороба, судинне захворювання.

Ілюстрація 9. Завдання до теми «Назви і класифікація захворювань» [4, с. 5]

6. Проаналізуйте ряди спільнокореневих слів з основою *здоров'я, хвороба* за допомогою матеріалів таблиці 6 «Добірка словотвірних рядів» (граматичний довідник «Вивчаймо українську разом!»).

Ілюстрація 10. Завдання до теми «У ЛОР-кабінеті» [4, с. 88]

7. Згрупуйте терміни за значенням. Зверніть увагу на будову термінів, визначте словотвірну модель.

Назви органів і частин тіла	Назви патологій і хвороб	Терміни з іншим значенням
1	2	3

___) Медицина, ___) пухлина, ___) піднебінна мигдалина, ___) клітина, ___) тріщина, ___) голосова щілина, ___) носова порожнина, ___) вушна раковина, ___) людина, ___) судина, ___) тканина, ___) речовина, ___) вакцина, ___) спина, ___) скарлатина, ___) груднина, ___) клітковина.

Загальновідомо, що лінгводидактика як прикладна галузь має тісні зв'язки з академічними дослідженнями мовознавчих дисциплін. Стосовно фахового мовлення медичного спрямування йдеться насамперед про термінознавство [3]. Так, аналіз специфіки дериваційних процесів у галузі медичного терміноутворення дає можливість сформулювати словотвірний інструментарій для засвоєння студентами лексики їхнього майбутнього фаху [8, с. 261].

Цілком підтримуємо думку, що «робота над словотвором на основному етапі вивчення УМІ у вищому навчальному закладі за галузевим спрямуванням має базуватися на матеріалі загальнонаукової та термінологічної лексики за фахом студента» [12, с. 231]. Аналізований навчальний посібник з УМІ для студентів 3-го курсу [4] має назву «Основи медичної комунікації». Структурою посібника передбачено, що кожна із дванадцяти комунікативних тем з медицини доповнена словотвірним компонентом, покликаним забезпечити засвоєння студентами аспекту суфіксального моделювання в українському словотворенні. До змісту внесено дванадцять базових словотвірних моделей із найбільшою продуктивністю з огляду на лексику медичної сфери комунікації. Автори виходили з того, що «суфіксальний спосіб

словотворення є найпродуктивнішим різновидом творення найменувань у клінічній термінології. Серед суфіксів – компонентів медичних термінів, утворених морфологічним способом словотвору, є власне українські суфікси (-енн(я), -ування, -ість, -к(а), -ин(а), -н(ий), -альн(ий) та інші) та суфікси іншомовного походження (-іт/-ит, -аці(я), -і(я), -іст/-ист, -ом(а) та інші)» [9, с. 73].

У своєму аналізі зосереджуємося насамперед на завданнях, які покликані актуалізувати спостереження за способами та засобами словотворення з акцентуванням на частинах мови та значенні використовуваних формантів.

Завдання, виконання яких пов'язане із застосуванням знань словотвірних процесів української мови, передбачають аудиторну чи самостійну роботу студента з рекомендованим матеріалом.

До презентаційних завдань відносимо й такі: 1) згрупувати подані іменники за їхніми суфіксами; 2) згрупувати спільнокореневі слова; 3) поміркувати про значення суфікса -ація; 4) визначити, за допомогою яких словотвірних засобів утворено нові слова; 5) проаналізувати спосіб творення поданих слів (ілюстрація 10).

На наступному етапі словотворчі завдання в іноземній аудиторії набувають продуктивного характеру. Виконання таких завдань передбачає

наявність певного рівня словотвірної компетентності в іноземного мовця, уміння застосовувати словотворчі засоби, розуміти їхні значення, наприклад: 1) завдання на утворення нових слів за поданими словотвірними моделями (*проілюструвати подані словотвірні моделі прикладами тощо*) та за допомогою переліку поданих словотвірних одиниць (*від поданих дієслів утворити іменники за допомогою суфіксів -енн- або -анн-; від іменників утворити дієслова-інфінітиви за допомогою суфікса -ува(ти)*); 2) завдання на утворення слів без зазначення словотворчих афіксів (*від поданих слів утворити прикметники, вказати суфікси; від поданих іменників утворити прикметники на позначення видів досліджень; дописати назви понять, визначення до яких подано нижче: обладнання для лікування – лікувальне обладнання*).

Зібраний і опрацьований матеріал наочно продемонстрував актуальність використання словотвірних завдань від презентаційного, пояснювального характеру до завдань продуктивного типу на всіх етапах вивчення УМІ в іноземній аудиторії. Результати дослідження засвідчують перспективність подальшого роботи в напрямі розроблення методики використання словотвірного компонента в навчанні лексики іноземних студентів медичного профілю з метою подолання мовно-комунікативних труднощів іноземних студентів і застосування набутих знань у професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дзеньдзюра Н. Методика вивчення словотвору української мови іноземними студентами. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 27–32.
2. Костадинова І. Упражнения в обуението по лексика на чуждия език и ролята на словообразуването за разширяването на речниковия запас. *Проблеми когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков* : сборник статей. Университетское изд. Еп.К. Преславски. Шумен, 2008. Вып. 7. С. 151–163.
3. Литвиненко Н., Місник Н. Термін і терміно-система в контексті інноваційних технологій мовної підготовки. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 98–103.
4. Основи медичної комунікації: Практикум з української мови як іноземної / Н. Литвиненко та ін. Київ : Медпринт, 2021. Ч. 1. 104 с.
5. Литвиненко Н., Місник Н., Яник О. Вивчаймо українську разом! : граматичний довідник. Київ : Фенікс, 2020. 144 с.
6. Мацюк З. Прикладні аспекти українського словотвору. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2010. Вип. 5. С. 120–127.
7. Мацюк З. Лінгвістична база методики викладання словотвору української мови як іноземної. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків : ХНУ ім. В.Н. Казаріна, 2009. Вип. 14. С. 137–144.
8. Місник Н. Дериваційні процеси як аспект формування термінологічного фонду медичної науки. *Термінологічний вісник* : збірник наукових праць / відп. ред. Л. Туровська. Київ : Інститут української мови НАНУ, 2019. Вип. 5. С. 261–267.
9. Місник Н. Формування української медико-клінічної термінології : монографія. Київ : Книга плюс, 2004. 172 с.
10. Місник Н., Палій М. Дієслівна префіксація у слов'янській мові: від категорійного явища до реалії у практиці вивчення. *Проблеми когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков*: сб. статей. Университетское изд. Еп.К. Преславски. Шумен, 2020. Вып. 14. С. 43–53.
11. Палій М., Місник Н. Използване на специализиран учебен комплекс като технология за повишаване на качеството на урока. *Технологии за повишаване на качеството на образователната услуга* : сборник научных статей Университетско изд.-во Еп. К. Преславски. Шумен, 2019. С. 22–44.
12. Степанюк Г., Думанська Л. Особливості викладання української морфеміки та словотвору іноземним студентам технічних закладів вищої освіти. *Мова*. Одеса, 2021. № 35. С. 229–234.
13. Темник Г. Засоби словотвору у вивченні української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 2017. Вип. 64. Т. 2. С. 148–151.
14. Baleghisaden S. The effect of pair work on a word-building task. *English Language Teachers Journal / ELT Journal*. Oxford University Press, 2010. Vol. 64/4. P. 405–413.
15. Sukying A. Word Knowledge through Morphological Awareness in EFL learners. *TESOL International Journal*. 2020. № 15 (1). P. 74–85.

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОГРАФІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗА СТАНДАРТАМИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

METHODS OF APPLICATION OF INFOGRAPHICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION ACCORDING TO THE STANDARDS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – візуалізації навчального матеріалу, зокрема з інформатики, для кращого сприйняття школярами теоретичних та практичних аспектів наукового пізнання, шляхом використання різних видів інфографіки. На сучасному етапі розвитку освіти активне використання інформаційних технологій є аксіомою. Вони дозволяють покращити якість навчальних занять, зацікавити школярів і організувати подання інформації у більш спрощеному вигляді. Освітній процес в умовах Нової української школи передбачає застосування сучасних засобів невербальної передачі знань як важливого елементу сучасного спілкування альфа-покоління, що зміцнює достовірність, підвищує розуміння та сприйняття друкованого слова, акцентує увагу на головному, стимулює творче мислення школярів.

Багато учнів скаржаться на те, що великий об'єм теоретичного матеріалу їм важко засвоювати або ж вони не сприймають його взагалі. Сьогодні ставить перед вчителями завдання знайти способи та методики для ефективного застосування сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі, обов'язковою умовою яких є підвищення мотивації, зацікавленості та результативності знань учнів. Для реалізації поставлених завдань на допомогу може прийти інфографіка, яка буде супроводжувати пояснення теоретичного матеріалу, або ж візуально показувати зв'язки окремих елементів, об'єктів, подій тощо. На сучасному етапі розвитку суспільства кожен розуміє поняття інфографіки по-своєму, але загалом зміст поняття один – інформація подана в наочному вигляді.

Використання інфографіки дозволяє спростити подання складного теоретичного матеріалу, забезпечує перегляд основних елементів з будь-якого гаджета, зменшує тривалість навчальної презентації або пояснення нових понять. Учитель може ефективно, для успішного досягнення освітньої мети, використати весь арсенал різноманітних сучасних видів інфографіки. Як ілюстрації до уроку він може використовувати не тільки цифрові фото та малюнки (які повсякчас трапляються в навчальній літературі), але навіть прості малюнки, спрощені зображення, зроблені від руки звичайною ручкою, пензлем або лівцем.

Ключові слова: *Нова українська школа, інфографіка, інформація, цифрові комікси, методика інформатики.*

The article is devoted to one of the current problems of visualization of educational material, in particular in computer science, for better understanding of students' theoretical and practical aspects of scientific knowledge through the use of different types of info-graphics. At the present stage of educational development, the active use of information technology is an axiom. They allow to improve the quality of educational classes, to interest students and to organize the presentation of information in a more simplified form. The educational process in the New Ukrainian School involves the use of modern means of nonverbal knowledge as an important element of modern communication of the alpha generation, which strengthens credibility, increases understanding and perception of the printed word, emphasizes the main thing, stimulates creative thinking. Many students complain that a large amount of theoretical material is difficult for them to master or they do not accept it at all. Today, teachers are faced with the task of finding ways and techniques for the effective use of modern information technology in the educational process, a prerequisite for which is to increase the motivation, interest and effectiveness of students' knowledge. To implement the tasks, an infographic can be used to accompany the explanation of the theoretical material, or to visually show the connections of individual elements, objects, events, etc. At the present stage of development of society, everyone understands the concept of info-graphics in their own way, but in general the meaning of the concept is one – the information is presented visually.

The use of info-graphics simplifies the presentation of complex theoretical material, provides an overview of the basic elements of any gadget, reduces the duration of the educational presentation or explanation of new computer concepts. The teacher can effectively, in order to successfully achieve the educational goal, use the whole arsenal of various modern types of info-graphics. As illustrations for the lesson, he can use not only digital photos and drawings (which are always found in educational literature), but even simple drawings, simplified images made by hand with an ordinary pen, brush or pencil.

Key words: *New Ukrainian school, infographics, information, digital comics, methods of computer science.*

УДК 004.94:741.5]:37.091.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.17>

Паршукова Л.М.,

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Паршуков С.В.,

ст. викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Цифрові технології ввійшли фактично в усі галузі сучасного життя. Ідеєю втілення інноваційних технологій в освітній процес передбачається досягнення високоякісної освіти. Час від зародження ідеї до створення і поширення нововведення, до його використання називають життєвим циклом

інновації. Інновації – це процес, що враховуватиме систему послідовності проведення робіт та їхню ефективність.

Сучасний учень відчуває непомірне інформаційне навантаження протягом часу, проведеного в закладі освіти, яке водночас має регламентовані часові обмеження. Інформація, що подається

в підручниках, швидко втрачає актуальність та застаріває. За таких умов в освітньому процесі відповідно до концепції Нової української школи доречно застосовувати інфографіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових працях багатьох учених розкрито важливість використання інфографіки в освітньому процесі (Н. Морзе, О. Барна, Н. Архіпова, О. Бірельська). Практичні напрями застосування інфографіки в освіті розкривають Л. Панченко, М. Разорьонова, І. Іванченко.

Більшість науковців, учителів-новаторів, методистів вважають, що під час розроблення різних форм інфографіки все несуттєве має бути опущено, а сама інформація повинна максимально чітко передавати зміст навчального матеріалу. Такий тип унаочнення сприятиме активізації пізнавальної активності, виробленню мотивації до навчання та самоосвіти сучасного учня

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині науковці доводять, що інформаційна активність є характерною рисою сучасного суспільства. Вона проявляється й у стрімкому збільшенні її споживання, і в інноваційних способах її виробництва. Заклади освіти мають доступ до світових інформаційних баз, розробляються нові освітні методики із застосуванням електронних засобів навчання. Сучасні школярі сприймають інформаційну навалу досить швидко та розуміють її по-іншому, тому що інакше сприймають соціум, адже виростили в епоху цифрових технологій. Саме вони посилили роль візуальних образів, інфографіки як засобу передачі знань.

Освітній процес з урахуванням використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій має дотримуватися стандартів Нової української школи. Тобто доповнити традиційні методи та принципи дидактики чимось новим, що буде враховувати світові тенденції педагогіки та психології.

Звідси виникає проблема для вчителів – як урізноманітнити та видозмінити технології та дидактичні форми подання навчального матеріалу так, щоб альфа-покоління вмотивовано ставилося до засвоєння знань, водночас дотримуючись провідних дидактичних принципів. Як таку технологію розглянемо подання графічного зображення інформації, що поєднує об'ємність інформації, логічність побудови та яскравість об'єктів. Інфографіка розглядається як новий засіб візуалізації навчального матеріалу [1, с. 416].

Мета статті – проаналізувати методику та практичну значущість застосування інфографіки в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти за стандартами Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Інфографіка як спосіб передачі великого об'єму інформації у структурованому вигляді, за допомогою простих і зрозумілих методів використовувалася в закладах освіти вже давно. До простих видів інфографіки відносять таблиці, схеми, графіки та діаграми. Технічний прогрес та розвиток технологій пропонує нам складніший різновид навчальної творчості, який спонукатиме та мотивуватиме учня до освітньої діяльності [5].

Сучасна інфографіка значно складніша, оскільки є результатом тривалої, професійної та творчої роботи (рис. 1).

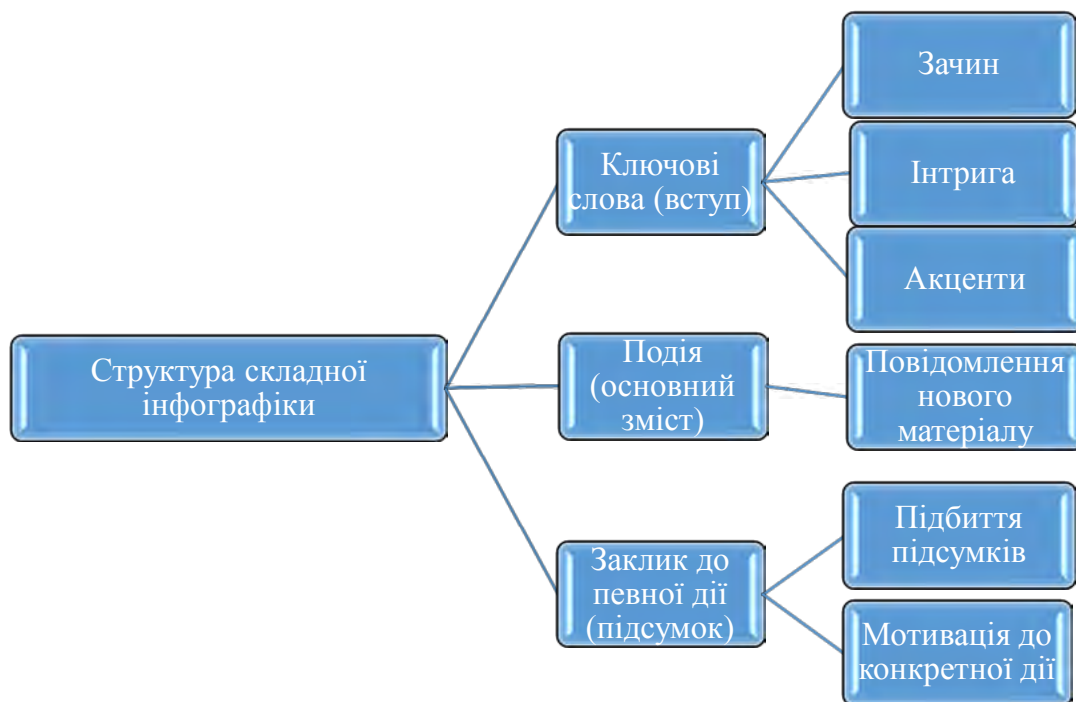


Рис. 1. Структура складної інфографіки

Досить часто в цифрових коміксах використовуються загальновідомі дидактичні позначки для виокремлення об'єкта чи певної дії з деяким об'єктом. До таких можна віднести позначки: «знак оклику», «знак питання», «лупа», «олівець» тощо (рис. 2).



Рис. 2. Приклад дидактичних міток

Для простоти зображення та сприймання образу головного героя в цифрових коміксах, як і у звичайних, малювання спрощується. Навіть якщо учень бачить себе головним героєм, він це легко зможе реалізувати, адже не потрібно досконало володіти технікою малювання (рис. 3).

Новий спосіб представлення навчальної інформації сприймається учнями легко та доступно. Вони переглядають цифрові комікси на різних гаджетах із задоволенням, бо вважають, що звичайна текстова інформація, навчальний матеріал підручника – це важкий для сприйняття, нудний текст. На противагу йому ми пропонуємо новий спосіб передачі – цифровий комікс, який викликатиме позитивні емоції, асоціативність з уже відомими фактами або об'єктами, мотивацію до навчання, сприятиме доступності навчального матеріалу.

Методика розроблення цифрового коміксу полягає в тому, щоб установити головну ідею навчальної теми та ключові слова (вузли), які акцентуватимуть увагу учнів на матеріалі, який представлений стисло та візуалізований за допомогою дидактичних міток. Тому у процесі вивчення нової теми з інформатики комікс можна використовувати як

найточніший короткий та наочний спосіб передачі теоретичної інформації. За допомогою коміксу будь-яку тему можна розкласти на елементи. Наприклад, історію створення комп'ютера.

Метою використання цифрових коміксів у процесі навчання інформатики є отримання нового інтерактивного освітнього інструменту, що матиме позитивний вплив на мотивацію учня до навчання. Представлена у вигляді коміксу навчальна інформація є емоційно забарвленою, тобто торкається почуттів школяра, а отже, і краще засвоюваню учнем, адже візуальна інформація запам'ятовується краще за текстову. Та ще й не забуваємо про любов альфа-покоління (сучасних учнів) до гаджетів, за допомогою яких вони зможуть переглядати даний дидактичний матеріал, можливо навіть вносити корективи або доповнювати його.

Сучасне покоління легко та природно сприймає та розуміє комікс. Суть його у тому, що він опирається на життєвий досвід пересічного школяра та промовляє те, що називається життєвою правдою [3, с. 107]. У серії коміксів, що ми пропонуємо школярам для вивчення нового матеріалу, за головного героя обраний персонаж-учитель (жартівлива копія вчителя інформатики), другорядні персонажі – учні. Багато хто з них просто радіють із того, що є героями в даному дидактичному матеріалі, адже це одна зі складових частин для формування особистого бачення теми та реалізації власної думки. Цифровий комікс виконує не лише розважальну функцію, а й пізнавальну. Людський розум проводить асоціативні зв'язки для кращого запам'ятовування. Одна дія моментально викликає подальшу дію, що виникає в результаті активності складної системи асоціацій з інформацією, що зберігається в пам'яті [4, с. 122]. Як наслідок, у коміксі представлена текстом інформація – це



Рис. 3. Зображення учня у школі

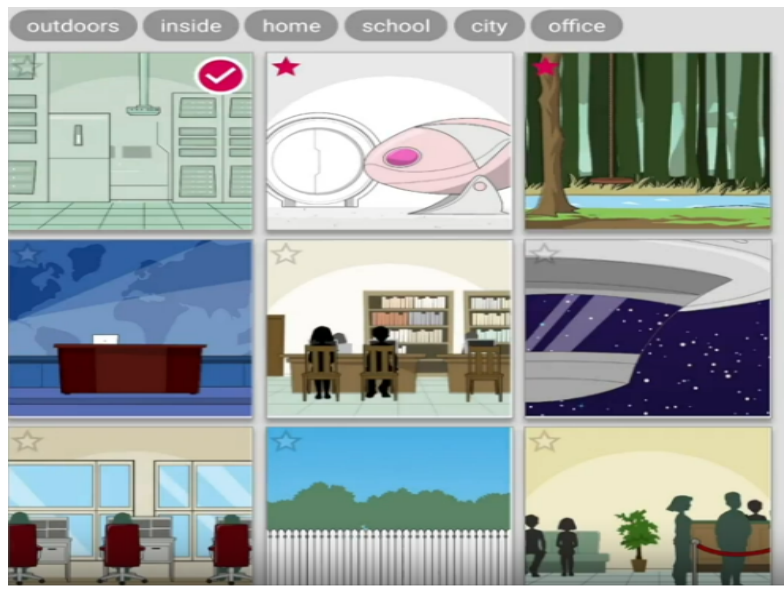


Рис. 4. Робота в сервісі Pixton.com

20–30%, а змістове наповнення далі несуть ментальні карти, меми, дидактичні позначки тощо.

Розвиток комп'ютерних технологій дозволяє створювати цифрові комікси як для уроків інформатики, так і для позаурочної діяльності. Робота над створенням коміксу за допомогою комп'ютерної техніки може проводитися як з використанням звичайних графічних редакторів, так із застосуванням спеціалізованих програм та сервісів, серед них можна виокремити:

1. Toondoo (<http://www.toondoo.com/>) – потужний сервіс. Має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та базу персонажів, фонів та діалогових хмар.

2. Pixton (<http://www.pixton.com/>) – сервіс, що має окремих розділ для вчителів, підтримує багато мов, але інтерфейс сервісу не адаптований до української або російської версії (тест у хмарах може бути будь-якою мовою). Також дозволяє додавати персонажів із бази, змінювати стиль фону (рис. 4).

Дидактичний потенціал цифрових коміксів полягає не лише в тому, щоб учитель проявив себе, коли розробляє візуальне представлення теоретичного матеріалу, але й для більш глибокого засвоєння учнями навчального матеріалу, надає можливість створення коміксів самими учнями. Технологія виконання завдання може бути описана так:

1. Ознайомити учнів із технологією створення цифрового коміксу та вимогами до нього.

2. Опрацювати теоретичний матеріал з теми, наприклад: «Рецензування документів», «Власне цифрове середовище», «Академічна доброчесність» тощо.

3. Реалізувати отримані відомості за допомогою одного з видів складної інфографіки.

У результаті проведеного аналізу досвіду використання інфографіки на уроках інформатики

в закладах освіти зазначимо, що в методиці викладання будь-який з її видів (цифровий комікс, хмара асоціацій, карта знань тощо) не може бути єдиним або основним засобом навчання, яким учитель користується на кожному уроці. Але з огляду на велику кількість позитивних якостей застосування таких засобів візуалізації інформації, за методично правильного добору, визначення місця цих засобів в освітньому процесі та вмілого комбінування з іншими засобами, варто визнати високий дидактичний потенціал інфографіки.

Як бачимо, консолідація різних форм інфографіки для унаочнення пояснення навчального матеріалу з інформатики дасть можливість отримати інноваційні, якісні та змістовні засоби навчання, що мотивуватимуть сучасного учня до навчання. Прикладом можуть слугувати комікси, еволюція яких від розважального до пізнавального контенту дозволяє не тільки унаочнити навчальний матеріал, але й допомогти розвинути мнемічні здібності, сформувати інтелектуальні вміння та підвищити ефективність навчально-пізнавального процесу загалом.

Висновки. Сучасні дослідження фахівців у галузі педагогіки, психології та методики інформатики визнають, що використання інфографіки в освітньому процесі є більш ефективним та дієвим засобом навчання в Новій українській школі за традиційний підручник. Особливо важливою функцією інфографіки як освітнього інструменту є його здатність мотивувати альфа-покоління, тобто сучасного учня, що народився уже в цифровому світі та реалізовує себе в інтернет-просторі. Вагомою також є властивість цифрового коміксу, як одного з видів інфографіки, спрощувати та прискорювати пізнавальний процес, робити його творчим і креативним, долучатися до процесу

розроблення. Адже на шпальтах коміксу учень може висловити свої думки, бачення, реалізувати «ідею в картинці». Традиційна навчальна текстова література має прямолінійний вплив на учня, а застосування інфографіки мотивує на творчість, пізнання, дослідження та спонукає виробленню критичного мислення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Lliinsky N., Steel J. Beautiful Visualization. O'Reilly Media, 2010. P. 416.

2. Rapp D.N. Comic books' latest plot twist: Enhancing literacy instruction. Phi Delta Kappan, 2011. P. 64–67.

3. Архипова Л. Комиксы как инновационный метод активизации познавательной сферы учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения истории. *Ярославский педагогический вестник*. Т. II : Психолого-педагогические науки. 2012. № 4. С. 106–110.

4. Панченко Л., Разорьонова М. Використання інфографіки в освіті. *Наукові записки. Серія «Проблеми методики математичної і технологічної освіти»*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 10. Ч. 2. С. 122–126.

5. Педрада. Портал освітян України. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1303-qqq-17-m5-22-05-2020-suchasniy-zasb-samoosvti-ta-navchannya-nfografka> (дата звернення: 05.12.2021).

ОСОБЛИВОСТІ КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДНОГО ХОРУ ІМЕНІ СТАНІСЛАВА ПАВЛЮЧЕНКА

FEATURES OF CONCERT ACTIVITIES OF STANISLAV PAVLYUCHENKO UKRAINIAN FOLK CHOIR

У статті окреслено особливості концертної діяльності Українського народного хору імені Станіслава Павлюченка. Нині в багатьох закладах вищої освіти наявні різноманітні творчі колективи. Їхня робота дозволяє акумулювати творчі здібності здобувачів освіти. Проте у закладах вищої освіти мистецького спрямування функціонування різних колективів, зокрема і хорових, є важливим компонентом розвитку теоретичних та практичних навичок студентів. Художнім керівником і головним диригентом навчального хору Київського національного університету культури і мистецтв є кандидат мистецтвознавства, професор Олена Скопцова. Цей колектив по праву може вважатися одним із провідних навчально-творчих колективів України. Підвалини, на яких базується творче кредо народного хору, були закладені Станіславом Павлюченком та продовжені Оленою Скопцовой. Основу репертуару хору становлять фольклорні твори, що обробляються таким чином, щоб максимально зберегти зв'язок із народнописенною спадщиною. Також Український народний хор імені Станіслава Павлюченка виконує багато творів вітчизняних композиторів. Концертна діяльність колективу включає виступи як в Україні, так і за її межами. На рахунку хору чимало нагород, здобутих на фестивалях, що проводились в Албанії, Болгарії, Греції, Італії, Іспанії, Чехії, Угорщині. Регулярна концертна діяльність виступає для учасників хору важливим етапом творчого становлення. Репетиційний процес постає етапом відпрацювання вокальної майстерності, уміння працювати в колективі, опанування особливостей ансамблевого співу, сценічної гри. Участь у різноманітних фестивальных та концертних заходах є практикою, що сприяє виробленню власного неповторного творчого «обличчя». Змагальний характер діяльності, який проявляється під час виступів колективу, дозволяє усвідомити власний рівень виконавства та можливостей для подальшого розвитку. Усі ці чинники підкреслюють значення хорового виконавства,

його роль у професійному становленні здобувачів освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Ключові слова: хор, народний спів, репертуар, концертна діяльність, фестиваль.

The article outlines the peculiarities of the concert activity of the Ukrainian Folk Choir named after Stanislav Pavlyuchenko. Currently, many higher education institutions have a variety of creative teams. Their work allows accumulating creative abilities of students. However, the functioning of various groups, including choirs, is an important component of the development of theoretical and practical skills of students. The artistic director and chief conductor of the KNUKIM educational choir is Candidate of Art History, Professor Olena Skoptsova. This choir can rightly be considered one of the leading educational and creative teams in Ukraine. The foundations on which the creative credo of the folk choir is based were laid by Stanislav Pavlyuchenko and continued by Olena Skoptsova. The basis of the choir's repertoire is folklore works, which are processed in such a way as to preserve the connection with the folk song heritage. The Stanislav Pavlyuchenko Ukrainian Folk Choir also performs many works by domestic composers. The band's concert activities include performances both in Ukraine and abroad. The choir has won many awards at festivals held in Albania, Bulgaria, Greece, Italy, Spain, the Czech Republic and Hungary. Regular concert activities are an important stage for creative choir members. The rehearsal process is a stage of practicing vocal skills, the ability to work in a team, mastering the features of ensemble singing, stage play. Participation in various festival and concert events is a practice that contributes to the development of their own unique creative "face". The competitive nature of the activity, which is manifested in the performances of the team, allows you to realize your own level of performance and opportunities for further development. All these factors emphasize the importance of choral performance and its role in the professional development of students.

Key words: choir, folk singing, repertoire, concert activity, festival.

УДК 78.087.684
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.18>

Сластьон В.М.,
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Горобець В.П.,
викладач кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині в багатьох закладах вищої освіти наявні різноманітні творчі колективи. Їхня робота дозволяє акумулювати творчі здібності здобувачів освіти. Проте у ЗВО мистецького спрямування функціонування різних колективів, хорових також, є важливим компонентом розвитку теоретичних та практичних навичок студентів. Робота Українського народного хору імені Станіслава Павлюченка, який постійно діє в Київському національному університеті культури і мистецтв (далі – КНУКІМ), не лише дозволяє поєднати виконавців, які мають неабиякі вокальні здібності, а й виступає головним інструментом формування низки компетенцій,

необхідних здобувачам освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво». Важливим завданням виступає окреслення специфіки концертної діяльності Українського народного хору імені С. Павлюченка як чинника розвитку професійної майстерності його учасників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Концертна діяльність Українського народного хору ім. С. Павлюченка як частина навчального процесу здобувачів освіти за спеціальністю 025 «Музичне мистецтво» досі не ставала предметом наукового дослідження.

Мета статті – висвітлення особливостей концертної діяльності Українського народного хору

імені Станіслава Павлюченка КНУКіМ як компоненту підготовки виконавців у сфері хорового співу.

Виклад основного матеріалу. Практика створення виконавських колективів при закладах вищої освіти є такою, що демонструє спадкоємність традицій, закладених у перших навчальних інституціях. При колегіумах, братських школах, згодом інститутах та університетах, які функціонували на території України, були організовані хори. Якщо ж казати про заклади, які мали мистецьке спрямування, для них так практика мала обов'язковий характер.

Український народний хор імені Станіслава Павлюченка кафедри народнопісенного та хорового мистецтва був утворений ще за радянських часів, коли відбувалось становлення даного напрямку підготовки здобувачів освіти. Безпосередніми витоками, на яких згодом сформувався даний колектив, стало заснування кафедри народного хорового співу в 1972 р. в Київському державному інституті культури, який у 1999 р. було перейменовано в Київський національний університет культури і мистецтв.

Серед організаторів кафедри були В. Суржа та С. Павлюченко. На той час підготовку за такою спеціальністю, а саме керівників самодіяльних народних хорів, здійснювали лише в декількох навчальних закладах, причому обидва були не в українському культурному просторі. В. Ткаченко зазначає, що подібні хори були в «Московському інституті культури і в Саратовській консерваторії» [3, с. 119]. Підготовку за аналогічною спеціальністю починають уперше впроваджувати саме у КДК. Фактично відразу засновується низка курсових хорів. Коли відділення очолює С. Павлюченко, відбувається становлення нового бачення діяльності хору та стратегій його розвитку. Зокрема було приділено увагу опануванню низки дисциплін, які дозволили підсилити фольклорно-етнографічний характер навчання. Акцентувалась увага на вивченні особливостей музичного фольклору, формуванні навичок транскрипції народної музики, опануванні особливостей аналізу твору, вивченні аспектів народного багатоголосся та мелосу, етнографії, етнохореології. Головною метою постало осмислення специфіки сутності народної пісні. Під час створення хорових аранжувань студенти мали прагнути зберігати сутність пісні, водночас надавати їй нового прочитання.

С. Павлюченко надзвичайно ретельно підходив до вибору репертуару, який виконував хор. Зважаючи на те, що твори є не лише концертним, а й навчальним матеріалом, надзвичайно важливо поєднувати орієнтованість на відповідний рівень виконавства та намагання його розвивати. «Твори добирав прискіпливо, проникнення до мінливої і тендітної сутності народної пісні, розуміння ідеї авторських творів було знаковим у прийнятті

їх до репертуару» [3, с. 120]. Ті підвалини, що були закладені Станіславом Павлюченком, стали запорукою подальшого розвитку хорового колективу. Так, у 2010 р. визначний хормейстер помер, а його місце хор очолила його учениця – кандидат мистецтвознавства, професор Олена Скопцова. Уже в наступному році рішенням Вченої ради КНУКіМ хор було названо на честь Станіслава Павлюченка, а також було здійснено низку заходів, пов'язаних зі збереженням спадку видатного майстра. У 2011 р. була опублікована частина навчально-концертного репертуару хору, причому вона зайняла три томи. Збірник мав відповідну назву – «Співає український народний хор Київського національного університету культури і мистецтв». З ініціативи О. Скопцової «у 2012 р. було знято телевізійний фільм «Пісня любов»» [4, с. 84], який було присвячено багаторічній діяльності С. Павлюченка на ниві народно-хорової творчості.

Серед творів, які входять до репертуару хору, уже традиційним стало виконання опусів вітчизняних композиторів. Ще під час того періоду, коли керівництво хором здійснював С. Павлюченко, обирались оригінальні твори таких майстрів, як О. Білаш, Г. Верьовка, В. Зубицький, П. Майборода, І. Поклад, Є. Станкович, К. Стеценко, І. Шамо. До того ж нерідко включались й обробки фольклорних джерел, створені такими майстрами, як Г. Гаврилець, М. Кречко, М. Леонтович, Є. Савчук. Такий широкий спектр творів різних композиторів дозволяв розкрити всю палітру української народно-хорової творчості.

Особливістю підходу, запровадженого в хорі КНУКіМ, стало те, що фактично кожен його учасник міг випробувати себе не лише як хорист, а і як хормейстер. Звісно, різними були сценічні майданчики, на яких виступав хор. Це могли бути дитячі школи мистецтв, училища культури, будинки культури, обласні філармонії. Такий рівень концертної діяльності був здебільшого притаманний функціонуванню хору в радянський період. Натомість зі здобуттям Україною незалежності починає впроваджуватися більш масштабна концертна діяльність. Упродовж останніх років хор почав здійснювати виступи не лише в Україні, а й за її межами.

Відколи колектив очолила Олена Скопцова хор взяв участь у різних фестивальних та конкурсних заходах, здобував високі позиції серед інших учасників. Широкою є географія тих заходів, де проходили виступи колективу. Зокрема, упродовж останніх п'яти років Український народний хор виступив в Австрії, Греції, Угорщині, Італії, Іспанії, Польщі, Чехії. Так, в Австрії хор виступав у 2015 та 2019 рр. у рамках Міжнародних фольклорних фестивалів "Outumn tale", де став лауреатом 1 ступеня, та "Spring tale". Так само диплом лауреата 1 ступеня колектив здобув на Міжнародному фольклорному фестивалі «Корфу-2015» у Греції, а у 2016 р. на

Міжнародному фольклорному фестивалі "Outumn tale", що проходив у Будапешті.

Важливим моментом, що ознаменував високий виконавський рівень колективу, стало здобуття у 2017 р. гран-прі на 38-му Міжнародному інтернаціональному фестивалі хорового мистецтва «Пантеон-2017», що відбувся в Римі, та на Міжнародному мистецькому фестивалі "JISKA 2020 – PRAHA" (Чехія). У 2018 р. виступив у місті Дуррес (Албанія) на Міжнародному фольклорному фестивалі "From folk to modern dance".

Також не варто залишати поза увагою здобутки колективу у вітчизняному мистецькому просторі, адже майже щорічно він бере участь у Всеукраїнському фестивалі-конкурсі колективів народного хорового співу імені Порфирія Демущього, який проводиться в Києві, де колектив здобув і диплом лауреата 1 ступеня у 2016 р., і гран-прі у 2019 р. Лауреатом 1 ступеня хор став і на Міжнародному фестивалі «Київ музик фест» у 2008 р.

Після початку пандемії Covid-19 колектив не припинив концертної діяльності і взяв участь у декількох дистанційних заходах, зокрема в Міжнародному фестивалі «Звездни Мостове», який проходив у Болгарії, де також отримав гран-прі. Висока оцінка творчої діяльності колективу та теплі прийоми, які влаштовує закордонна слухацька аудиторія, виступають свідченнями того, що даний напрям виконавства є цікавим та таким, що не втрачає своєї актуальності в часи поширення різних напрямів естрадної музики.

Хоча репертуар хору пов'язаний із народнопісенним матеріалом, а також з авторськими творами українських композиторів, упродовж останніх років можна спостерігати його поступове розширення, зокрема й у стильовому відношенні. Дана тенденція є відповіддю на запити сучасної слухацької аудиторії. Така практика простежується серед як вітчизняних, так і закордонних хорів. Причому виконання різностильового матеріалу неможливе без розвитку універсальності виконавців. «Розвиток виконавської підготовки сприятиме більшій затребуваності колективів, які не лише можуть виконувати ті твори, що потребують народної манери співу, але й здатні настільки ж легко та майстерно співати у стильових напрямках, у яких лише частково присутні елементи фольклору» [5, с. 230]. Отже, обираючи різний репертуар для колективу, хормейстер готує здобувачів освіти для подальшої професійної діяльності.

Український народний хор імені Станіслава Павлюченка блискуче виступив на Міжнародному пісенному конкурсі Євробачення-2017, відкривав другий півфінал разом із ведучими шоу Володимиром Остапчуком і Олександром Скічко. У номері були представлені у вигляді попурі пісні переможців конкурсу Євробачення минулих років, але в українському стилі. Прозвучали елементи

пісень Олександра Рибак, Єлени Папарізу, Кончіти Вурст, Лорін. Пісні виконувались у супроводі ансамблю народних інструментів та танцювального фольклорного колективу. Світові хіти були помежовані з українськими народними піснями та танцями. Таке поєднання дозволило створити нетривіальну версію вже відомих пісень, надати їм яскравого вітчизняного колориту. «Номер справив неабияке враження, адже разом із ними виступав Український народний хор ім. С. Павлюченка, високопрофесійне та майстерне виконавство яких допомогло зробити цікаву інтерпретацію хітів європейських співаків» [5, с. 231].

Необхідно підкреслити, що концертна діяльність є базовою для виконавців. Зокрема тоді, коли проходить підготовка музичного репертуару, відбувається акумуляція творчих зусиль. Це не лише вокальні навички, а і створення потрібного сценічного образу, передача художнього змісту тощо. «У процесі підготовки до нього виконавець повинен пройти ряд етапів, пов'язаних із вивченням музичного матеріалу, створенням відповідного художнього образу, перевтіленням у персонажа, що супроводжується розробкою емоційного стану, сценічних рухів та драматургії в рамках утілюваної ролі» [1, с. 654]. На відміну від сольної виконавської діяльності, хоровий спів потребує злагодженості всіх співаків під керівництвом хормейстера. Саме він обирає ті засоби, завдяки яким можуть бути досягнуті поставлені творчі завдання.

Важливою частиною творчого амплуа колективу виступає збереження народної манери співу, де чимале значення надається тембральним характеристикам. Керівник Українського народного хору О. Скопцова відзначає, що тембр як акустична якість голосу є «складним гармонічним рядом, що виникає внаслідок спонтанного поділу вібрато на рівні частини під час його коливання» [2, с. 102]. Якщо основний тон визначає звуковисотність, то обертони сприймаються як більш специфічна характеристика, тобто тембр. Намагання зберегти народну пісенну традицію проступає не лише через манеру та тембр співацьких голосів. Акцентується також увага на використанні таких типових формул у голосоведінні, що відповідають фольклорним традиціям України. Усе це створює неповторний колорит та в поєднанні з високим професіоналізмом учасників хору надає плідні результати концертно-виконавській діяльності колективу.

Отже, регулярна концертна діяльність виступає для учасників хору важливим етапом творчого становлення. Репетиційний процес постає етапом відпрацювання вокальної майстерності, уміння працювати в колективі, опанування особливостей ансамблевого співу, сценічної гри. Участь у різноманітних фестивальних та концертних заходах є практикою, що сприяє виробленню власного неповторного творчого «обличчя». Змагальний

характер діяльності, який проявляється у виступах колективу, дозволяє усвідомити власний рівень виконавства та можливостей для подальшого розвитку. Усі ці чинники підкреслюють значення хорового виконавства, його роль у професійному становленні здобувачів освіти спеціальності 025 «Музичне мистецтво».

Висновки. Український народний хор імені Станіслава Павлюченка є навчальним хором КНУКіМ, який давно посів чільне місце в музичній культурі. Нині його художнім керівником і головним диригентом є кандидат мистецтвознавства, професор Олена Скопцова. Цей колектив по праву може вважатися одним із провідних навчально-творчих колективів України. Підвалини, на яких базується творче кредо народного хору, були закладені Станіславом Павлюченком, традиції продовжені Оленою Скопцовою. Основу репертуару хору становлять фольклорні твори, що обробляються таким чином, щоб максимально зберегти зв'язок із народнопісенною спадщиною. Також Український народний хор імені Станіслава Павлюченка виконує багато творів вітчизняних композиторів. Концертна діяльність колективу включає виступи як в Україні, так і за її межами. На рахунку хору чимало нагород, здобутих на фестивалях, що проводились в Албанії, Болгарії, Греції, Італії, Іспанії,

Чехії, Угорщині. Хор виступив на пісенному конкурсі Євробачення, де презентував цікавий мікс із популярних хітів, представлених у народному стилі, що може стати перспективним напрямом для подальшого розвитку колективу.

Перспективи подальших розвідок можливі в напрямі детального дослідження особливостей трактування народнопісенного репертуару Українським народним хором імені Станіслава Павлюченка.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Семененко І., Іваненко М., Павлюкова Г. Концертний виступ у контексті виконавської діяльності вокаліста. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 652–655.
2. Скопцова О. Народно-виконавська манера як художньо-стильова ознака українського народного хорового виконавства. *Молодий вчений*. 2016. № 12. С. 100–103.
3. Ткаченко В. Педагогічна діяльність Станіслава Павлюченка (до 80-річчя від дня народження). *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 118–122.
4. Ткаченко В. Творча діяльність Станіслава Павлюченка (до 80-річчя від дня народження). *Молодий вчений*, 2017. № 4 (44). С. 80–85.
5. Шевченко В., Ноздріна О., Павлюкова Г. Стильові модифікації репертуару народних хорів. *Молодий вчений*. 2017. № 9. С. 229–232.

МУЗИЧНО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СТИЛЮ

MUSIC PRACTICAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE STYLE PROBLEM

Стаття присвячена одній з актуальних проблем музичної педагогіки – пошуку шляхів ефективної організації навчання в закладах мистецької, музично-педагогічної освіти. Обґрунтування доцільності того чи іншого підходу до побудови освітнього процесу в класах музично-практичної підготовки здійснено в контексті проблеми музичного стилю.

У статті наведено музикознавчі інтерпретації дефініції стилю, різні погляди щодо диференціації цієї категорії на окремі рівні: ієрархічний підхід, що склався в руслі тенденцій історизму, та концентричний (передбачає об'єктивне врахування вагомості часових і надчасових факторів у кожному конкретному випадку дослідження процесів стилетворення). Різні тлумачення музикознавцями стилю об'єднує розуміння цієї категорії як системного об'єкта, як прояву і виразу розвитку музичного мислення; пояснення стилю з позицій єдності як головної характерної якості поняття.

Відповідно до музикознавчих досліджень розглянуто експериментальні методики, в яких застосовується принцип стильового узагальнення. Наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. основний зміст таких моделей навчання базувався на історико-стильовому підході до організації освітнього процесу в класах музично-практичної підготовки.

Вирішення музично-інтерпретаторських завдань актуалізує знання жанрових особливостей музичного твору, монографічні відомості, усвідомлення різнорівневих стильових ознак. Жанрові ознаки є досить стійкими й автономними. Вони є рухомими щодо стильових. Водночас поняття жанру може об'єднувати різні стильові епохи, воно підкреслює специфіку саме музичного мистецтва. Наразі зростає актуальність формування виконавських навичок на основі жанрового підходу як сукупності способів і прийомів розгляду жанрового багатства музичного мистецтва.

З огляду на сучасні науково-педагогічні погляди та висновки музикознавців у статті обґрунтовується доцільність побудови освітнього процесу в класах музично-практичної підготовки за жанрово-стильовим принципом – змістовими узагальненнями жанру в контексті різнорівневих стильових ознак.

Ключові слова: музичний стиль, музичний жанр, музична педагогіка, музично-прак-

тичні дисципліни, історико-стильовий принцип, жанрово-стильовий принцип.

The article is devoted to one of the actual problems of music pedagogy – searching the ways of effective organization of training in art and music education. Justification of expediency of this or that approach to formation of the educational process in musical training classes is carried out in the context of the problem of musical style.

The article presents musicological interpretations of the definition of style, different views on the differentiation of this category to separate levels: a hierarchical approach, developed in line with the trends of historicism, and concentric (provides for an objective accounting of the significance of temporal and supra temporal factors in each case of the study of style formation processes). The different interpretations of style by musicologists are united by their understanding of this category as a systemic object, as a manifestation and expression of the development of musical thinking, explaining style from the perspective of unity as the main characteristic quality of the concept. According to musicology research – the experimental methods, in which the principle of style generalization is applied, are considered. In the late twentieth and early twentieth centuries, the main content of such teaching models was based on the historical and stylistic approach to the organization of the educational process in the classes of musical training.

The solution of musical and interpretation tasks actualizes the knowledge of genre features of a piece of music, monographic information, awareness of different-level stylistic features. Genre features are quite stable and autonomous. They are fluid in relation to the stylistic ones. At the same time, the notion of genre can unite different stylistic epochs, it emphasises the specificity of music art. Today, there is a growing relevance to the formation of performance skills based on the genre approach as a set of ways and methods of considering the genre richness of musical art. In the context of contemporary scientific and pedagogical views and conclusions of musicologists, the article substantiates the expediency of the educational process in musical practical training classes according to the genre and style principle – meaningful generalizations of the genre in the context of different levels of style features.

Key words: musical style, musical genre, musical pedagogy, musical and practical disciplines, historical and stylistic principle, genre and stylistic principle.

УДК 785.03

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.19>

Тарчинська Ю.Г.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри гри на музичних інструментах
Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Динаміка розвитку суспільства щоразу ставить нові актуальні вимоги до змісту освіти. Гуманістична парадигма сучасної освіти зумовлює особливу значущість таких освітніх завдань, як духовний розвиток людини, творче становлення особистості, традиційне та інноваційне формування загальної і професійної культури молодого покоління. Ефективні умови для забезпечення результативності цих процесів значною мірою створюються у галузі музичної педагогіки, оскільки музичне мистецтво має суттєвий потенціал впливу на людину, важливі виховні властивості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Специфічною особливістю музичної педагогіки є зв'язок питань методики навчання із категорією музичного стилю. В цьому понятті узагальнюються всі елементи та рівні вивчення музичного мистецтва. Поле функціонування поняття «стиль» є досить широким. Фундамент теорії музичного стилю становлять праці Г. Адлера, Б.В. Асаф'єва, С.С. Скребкова, М.К. Михайлова, В.В. Медушевського, В.Г. Москаленка, О.В. Сокола, С.В. Тишка та інших. Різносторонні і ґрунтовні дослідження цієї категорії відзначаються поліритмією оцінювальних площин. Численні музикознавчі інтерпретації

поняття окреслюють коло проблем, щодо яких зростає інтерес науковців у пошуках перспективних підходів до осмислення музичних явищ, відбувається інтеграція наукового знання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У музичній педагогіці ідея стильового методу не є новою: С.І. Танєєв, Ю.М. Холопов, Т.Б. Баранова, С.П. Панкратов, М.П. Сорокіна вже розглядали її у своїх роботах. Водночас інтенсивність музикознавчих пошуків у напрямі феномена стилю спонукає до уточнення змісту процесу викладання музичних дисциплін. Для з'ясування пріоритетних шляхів розвитку музичної педагогіки, зокрема, для виявлення оптимальних форм побудови освітнього процесу в класах музично-практичної підготовки необхідно розуміти сутність музичного стилю, враховувати його зв'язок із суміжними музичними категоріями.

Мета статті полягає у вивченні музикознавчих рішень проблеми стилю для осмислення та обґрунтування перспективності пропонованих у класах музично-практичної підготовки підходів до організації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. завдяки роботам видатного австрійського музикознавця Г. Адлера проблема стилю в музичному мистецтві стає центральною в музичній науці. У сучасних наукових розвідках максимально наголошується на тому, що немає єдиної теорії, яка б регулювала всі позиції стосовно дефініції стилю [9, с. 73]. Так, у праці Г. Адлера «Стиль у музиці» (1929 р.) у переліку наявних на той час визначень розглянуто близько 70 різнорідних, що змінювалися впродовж століть, варіантів тлумачення терміна «стиль».

Це складне явище має наразі та, очевидно, матиме і надалі багато формулювань. Окрім того, що відмінності у трактуваннях наявні у працях різних науковців, через складність та багатозначність феномена стилю різне його визначення ми зустрічаємо навіть в одного автора. Зокрема, у науковому доробку російського музикознавця М.К. Михайлова, який із 1940-х рр. присвятив розробці проблеми стилю не менше чотирьох десятиліть, міститься декілька визначень завдяки багатосторонньому підходу до стилю, а саме: з погляду логічного підходу, історичного підходу, діалектичного методу, системного підходу, загальної психології, психології творчого мислення, співвідношення мови та мислення, психології сприйняття [6, с. 34].

Різні тлумачення музикознавцями стилю об'єднує розуміння цієї категорії як системного об'єкта, як прояву і виразу розвитку музичного мислення; пояснення стилю з позицій єдності як головної характерної якості поняття. Для прикладу наведемо декілька тлумачень стилю (його музикознавчі інтерпретації цитуються за дослідженням О.І. Коменди [3]):

– «властиві конкретній історичній епосі ідеологічні принципи мислення і прийоми його композиційного оформлення» (Б.Л. Яворський);

– «система музичного мислення, ідейно-художніх концепцій, образів і засобів їх втілення, що виникає в умовах певного соціально-історичного ґрунту і пов'язана з певним світоглядом» (Л.А. Мазель);

– «характерність виразових засобів (в їх сукупності та окремоті), властивих конкретному твору, композитору, творчому напрямку тощо, що, виражаючись притаманною йому музичною мовою, відображає музичне мислення композитора і, відповідно, його творчий метод» (Ю.М. Тюлін);

– «система стійких ознак музичних явищ» (Н.О. Горюхіна);

– «вищий вид художньої єдності, що у вигляді найтонших зв'язків спорідненості... пронизує всі сторони творів. У музиці вона проявляється в тематизмі, музичній мові, формотворенні, образних складах творів, творчих традиціях композитора, його ставленні до життя, слухачів, виконавців» (С.С. Скребков);

– «єдність музично-інтонаційної змістової форми», «об'єктивно наявне вираження типологічної спільності, яка об'єднує певну множину творів мистецтва; необхідний прояв системної організованості мистецтва», «вираження особливостей музичного мислення як специфічної художньо-творчої форми мислення», «єдність системно організованих елементів музичної мови, обумовлена єдністю системи музичного мислення, системою інтонаційних інваріантів, які варіюються (індивідуалізуються) в окремих музичних текстах» (М.К. Михайлов);

– «система стійких ознак музичних явищ, спосіб їх диференціації та інтеграції на різних рівнях (авторська індивідуальність, напрям і школа, історична епоха, національна специфіка тощо), перехід їхніх смислових полів у конкретні системи музично-виразових засобів» (С.В. Тишко);

– «психологічно зумовлена специфічність музичного мислення, яка виражається відповідною системною організацією ресурсів музичного мовлення в процесі створення, інтерпретування та виконання музичного твору» (В.Г. Москаленко);

– «вирізняльна якість музичних творів, що входять в ту чи іншу генетичну спільність (спадщину композитора, школи, напрямку, епохи, народу тощо), яка дозволяє безпосередньо відчувати, впізнавати, визначати їхню ґенезу і проявляється в сукупності всіх, без винятку, засобів музики, що сприймається, об'єднаних у цілісну систему навколо комплексу вирізняльних характерних ознак» (Є.В. Назайкінський).

У семантично невичерпній узагальнювальній категорії музичного стилю охоплюється певна множина художніх явищ. З погляду генези музичного

стилю (стиль може походити від певного автора, національної культури, епохи тощо) М.К. Михайлов [5] диференціює категорію стилю за окремими рівнями і видами стильових систем. Вивчаючи сутність індивідуальних і колективних стильових єдностей, музикознавець застосовує поняття «стильова ієрархія» як поділ на вузлі та ширші стильові рівні, як підпорядкованість нижчих рівнів вищим. Поняття стильових рівнів розглядається послідовно: від індивідуального стильового рівня до історичного стилю, або стилю певної доби, як вищого щабля узагальнення.

Такий підхід усталюється у музикознавстві з другої половини ХХ ст. Він передбачав розуміння музичного стилю як єдності, зумовленої факторами часу, місця та індивідуальності митця. Таке визначення стилю означало його тлумачення як категорії історичної, що узгоджувалося з тогочасною «тенденцією історизму, яка тривалий час домінувала в науці про мистецтво» [2, с. 113].

Відповідно, пошук шляхів оптимізації процесу професійної музично-педагогічної підготовки у закладах вищої освіти наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. проходив із урахуванням принципів *узагальнення та історизму*. В методичку викладання музично-практичних дисциплін експериментально вводиться специфічна систематизація навчального матеріалу за художньо-стильовими ознаками, головним змістом якої є розкриття історичної генези музичних явищ в їхній різноманітній наступності.

Так, у науковій концепції М.П. Сорокіної [8] (1985 р.) навчання здобувачів вищої музично-педагогічної освіти на заняттях із диригування було запропоновано проводити на основі органічного синтезу музично-історичного, теоретичного та виконавського стильового аналізу. Цей аналіз передбачає послідовне з'ясування: суспільно-історичних умов формування певного стилю, його художньо-естетичних установок, особливостей загальнокультурного контексту опанованого стилю, характеру його прояву в музиці загалом та хоровому мистецтві й конкретному творі зокрема. Спрямовується такий аналіз врешті на пошук виконавського еквівалента засвоєним теоретичним знанням.

В основі методики стильового узагальнення М.П. Сорокіної (визначення стильових закономірностей опановуваних музичних творів та їхнього впливу на диригентську інтерпретацію, усвідомлення меж обов'язковості дотримання конкретних вимог щодо інтерпретації творів певного стилю і варіантності відповідних виконавських рішень) лежить *історико-стильовий* принцип, що зумовлює вивчення стилів в їхній історичній послідовності. Ця послідовність в авторській експериментальній методиці базувалася на усвідомленні музикознавцями того часу [8, с. 17] таких цілісних епохальних стильових систем, як: хорова музика

доби Відродження, Бароко, Класицизму, Романтизму та різноманітні стильові напрями хорової музики ХХ ст. Визначений добір навчального репертуару мав поєднуватися на старших курсах із прийомом ретроспективи, тобто акцент у складанні навчальних програм старшокурсників на головному стильовому «ядрі» передбачав і доповнення творами вже опанованих раніше стилів.

Загалом структура індивідуальної навчальної програми студентів мала складатися з основної частини (твори вивчалися з метою доведення до можливої досконалості) та додаткової (ескізне вивчення та читання з аркуша музичних творів, що знадобляться майбутнім учителям музичного мистецтва у школі).

Така експериментальна методика, за твердженням М.П. Сорокіної, передбачає пошук стильових паралелей у суміжних сферах мистецтва, вивчення музикознавчої літератури зі стильової проблематики, набуття компетентності щодо практичного застосування отриманих знань та дозволяє здійснити переакцентування з вузькотехнічних завдань на художньо-інтерпретаторські.

Педагогічну модель удосконалення підготовки студентів закладів вищої музично-педагогічної освіти на основі *історико-стильового* підходу у фортепіанному класі запропонувала В.І. Буцяк [1] (2003 р.). Згідно з гіпотезою її дослідження історико-стильовий підхід оптимізує процес навчання у класі музичного інструмента, оскільки його впровадження передбачає цілеспрямоване розширення у здобувачів вищої освіти музично-стильового досвіду сприймання, аналізу та виконавського відтворення музики, а також педагогічну проєкцію стильового мислення студентів.

Виходячи з визначення історико-стильового підходу як «змістовно-методичного забезпечення процесів усвідомлення студентами музичних знань відповідно до історичних закономірностей становлення стильових напрямів у мистецтві та відтворення стильових особливостей творчості композиторів в інтерпретаційній виконавській і педагогічній діяльності» [1, с. 6–7], наданого В.І. Буцяк, було запропоновано модель організації фортепіанного навчання, спрямовану на послідовне засвоєння студентами стильових закономірностей музики, формування в них уміння обґрунтованої художньо-стильової інтерпретації музичних творів. До неї входять, зокрема:

– перспективне планування, що має враховувати передусім історичну еволюцію стильового розвитку фортепіанної музики (експериментальною програмою передбачено різні форми опанування навчальним репертуаром: досконале відпрацювання, ескізне проходження, повторне виконання, самостійне розучування творів із наданням переваги на кожному етапі вивченню композицій певного стильового напрямку);

– застосування історико-стильового аналізу, що включає «стислу характеристику історичного періоду та художньої ситуації, коли створювався твір, короткі біографічні відомості, які мають безпосереднє відношення до творчості композитора; визначення стильових особливостей твору, його образного змісту, жанру, засобів виразності; проведення стильових аналогій із творами інших видів мистецтва; з'ясування особливостей стилевідповідної інтерпретації твору; адаптацію стильової характеристики твору до можливостей сприймання учнями певного віку» [1, с. 12];

– форми контролю, спрямовані на систематичну перевірку ступеня опанування студентами стилевідповідної інтерпретації музики (виконання твору та його стильовий аналіз на різних формах підсумкового контролю; орієнтування академічних концертів на тематично-стильові узагальнення виконавських програм; виступи перед шкільною аудиторією, де передбачено проведення бесід про художньо-стильові ознаки виконуваних творів, тощо).

Оцінювання культурно-мистецьких явищ з погляду історично-часових особливостей перебігу стильових процесів поступово змінюється новими підходами, що відкидають кліше усталеної стильової ієрархії та дозволяють об'єктивно враховувати вагомість часових і надчасових факторів у кожному конкретному випадку дослідження стилетворення. Зокрема, згідно з науковими висновками О.Т. Катрич [2] процесам стилетворення у музиці притаманна наскрізна взаємопроникність. Так, дослідниця доводить наявність надчасових, соціально та історично недетермінованих особливостей музичного мислення нації; згадує унікальну індивідуальність Ф. Ліста – піаніста, який створив виконавський стиль історичного періоду (фортепіанну школу Ф. Ліста у Веймарі), заклав фундамент угорського національного професійного виконавського стилю, представленого такими піаністами, як Б. Барток, З. Кодаї та інші, вплинув на індивідуальність цілої низки виконавців, які у стильовому сенсі перебувають поза межами романтичного піанізму (Ф. Бузоні).

Пов'язаність всіх стильових рівнів науковець визначає як систему, в якій конкретний стильовий рівень залежить від усіх разом та кожного зокрема. Таку систему О.Т. Катрич називає «стильовою концентричністю». Дослідниця зазначає з цього приводу: «її графічне зображення матиме вигляд системи кіл із різними радіусами, але спільним центром, де кожне коло означає певний стильовий рівень: індивідуальний, епохальний, національний тощо. Модель такої системи може мати багато варіантів, оскільки кожен стильовий рівень є, на нашу думку, певною мірою самодостатнім, тобто, будучи пов'язаним із іншими рівнями, може розглядатися й як смислова частина

цих рівнів, й як окрема субстанція, яку формують різнорівневі стильові явища чи їх окремі елементи. Відповідно до пункту бачення дослідником конкретної проблеми, пов'язаної з музичним стилем, зображення стильової концентричності може мати *різний* вигляд» [2, с. 115].

Доцільність концентричного підходу таким чином полягає в його рухомості, тобто в баченні реальної ситуації у процесах музичного стилетворення. Загальновідомо, що цілісним характеристикам мистецьких епох часто протистоїть обдарування видатного митця, цілісність його власної індивідуальної стильової системи. До того ж з кінця XIX ст. з'явилася тенденція до розшарування єдиної епохальної стильової системи на низку підсистем, що помітно контрастують між собою. Існування ж єдиного епохального стилю у XX ст. музикознавцями взагалі заперечується: ця доба вирізняється великим розмаїттям стильових тенденцій, напрямів, течій, колосальним розривом між жанровими сферами музики [5, с. 224].

Тому застосування принципу узагальнення з погляду історизму є дещо вразливим. Проте стильові узагальнення можна проводити вже на рівні самої організації навчального матеріалу в класі музично-практичної підготовки, зокрема у класі музичного інструмента. Можливість стильових узагальнень, а також історичних порівнянь обумовлює центральна форма роботи в інструментальному класі – робота над музичним твором.

Музичний твір перебуває на перетині декількох стильових рівнів. Вирішення завдань, пов'язаних з його інтерпретацією, актуалізує монографічні відомості, усвідомлення різнорівневих стильових ознак. Водночас, як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні В.І. Смородський (2015 р.), одним із найважливіших засобів художнього отождолення, що дозволяє визначити способи та умови сприйняття і виконання музичних творів, а також усвідомити особливості їхнього змісту та форми, є музичний *жанр*. Науковець наголошує на постійному зростанні актуальності формування виконавських навичок на основі жанрового підходу [7, с. 9].

Розглядаючи низку дефініцій музичного жанру із врахуванням досвіду сучасного гуманітарного знання, О.І. Коменда [4] доходить до визначення музичного жанру як інтонаційного архетипу, що, формуючись відповідно до вимог його художніх та позахудожніх детермінант, проявляє себе як система-данина та система-принцип, при цьому служить каналом інтегративно-типологічного зв'язку об'єктно-суб'єктної системи музичного мистецтва. Незважаючи на постійний процес долання нормативності жанру, його «генетичний код» бореться за своє існування (навіть за складних умов сучасної картини життя музичних жанрів, що утворюють раніше невідомі гібриди) [4, с. 122].

Як зауважує М.Г. Арановський, стійкість жанрових ознак вражає, вони начебто проходять крізь стильові епохи, підкорюючись їм і водночас зберігаючи свою автономність [6, с. 24].

Висновки. Отже, категорія жанру для укладання навчального матеріалу з урахуванням принципу узагальнення, вочевидь, є більш виправданою. Тому освітній процес у класах музично-практичної підготовки доцільно будувати за *жанрово-стильовим* принципом – змістовими узагальненнями жанру в контексті різнорівневих стильових ознак. Пошук оптимального методичного забезпечення формування жанрово-стильової компетентності у зазначених курсах може стати предметом подальших педагогічних досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буцяк В.І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 21 с.
2. Катрич О.Т. Виконавський стиль та музичне стилетворення (до питання моделювання аналітичної оптики). *Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М.В. Лисенка*. Львів : ТеРус, 2013. Вип. 29. С. 111–118.
3. Коменда О.І. Музикознавчі інтерпретації поняття стилю. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. Київ : НАНУ, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2009. Вип. 9. С. 113–117.
4. Коменда О.І. Поняття жанру в сучасному музикознавстві. *Музична україністика: сучасний вимір*. Київ : ІМФЕ ім. М.Т. Рильського, 2009. Вип. 3. С. 120–140.
5. Михайлов М.К. *Стиль в музиці*. Ленінград : Музыка, 1981. 264 с.
6. Михайлов М.К. Етюди о стиле в музыке: статьи и фрагменты. Ленінград : Музыка, 1990. 288 с.
7. Смородський В.І. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 21 с.
8. Сорокіна М.П. Некоторые возможности развития стилевое мышления студентов на занятиях дирижирования. *Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете*. Москва : МГПИ, 1985. С. 15–18.
9. Царик В.М. Стильові особливості та закономірності в музичних формах й їх зв'язок у виконавському процесі. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. Дніпро : ЛІРА, 2017. Вип. 12. С. 67–77.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

СТРАТЕГІЇ ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ НАЦІОНАЛЬНИХ ЖЕСТОВИХ МОВ

STRATEGIES FOR EDUCATIONAL TRAINING OF FUTURE NATIONAL SIGN LANGUAGES INTERPRETERS

За результатами аналітичного дослідження встановлено, що підготовка перекладачів жестової мови передбачає щонайменше чотири роки навчання. Скорочення термінів навчання до двох років допускається лише за умови володіння студентом відповідними словесною та жестовою мовою на рівні не нижче B2, що підтверджується складанням іспитів з цих мов.

У ході дослідження виокремлено тенденції сучасної підготовки перекладачів жестових мов: перша – підготовка здійснюється в рамках отримання рівня кваліфікації бакалавр або магістр; друга – в назві спеціалізації уточнює, які мови є сферою професійної перекладацької діяльності (національна жестова та словесна мови); третя – існування двох типів освітніх програм для підготовки перекладачів як практиків та як дослідників. У статті з'ясовано, що бакалаврські освітні програми з підготовки перекладачів жестової та словесної мов мають трикомпонентну структуру і включають навчання, практику та стажування. У магістерських освітніх програмах, окрім зазначених, додається компонент дослідницької підготовки. За результатами аналітичного дослідження виявлено, що навчальний компонент освітніх програм підготовки перекладачів жестової та словесної мов має блочну структуру групування навчальних предметів: перший блок навчальних дисциплін – це «Культура глухих та глухознавство», в якому вивчається історія і права глухих, лінгвокультурна меншина глухих; другий блок «Мовна і комунікативна підготовка» передбачає вивчення жестових та жестомовних способів комунікації, лінгвістики жестової мови; третій блок «Перекладознавство» ґрунтується на вивченні етичного кодексу перекладача, теорії та практики перекладу, специфіки перекладу для різних категорій клієнтів та в різних сферах, технології дистанційного перекладу; четвертий блок дисципліни за вибором студента залежно від його особистих інтересів.

Ключові слова: перекладач, жестова мова, освітні програми, глухознавство, культура глухих, словесна мова.

According to the results of the analytical study, it has been established that the preparation of sign languages interpreters has at least four years of study. Reducing the duration of preparation to two years is allowed only for students who know some Spoken and Sign languages on levels not lower than B2, which are confirmed by the results of exams on these languages.

Based on the results of the research are distinguished the trends of modern training of sign language interpreters: the first trend in the interpreters' education is obtaining a level of qualification of a bachelor or master's degree; the second trend is the title of specialization that clarifies which languages are a field of professional translation and interpretation (national sign and spoken language); the third is the existence of two types of educational programs for the preparation of interpreters as practitioners (Bachelor of Arts) and as researchers (Bachelor of Science). In the article is found out that bachelor educational programs for the preparation of interpreters of Sign and Spoken languages have a three-component structure and include learning, practice, and internships. In addition to this in master's educational programs adds the specific component for researcher preparation.

According to the results of the analytical study, it was found that the learning component of educational programs for the preparation of interpreters of sign and spoken languages has a block structure of educational subjects: the first block of educational disciplines is a 'Deaf culture and Deaf studies/Deafhood', which studies the history and law of the deaf rights; the second block 'Language and Communicative Preparation' provides for the study of gesture and sign methods of communication, linguistics of the sign language; the third block 'Interpretation' is based on the study of the ethical code of the interpreter, the theory and practice of interpretation, the specifics of translation for various categories of clients (age, deafblind, etc.) and in various setting, distance translation technologies (VRS/MRI); the fourth block of disciplines by the student's choice depending on his/her personal interests.

Key words: interpreter, sign language, educational programs, deaf studies, deaf culture, spoken language.

УДК 376-056.263
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.20>

Дробот О.А.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Замша А.В.,
канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Останніми роками Україна як держава зробила значний крок у визнанні статусу української жестової мови шляхом прийняття Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». У цьому Законі в статті 4 вперше в історії України українська жестова мова набула статусу мови рівної в правах з українською словесною мовою. При цьому українська жестова мова визнана не мовою осіб з інвалідністю, а мовою

жестомовних осіб, тобто засобом спілкування як глухих людей, так і тих, якічують [1]. Зокрема, це стосується і тих осіб, які використовують цю мову в професійній діяльності.

Водночас, незважаючи на попит на фахівців зі знанням української жестової мови, в Україні досі немає освітніх програм підготовки ані вчителів жестової мови, ані перекладачів жестової мови в закладах вищої освіти. У вітчизняній системі освіти підготовка перекладачів жестової мови

відбувається лише на курсах при Українському товаристві глухих. Такі курси тривають в межах півроку і завершуються отриманням кваліфікації рівня «робітничої професії» [4]. У закладах вищої освіти українська жестова мова вивчається лише як один із навчальних предметів при підготовці сурдопедагогів, соціальних працівників і т.ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підготовки перекладачів достатньо широко представлена в публікаціях зарубіжних вчених. Однак питання саме освітніх програм та оцінювання професійних компетентностей здебільшого розглядалося дослідниками на початку 2000-х рр. (J. Napier та ін.) [16]. Натомість останніми роками увагу вчених привертають переважно окремі аспекти підготовки перекладачів, зокрема питання: навчання перекладу з жестової мови (D. Bragg, O. Koller, M. Bellard, L. Berke та ін.) [9]; використання різноманітних дивайсів та технологій в перекладацькій діяльності (B. G. Lee, S. M. Lee, J. Napier, R. Skinner, G. H. Turner та ін.); втілення професійних стандартів при підготовці перекладачів (G. Anderson, L. Stauffer та ін.) [12].

Серед вітчизняних дослідників проблематика підготовки перекладачів розглядається в роботах Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, О. Федоренко та ін. [2; 8; 11]. Утім, вітчизняні дослідження в цій сфері здебільшого присвячені питанням підготовки освітніх перекладачів та їх професійній діяльності в освітньому контексті і взаємодії з педагогами.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на академічну свободу закладів вищої освіти, освітні програми для підготовки перекладачів жестової мови в різних країнах загалом та в межах однієї країни зокрема суттєво відрізняються. Для запровадження бакалаврських програм підготовки перекладачів жестової мови в Україні необхідно проаналізувати існуючі освітні програми та визначити їх загальну структуру та особливості.

Мета статті полягає в аналітичному дослідженні освітніх програм підготовки перекладачів жестової мови за кордоном та виокремлення їх змістово-структурної організації.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу освітніх програм підготовки перекладачів в закладах вищої освіти за кордоном дають підстави констатувати, що освітні системи країн Північної Америки мають найбільший досвід у підготовці перекладачів. Так, в США ще на зламі 60-70-х рр. XX ст. було відкрито перші в світі університетські програми на рівні бакалавра для перекладачів жестової мови [7].

Із результатів аналізу американських університетських освітніх програм з підготовки перекладачів висновується низка тенденцій.

Щонайперше – перекладачів як фахівців готують в рамках бакалаврських і магістерських

програм, а не окремих короткострокових курсів. Відтак тривалість підготовки перекладачів складає від чотирьох до п'яти років. Існує можливість пройти бакалаврську підготовку за скороченим терміном – 2-3 роки за умови складання іспитів на володіння певною словесною та жестовою мовою не нижче рівня B2 [3]. Оволодіння мовами може відбуватися як шляхом самоосвіти, так і в рамках курсів з американської жестової мови чи англійської словесної мови. Студенти, які навчаються за програмами скороченої підготовки, опановують предметами, які стосуються галузі перекладознавства.

Друга тенденція виявляється в особливостях назви спеціальності, яка здобувається за освітніми програмами. Зокрема, на відміну від вітчизняної практики номінування спеціальності як «перекладач жестової мови», в американській освітній практиці останні три десятиліття застосовуються такі типові назви, як «Бакалавр з перекладу: американська жестова мова – англійська мова» (Bachelor of Interpretation: American Sign Language – English) або «Переклад американська жестова мова – англійська мова» (American Sign Language English Interpretation) [5]. Відтак у назві спеціальності чітко вказуються дві мови, які є основною сферою професійної діяльності майбутнього перекладача.

Третя тенденція освітньої підготовки перекладачів пов'язана з тим, що студентам пропонують два типи освітніх програм – Bachelor of Arts та Bachelor of Science [6]. Перша передбачає переважно практичну підготовку для безпосереднього надання перекладацьких послуг. Друга – підготовку фахівців для проведення наукових досліджень у галузі перекладу жестових та словесних мов. Студенти, які завершили навчання за другим типом програм, зазвичай продовжують навчання на магістратурі та пізніше в аспірантурі.

Результати аналізу дають підстави визначити трикомпонентну структуру освітніх програм підготовки перекладачів на рівні бакалавра та чотирикомпонентну структуру магістерських програм. Так, класичні чотирирічні бакалаврські програми передбачають: навчання, тобто вивчення низки навчальних дисциплін; практику щороку, починаючи з III курсу, тривалістю не менш ніж 2 місяці; стажування, що триває не менш ніж 14 тижнів (420 годин) в кінці 4 курсу. Магістерські програми передбачають, окрім зазначених трьох компонентів, ще й дослідницьку підготовку, що передбачає опанування методологією наукових досліджень у сфері перекладу, вміння збирати та аналізувати дані жестової та словесної мов на основі їх мовленнєвих повідомлень, визначати тенденції, закономірності, методи перекладацької діяльності.

Навчання як компонент освітніх програм передбачає вивчення чотирьох основних блоків навчальних дисциплін: перший блок – культура глухих та

глухознавство; другий блок – мовна підготовка; третій блок – перекладацька підготовка; четвертий блок – дисципліни за вибором студента залежно від його особистих інтересів та вподобань.

Перший блок «Культура глухих та глухознавство» є важливим елементом соціокультурної підготовки перекладачів. Одним з основних предметів у цьому блоці є «Глухознавство» як галузь наукового знання, яка вивчає особливості світосприймання глухих. Поступово з кінця 90-х рр. ХХ ст. ця назва предмету починає замінюватися на «Глухівство» (Deafhood), цей термін ввів Падді Ладд у 1993 році на позначення ідентичності глухої людини, що виявляється у здатності пояснити собі та іншим, як бути глухою людиною, вільною від ярликів та гніту спільноти людей, якічують. Відмова від поняття «Глухознавство» зумовлена тим, що термін «глухота» більше використовується як показник «колонізації» глухих спільнотою людей, якічують. Детально про «колоніалізм глухих» описано Гарланом Лейном у книзі «Маска доброзичливості: інвалідація спільноти глухих». У цьому контексті колонізація передбачає підпорядкування глухих спільноті людей, якічують, і нав'язування їхніх уявлень про глухих та глухоту [13].

У цьому блоці окремо вивчається «Історія глухих», у межах цього навчального предмету викладається історія формування товариства глухих як національного, так і транснаціонального, зокрема таких утворень, як Всесвітня Федерація Глухих і т.п. Історія боротьби за мовні права глухих. Окремим модулем вивчається європейська історія глухих, починаючи від ХVIII ст., особлива увага приділяється вивченню ролі Міланського конгресу з освіти глухих 1880 року, філософії евгеніки, ставлення до глухих в часи нацистів, програми стерилізації тощо [10]. Логічним продовженням вивчення цього блоку є дисципліна «Права глухих», у межах якої розглядаються права глухих через призму документів різних міжнародних організацій (ООН, ЄС та інших).

Особливе значення має предмет «Лінгвокультурна меншина глухих», у межах якого вивчаються питання соціокультурної ідентичності глухих, тиск на мовну меншину глухих із боку словесномовної більшості, мовні ідеології жестових мов із часів античності до сьогодення [14]. Важливим доповненням у цьому контексті є предмет «Жестомовна література», в ході вивчення якого студенти ознайомлюються із творами, розповідями, історіями різних глухих авторів, які відображають світосприймання глухої людини.

Цікавим є навчальний предмет «Сенсорні дослідження», під час якого студенти вивчають роль зору та тактильних відчуттів у сприйманні інформації з оточуючого світу, опановують різні сенсорні практики та сенсорну (візуально-тактильну) культуру глухих – правила привертання

уваги, переривання розмови, правила прощання, які є прийнятними в культурі глухих. Цей предмет дає можливість студентами розвинути сенсорні вміння, необхідні для подальшого опанування жестовою мовою.

Другий блок «Мовна та комунікативна компетентність» передбачає мовну підготовку студентів та оволодіння ними відповідними жестовою та словесною мовами на рівні не нижче В2, але переважно з орієнтуванням на рівень С1.

Зважаючи на те, що традиційно на освітні програми з підготовки перекладачів вступають абітурієнти, які володіють англійською словесною мовою, її обсяг вивчення в рамках бакалаврських програм мінімальний. Утім, традиційним є вивчення предмету «Спілкування англійською мовою для перекладачів», яке покликане вдосконалити вміння студентів щодо точного розуміння змісту повідомлень, визначення ключових слів, парафразування, узагальнення, використання метафор, порівнянь, фразеологізмів і т.п.

Основна мовна підготовка в освітніх програмах відводиться вивченню відповідної жестової мови, формуванню жестомовної комунікативної компетентності та тих знань, що пов'язані з жестовою мовою [8]. Традиційно кожен із таких предметів вивчається в обсязі не менш ніж 90 годин.

Зокрема, до навчальних предметів цього блоку належить «Міжнародна та національна мовна політика», під час вивчення якого відбувається вивчення статусу жестових мов в різних країнах світу, фактори, які вплинули на статус жестової мови, заходи лобювання визнання юридичного статусу національних жестових мов тощо.

Цікавим предметом є «Жестова комунікація», що не передбачає вивчення власне жестової мови, а покликаний навчити студентів описувати об'єкти, запитувати та вказувати напрями, обговорювати питання з використанням жестів, міміки та пантоміміки. Таким чином, вивчення цього предмету дає можливість сформуванню у студента вміння передавати інформацію в іншій модальності [17].

Безпосереднє вивчення національної жестової мови відбувається через такі навчальні предмети, як: «Жестомовна лінгвістика», яка є оглядовим курсом результатів сучасних лінгвістичних досліджень жестових мов із метою вивчення лінгвістичної структури жестових мов («фонології», морфології, синтаксису, семантики, дискурсу); «Мовні варіації, діалекти та сленг в національній жестовій мові», що передбачає вивчення особливостей спілкування жестовою мовою в різних групах за віком та діалектів, що характерні для певних регіонів; «Жестомовний практикум» є предметом, на якому відпрацьовується жестове мовлення та його аналіз, саме в рамках цього предмету студенти мають провести 45 годин спостережень та проаналізувати жестове мовлення у записі [8].

Важливим елементом мовної підготовки вважається також і предмет «Оцінювання жестомовної компетентності», в ході якого вивчаються сучасні процедури, засоби та інструментарій оцінювання рівня сформованості жестомовної комунікативної компетентності, в структурі якої виокремлюються дві складові частини – лінгвістична та соціокультурна.

Третій блок «Перекладознавство» передбачає вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Різні заклади освіти мають певні варіації в навчальних предметах, які відносяться до цього блоку. Традиційними в освітніх програмах є вивчення таких предметів, як: «Вступ до професії перекладача», «Етичний кодекс перекладача», «Професійний аналіз мовлення», «Теорія перекладу», «Практика перекладу зі словесної мови на жестову мову», «Практика перекладу з жестової мови на словесну мову», «Специфіка перекладу в різних сферах», «Технології дистанційного перекладу», «Кар'єра перекладача» тощо.

Серед означених предметів загальне уявлення про перекладацьку діяльність формуються під час вивчення «Вступу до професії перекладача», що передбачає ознайомлення студентів з історією становлення професії перекладача та професійних асоціацій, основним завданням перекладача, сфери роботи, вимоги до перекладачів; вивчення «Етичного кодексу перекладача» передбачає засвоєння студентами цінностей, етичних норм професійної поведінки; вивчення «Кар'єри перекладача» передбачає підготовку студентів до очікувань роботодавців, вивчення юридичних аспектів роботи перекладачів, планування власної кар'єри, складання професійного портфоліо тощо.

Фундаментальним теоретичним предметом цього блоку є «Теорія перекладу», під час засвоєння якого вивчаються різні теорії перекладу, формується загальні уявлення про послідовний та синхронний переклад, опановуються вміння аналізу тексту та його узагальнення, підсумовування, парафразування, реструктурування зі збереженням змісту повідомлення.

Навчальний предмет «Специфіка перекладу в різних сферах» вчить студентів особливостям перекладу в різних галузях (медицина, юриспруденція, освіта, телебачення тощо), в них формується професійний лексикон певної сфери, вивчається організаційна структура певної галузі діяльності [15]. Наприклад, під час вивчення особливостей перекладу в медицині вивчаються жестові і словесні позначення медичних термінів, структура медичної системи країни, психологія пацієнтів та лікарів й особливості комунікації між ними, мовні аспекти лікування та процедур діагностики тощо. Водночас на цьому навчальному предметі опановуються і особливості перекладу для різних категорій клієнтів. Зокрема, для різних вікових категорій, для дітей та для людей

поважного віку. Поряд із цим опановується і система комунікації сліпоглухих – тактильний переказ, лінгвістичні аспекти тактильної мови, тактильні засоби комунікації.

Практичні дисципліни цього блоку передбачають вивчення предмету «Професійний аналіз мовлення», що зосереджений на аналізі різних текстів, визначенні змісту повідомлення, ставлення мовця до повідомлення, аналізі структури висловлювань, стилю мовлення, інтонацій, культурних особливостей мовлення, тобто контексту повідомлення тощо. Предмети «Практика перекладу зі словесної мови на жестову мову» та «Практика перекладу з жестової мови на словесну мову» покликані навчити студента професійно працювати з текстами, знаходити відповідні еквіваленти між двома мовами [1]. У рамках цих предметів переклад починає опановувати синхронний переклад, що є більш складним різновидом професійної діяльності.

У сучасних умовах одним із важливих предметів стає «Технології дистанційного перекладу», в якому основна увага приділяється оволодінню різними технологіями віддаленого відеоперекладу, це так звані Video Relay Service (VRS) та Video Remote Interpreting (VRI) послуги.

Четвертий блок «Дисципліни за вибором» передбачає самостійний вибір студентом із переліку всіх дисциплін, які викладаються в закладі вищої освіти, тих навчальних предметів, що відповідають його особистим інтересам. Щороку на вивчення таких дисциплін за вибором відводиться по 180 годин, що передбачає вибір двох або трьох навчальних предметів. Досить часто студенти-перекладачі обирають ще одну мову, зазвичай іноземну.

Окрім навчання, важливий аспект освітньої підготовки майбутніх перекладачів – практична підготовка, яка відбувається в першому семестрі третього та четвертого років навчання. Відведення саме першого семестру на практику пов'язане з тим, що студенти набувають досвіду та в них з'являються більш чіткі уявлення про професійну діяльність, а відповідно, і запитання. Таким чином, у рамках навчального року після проходження практики студенти більш мотивовані щодо пошуку відповідей на запитання, які постали перед ними під час практичної підготовки. Зауважимо, що тривалість практичної підготовки в одному навчальному році не має бути меншою за 2 місяці. Практика передбачає відвідування і спостереження за професійною роботою досвідчених перекладачів у різних сферах професійної діяльності (медицина, юридична сфера, освітній процес, телебачення, публічні виступи, віддалений відеопереклад тощо) [3]. Спостерігаючи за роботою в різних сферах професійної діяльності, студенти аналізують специфіку умов та більш свідомо обирають сферу перекладацької діяльності, в якій планують працювати надалі. Крім цього, практика

дає можливість наочно побачити етику поведінки перекладача, стати свідками різних ситуацій, у т.ч. й конфліктних та проблемних, а відтак і отримати досвід вирішення проблемних питань, що може в подальшому знадобитися в майбутньому професійному житті студентів-перекладачів.

Проходження стажування є обов'язковою умовою для завершення програми підготовки майбутніх перекладачів. Це стажування відбувається зазвичай в II семестрі четвертого року навчання і має тривалість від 420 годин. Кожному студенту як стажисту призначається керівник, який супроводжує і спостерігає за перекладацькою роботою студента, аналізує помилки, яких припускається стажист, та шляхи їх упередження. Студента, який під час стажування здійснює професійну діяльність під керівництвом і супервізією досвідченого професіонала, поступово включають у практичну професійну діяльність, готуючи його до самостійної роботи в подальшому.

Висновки. Результати аналітичного дослідження дають підстави констатувати, що невід'ємною умовою підготовки перекладачів жестових-словесних мов як професіоналів є їхня якісна освітня підготовка на освітньо-кваліфікаційному рівні не нижче бакалавра.

Структура бакалаврських освітніх програм підготовки перекладачів жестових-словесних мов містить три складові частини: навчання, практика та стажування. У магістерських програмах додається до зазначених і дослідницька підготовка.

Встановлено, що навчальна складова частина має блочну організацію і передбачає вивчення: глухознавства; мовної підготовки; перекладознавства; студентоорієнтованих дисциплін за вибором.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н.Б. Особливості забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип.36. С. 102–105.
2. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 1(90). С. 35–41.
3. Адамюк Н.Б. Комунікативні стратегії забезпечення якісного перекладу для жестомовних здобувачів освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. Вип. 16. С. 13–29.
4. Адамюк Н.Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 4(93). С. 7–14.
5. Адамюк Н.Б. Стратегії внутрішньофахової співпраці команди перекладачів жестової мови в закладах вищої освіти. *Педагогіка формування*

творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 69. Т. 2. С. 8–14.

6. Адамюк Н.Б. Стратегії співпраці перекладачів жестової мови та викладачів у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 68. Т. 1. С. 199–203.

7. Адамюк Н.Б. Фахова компетентність освітніх перекладачів жестової мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 106–110.

8. Дробот О., Замша А. Лінгводидактичні аспекти навчання української жестової мови. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 3(88). С. 37–44.

9. Дробот О.А., Іванюшева Н.В. Особливості двомовних програм. *Жестова мова й сучасність*. 2012. Вип. 7. С. 27–41.

10. Замша А.В. Роль жестової мови у формуванні особистості нечуючої дитини. *Жестова мова й сучасність*. 2010. Вип. 5. С. 238–249.

11. Замша А.В., Федоренко О.Ф. Шкільна освіта глухих – виклик для інклюзивної практики навчання. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : Collective monograph*. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. Vol. 1. P. 160–180.

12. Замша А.В. До проблеми фахової підготовки та підтримки вчителів української жестової мови. *Педагогіка та психологія: Стратегії, технології, інновації : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (Україна, Київ, 15.06.2017 р.)*. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. С. 5–8.

13. Замша А.В., Мороз І.В., Федоренко О.Ф. Специфіка забезпечення доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70. Т. 2. С. 131–135.

14. Adamiuk N., Zamsha A. Principles of designing bimodal-bilingual educational environment for the deaf and hard-of-hearing learners. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2020. № 6(34). Vol. 1. P. 45–49.

15. Byrko N., Tolchieva H., Babiak O., Zamsha A., Fedorenko O., Adamiuk N. Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities. *Laplage em Revista (International)*. 2021. Vol. 7 (Extra-D), July/Aug. P. 137–149.

16. Napier J. Sign Language Interpreter Training, Testing, and Accreditation: An International Comparison. *American Annals of the Deaf*. 2004. Vol. 149(4). P. 350–359.

17. Zamsha A. The specificity of cooperation between sign language interpreters and lectures in inclusive groups at higher educational institutions. *Actual questions and problems of development of social sciences : Conference Proceedings of International Scientific-Practical Conference (June 28-30, 2016)*. Kielce : Holy Cross University. P. 94–97.

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ З ПИТАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

SYSTEM OF TEACHERS' QUALIFICATION DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION IN KHARKIV REGION

У статті описано систему підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами, створену в Харківській академії неперервної освіти.

Основними напрямками підвищення кваліфікації педагогів визначено: розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); окреслення шляхів формування в учнів необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності ключових компетентностей, визначених статтею 12 Закону України «Про освіту», зокрема: мовленнєвої, цифрової, комунікаційної, інклюзивної, емоційно-етичної, також громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; уточнення знань про психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку; особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; удосконалення та розвиток навичок педагогів із використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку.

Складовими частинами системи підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами, створеної в Харківській академії неперервної освіти, є комплексні освітні програми підвищення кваліфікації (розраховані на 150 годин і включають освітні програми курсів підвищення кваліфікації (60 годин), короткотривалих курсів і фахових спецкурсів (30 годин) та тематичних спецкурсів (15 годин).

Ключові слова: підвищення кваліфікації, інклюзивна освіта, навчання дітей з особливими освітніми потребами, освітня програма, короткотривалі курси підвищення кваліфікації, тематичні спецкурси.

The article describes the system of teachers' of Kharkiv region professional development on inclusive education and teaching students with special educational needs, created in Kharkiv Academy of Postgraduate Education.

The main areas of teachers' professional development for the following years are: development of professional competencies (knowledge of the subject, professional methods, technologies); outlining the ways of forming in students the key competencies necessary for every modern person for successful life, defined by part one of Article 12 of the Law of Ukraine "On Education", in particular: speech, digital, communication, inclusive, emotional and ethical, as well as civic and social competencies related to the ideas of democracy, justice, equality, human rights, well-being and healthy lifestyles, with awareness of equal rights and opportunities; clarification of knowledge about the psychological and physiological characteristics of students of a certain age; features (specifics) of inclusive education, providing additional support in the educational process of children with special educational needs; improving and developing teachers' skills in the use of information and communication and digital technologies in the educational process, including e-learning, information and cyber security.

Components of the in-service training system for teachers of Kharkiv region on inclusive education and teaching students with special educational needs, created at the Kharkiv Academy of Continuing Education, are comprehensive in-service training programs designed for 150 hours and include: in-service training programs (60 hours), short-term courses and professional special courses (30 hours) and thematic special courses (15 hours), advanced training courses in the educational program, short-term advanced training courses, thematic special courses.

Key words: professional development, inclusive education, teaching children with special educational needs, educational program, short-term refresher courses, thematic special courses.

УДК 378.046-021.68: [37.04: 316.61]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.21>

Лященко В.М.,
завідувач Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти»

Постановка проблеми в загальному вигляді. Орієнтація українського суспільства на європейські стандарти і цінності вимагає відповідних системних змін і у сфері освіти. Інклюзивна освіта як безумовне право кожної дитини на доступну та якісну освіту є не лише ознакою демократичності суспільства, а й міжнародним зобов'язанням країни із часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї. У ст. 24 цього документа зазначається, що члени – учасники Конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Окрім цього,

запровадження якісної освіти й заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх є однією із глобальних цілей сталого розвитку на період до 2030 р.

Інклюзивна освіта, як невід'ємна частина освітньої реформи, базується на Концепції «Нова українська школа», основними принципами якої є дитиноцентризм і педагогіка партнерства. Реалізація основних положень Концепції «Нова українська школа» спонукає педагогів до неперервного навчання, особистісного та професійного зростання, пошуку нового змісту, інноваційних методик та прийомів роботи.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» регламентовано, що загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації вчителя протягом п'яти років не може бути меншою за 150 годин, з яких не менше 10 відсотків загальної кількості годин обов'язково повинні бути спрямовані на вдосконалення знань, умінь і практичних навичок у частині роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Відповідно до вимог законодавчих документів, у КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» постійно відбувається оновлення змісту, форм і методів підвищення кваліфікації педагогів із метою забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення вчителів, актуалізації їхньої базової освіти, набуття професійного досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема й в умовах інклюзивного навчання, досліджували Н. Бідюк [1], Т. Бондар [2], В. Введенський [3], О. Гомонюк [4], О. Кучерук (О. Бородіна), Ю. Бойчук [5], З. Ленів [6], І. Луценко [7], І. Макарова [8], А. Місюня [9], Т. П'ятакова [10] й інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Інклюзивна освіта відчуває гостру потребу у кваліфікованих педагогічних кадрах, адже від результатів їхньої діяльності, інтелектуального пошуку і світовідчуття великою мірою залежить доля не тільки інклюзивної освіти, але й освіти загалом. Умови швидкого розвитку інклюзивної освіти вимагають від педагогів високого рівня професійної компетентності, уміння оцінювати власну діяльність, вибудовувати траєкторію розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає в описі системи підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами, створеної в Харківській академії неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Системні зміни освіти, яких потребує впровадження інклюзивного навчання, стають можливими за умови, якщо будуть підготовлені компетентні педагогічні працівники. Тому дуже важливо визначити перспективні шляхи безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Основними напрямками підвищення кваліфікації педагогів визначено: 1) розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); 2) окреслення шляхів формування в учнів необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності ключових компетентностей, визначених у ст. 12 Закону України «Про освіту», зокрема: мовленневої, цифрової, комунікаційної, інклюзивної,

емоційно-етичної, також громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; 3) уточнення знань про психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку; особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; 4) удосконалення та розвиток навичок педагогів із використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку.

Структура динамічної моделі системи післядипломної освіти включає три компоненти (курсознавча підготовка, міжкурсознавча підготовка, самоосвіта), кожен із яких передбачає поглиблення рівня сформованості як професійних, так і особистісних якостей педагогів, розвиток мотивації професійного зростання, активізацію самостійної діяльності в напрямі самовдосконалення. Отже, сучасна післядипломна освіта, окрім надання знань, має прищепити здатність самостійно засвоювати знання, опановувати потрібну інформацію та творчо осмислювати її, тобто навчити педагога критично і творчо мислити, на основі здобутих знань використовувати знання у професійній діяльності.

Процес формування цінностей інклюзивної освіти є одним із головних цільових орієнтирів в освітніх програмах підвищення кваліфікації, а це вносить інноваційні зміни в систему роботи закладів післядипломної освіти.

Представимо складові частини системи підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами, створеної в Харківській академії неперервної освіти.

1. *Комплексні освітні програми підвищення кваліфікації.* Комплексна програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників певної категорії розрахована на 150 годин і включає освітні програми курсів підвищення кваліфікації (60 годин), короткотривалих курсів і фахових спецкурсів (30 годин) і тематичних спецкурсів (15 годин).

Так, розроблено освітні програми основних курсів підвищення кваліфікації на 60 годин із тем «Розвиток професійних компетентностей асистента вчителя», «Розвиток професійних компетентностей практичного психолога ЗЗСО».

Короткотривалі курси підвищення кваліфікації на 30 годин відрізняються від 60-годинних курсів змістом: в освітніх програмах передбачено тільки професійний модуль за певними темами. Наприклад, для асистентів учителів розроблено дві теми: «Технології інклюзивної освіти», «Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання».

Тематичні спецкурси на 15 годин мають конкретну вузьку тематичну спрямованість, тому педагоги можуть обирати їх відповідно до своїх інтересів і потреб.

Також комплексна програма містить модуль «науково-методична діяльність», за яким педагогам пропонуються різні форми участі в методичній діяльності: семінарах, тренінгах, мобільних творчих групах тощо.

2. *Курси підвищення кваліфікації за освітньою програмою.* Зважаючи на вимоги часу, у Харківській академії неперервної освіти із 2017 р. до програм курсів підвищення кваліфікації всіх категорій педагогічних працівників включено тему «Організація освітнього процесу в інклюзивному класі», у змісті якої висвітлено питання порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, особливостей розвитку, навчання, виховання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

У 2020 р. в зазначені освітні програми додатково внесені питання щодо особливостей організації навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), а саме: умови застосування дистанційної форми навчання для дітей з порушеннями розвитку; співпраця вчителя, асистента вчителя та батьків дитини з ООП в умовах дистанційної освіти.

3. *Короткотривалі курси підвищення кваліфікації.* Освітня програма короткотривалих курсів підвищення кваліфікації з теми «Технології створення корекційно-розвиткових програм», розроблена для педагогів, які надають корекційно-розвиткові послуги (практичних психологів, учителів-логопедів та інших) та спрямована на розширення знань і опанування практичних умінь і навичок щодо психолого-педагогічного діагностування, розроблення індивідуальної програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами, застосування індивідуального підходу під час створення корекційно-розвиткових програм, надання корекційно-розвиткових послуг, проведення корекційно-розвиткових занять, здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх потреб та можливостей, використання інтернет-сервісів у корекційно-розвитковій роботі, що відбувається в дистанційному режимі.

4. *Тематичні спецкурси.* Тематичні спецкурси призначені для розширення та поглиблення знань, умінь і навичок педагогічних працівників із конкретних питань, що є актуальними та відповідають їхнім запитам.

Освітній процес за програмами тематичних спецкурсів «Організація інклюзивної освіти як складник «Нової української школи»» спрямований на: задоволення потреб педагогів закладів освіти

та фахівців інклюзивно-ресурсного центру в отриманні теоретичних знань щодо методологічних основ організації освітнього процесу та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа»; підвищення рівня професійних умінь щодо здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; встановлення наявності в дитини особливих освітніх потреб; розроблення рекомендацій щодо організації інклюзивного навчання; особливостей співпраці та взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

З метою допомоги педагогічним працівникам, які починають працювати в інклюзивних закладах освіти, розроблені освітні програми тематичних спецкурсів: «Інклюзивна освіта: перші кроки в роботі з «особливими дітьми»», «Орієнтація на потреби учня в умовах інклюзивної освіти». Навчання за цими освітніми програмами допомагає педагогам правильно вибудувати як власну траєкторію педагогічної діяльності, так і індивідуальну траєкторію розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Адже зміст освітніх програм спрямований на вивчення міжнародних і державних законодавчих та нормативних документів із питань інклюзивної освіти й організації інклюзивного навчання; особливостей організації навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; особливостей проведення моніторингу реалізації індивідуальної програми розвитку, різних видів наставництва та форм командної підтримки.

Висновки. Отже, вищезазначене свідчить про те, що нині існує нагальна потреба у створенні системи підвищення кваліфікації педагогів із питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами. Така система розроблена в Харківській області, у Харківській академії неперервної освіти. Було визначено напрями підвищення кваліфікації педагогів: 1) розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); 2) окреслення шляхів формування в учнів необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності ключових компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; 3) уточнення знань про психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку; особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами; 4) удосконалення та розвиток навичок педагогів із використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку.

Складовими частинами системи підвищення кваліфікації педагогів Харківської області з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами, створеної в Харківській академії неперервної освіти, є комплексні освітні програми підвищення кваліфікації; курси підвищення кваліфікації за освітньою програмою; короткотривалі курси підвищення кваліфікації; тематичні спецкурси. Уважаємо, що ці взаємопов'язані складові частини повною мірою забезпечать повноцінний процес підвищення кваліфікації педагогів різного фаху з питань інклюзивної освіти й навчання учнів з особливими освітніми потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бідюк Н. Особливості реалізації технології концентрованого навчання у системі освіти дорослих. *Сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти у вищих закладах загальної середньої освіти України* : матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції, м. Хмельницький, 18–19 жовтня 2007 р. Хмельницький : Нац. акад. Держ. прикордон. служби України імені Б. Хмельницького. 2007. С. 6–7.
2. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 153–162.
3. Введенский В. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2003. № 4. С. 41–44.
4. Гомонюк О. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів з позицій компетентнісного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. № 33. С. 286–291.
5. Кучерук О., Бойчук Ю. Професійні вимоги до вчителя закладу загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*. 2012. № 2. С. 42–44.
6. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 16–17.
7. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному закладі загальної середньої освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2 (74). С. 35–44.
8. Макарова И. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии. *Научно-теоретический журнал Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования*. 2013. № 2 (15). С. 18–25.
9. Місюня А. Професійна компетентність учителів як умова ефективності інклюзивної освіти. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження Василя Сухомлинського, 29–30.09 2015 р. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 259–264.
10. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 1 (11). С. 93–98.

ШЛЯХИ ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

WAYS TO ENRICH THE VOCABULARY OF PRESCHOOL CHILDREN AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

У статті розкриваються теоретичні й емпіричні аспекти логопедичної роботи зі збагачення лексики дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Проаналізовано психолінгвістичний підхід із урахуванням системної будови слова і його структурно-функціональних особливостей у мовленнєвій діяльності, що дозволило виявити особливості формування лексичної системи та її окремих аспектів у дітей окресленої групи, а також визначити напрями і зміст корекційної роботи зі збагачення лексики. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що лексичний запас у таких дітей обмежений, мають місце кількісні й якісні особливості лексики, порівняно з даними дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Отримані відомості і сучасні уявлення науки про семантичну структуру слова визначили напрями логопедичної роботи з формування лексики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня: розширення обсягу словника; розвиток структурного аспекту лексичних значень; формування парадигматичних і синтагматичних зв'язків слова; організація лексико-семантичних полів. Робота з розширення обсягу словника включала уточнення, активізацію словникового запасу і його розширення завдяки новим іменникам, дієсловам, прикметникам, прислівникам. Корекційна робота враховувала вимоги освітньої програми закладів дошкільної освіти, частотний словник дітей 6-річного віку та виявлені особливості словника дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Формування синтагматичних зв'язків слова передбачало точне вживання слова у мовленні, у словосполученнях і реченнях. Для розвитку конотативного компонента значення слова пропонувалися завдання на співвіднесення емоційних реакцій зі значенням слова. Для формування словника в усіх напрямках визначені прийоми роботи, підібрано і систематизовано лексичний матеріал. Аналіз порівняльних даних контрольного етапу експерименту дозволив зробити висновок про ефективність розробленої системи корекційно-логопедичної роботи зі збагачення лексики у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Ключові слова: лексика, словниковий запас, семантичні зв'язки, мовлення, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

The article reveals the theoretical and empirical aspects of speech therapy work to enrich the vocabulary of senior preschool children with general speech underdevelopment of the III level. The study takes into account the systemic structure of the word and its structural and functional features in speech activity. The analyzed psycholinguistic approach made it possible to identify the features of the formation of the lexical system and its individual aspects in children of this group, as well as to determine the directions and content of correctional work to enrich the vocabulary. The conducted research gives grounds to assert that the lexical stock is limited, there are quantitative and qualitative features of the vocabulary in comparison with the data of children with normal speech development. The data obtained during the experiment and modern ideas of science about the semantic structure of the word determined the directions of speech therapy work on the formation of vocabulary in this group of children: expansion of the vocabulary; development of the structural aspect of lexical meanings; the formation of paradigmatic and syntagmatic connections of the word; organization of lexical and semantic fields. The work on expanding the volume of the dictionary included clarification, activation of the vocabulary and its expansion through new nouns, verbs, adjectives, and adverbs. Correctional education took into account the requirements of the educational program of the preschool education institution, the frequency dictionary of six-year-old children and the revealed features of the dictionary of preschoolers with general speech underdevelopment of the III level. The formation of syntagmatic connections of a word presupposed the exact use of the word in speech, in phrases and sentences. For the development of the conotative component of the meaning of the word, tasks were proposed to correlate sensory reactions with the meaning of the word. For the formation of a dictionary in all areas, methods of work, selected and systematized lexical material are determined. The analysis of comparative data of the control stage of the experiment made it possible to draw a conclusion about the effectiveness of the developed system of correctional and speech therapy work on the formation of vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment of the third level.

Key words: vocabulary, semantic connections, speech, general speech underdevelopment, preschool children.

УДК 376.016
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.22>

Тубичко Ю.О.,
ст. викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Багате і добре розвинене мовлення виступає засобом повноцінного спілкування та розвитку особистості. Лексика як найважливіша частина мовної системи має велике загальноосвітнє та практичне значення, оскільки багатство словника є ознакою високого рівня розвитку дитини. В разі порушень формування лексичного запасу

мовлення дітей не може вважатися досить розвиненим. Корекція мовленнєвих порушень загалом і збагачення лексики зокрема є необхідними умовами для розвитку мовленнєвих і комунікативних умінь дітей. Тому проблема збагачення лексики займає важливе місце в сучасній логопедії, а питання про стан словника за різних порушень мовлення, методика його формування є досить

актуальними. Достатній рівень сформованості лексичної системи мовлення визначається певним обсягом словника, точністю розуміння і вживання слів, сформованістю структури значення слова та є однією з найважливіших передумов оволодіння читанням, письмом і лічбою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останніми роками проводилося багато досліджень розвитку мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ). Особливої актуальності набула інтеграція психолінгвістики та логопедії, яка знайшла своє відображення в роботах Г.В. Бабіної, Б.М. Гріншпуна, В.А. Ковшикова, Р.І. Лалаєвої, Є.Ф. Соботович, Л.Б. Халілової. Розробка психолінгвістичного аспекту формування словника, що дозволяє проаналізувати особливості структури і характер функціональних змін семантичної структури слова, зумовлена необхідністю пошуку шляхів підвищення ефективності корекційного впливу за ЗНМ.

Формування лексичного запасу в дітей із ЗНМ розглядається нарівні з найважливішими завданнями їхнього мовленнєвого розвитку. Зосередивши увагу на словнику, ми виходили з принципів системного підходу до аналізу мовленнєвих порушень, сформульованого Р.Є. Левіною. Такий аналіз «підкреслює єдність і цілісність мовлення як системи», передбачає дослідження аномального мовленнєвого розвитку з урахуванням причинно-наслідкової взаємозалежності. На думку Р.Є. Левіної, причини та механізми недорозвинення мовлення можуть бути різними, через що виникають відмінності у структурі аномальних проявів. Правильне визначення першопричин та аналіз структури мовленнєвого недоліку дозволяють виокремити провідну ланку порушення мовленнєвої діяльності та характер її дефекту [4, с. 12–13].

Л.Б. Халілова вважає, що порушення вибірковості множинних семантичних зв'язків у дітей із вадами мовлення вказує на розлад динаміки функціонування когнітивно-семантичних процесів, а це своєю чергою ускладнює активізацію вербальних структур. Авторка наголошує, що в процесі корекційної роботи необхідно враховувати не тільки специфіку семантичного розвитку дітей цього контингенту, а й внутрішні закономірності лексичної системи мовлення [7, с. 276–282].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на достатню кількість напрацювань, більшість дослідників розглядають проблему збагачення лексики дітей дошкільного віку із ЗНМ у загальному контексті, не приділяючи належну увагу розробці системи її цілеспрямованого збагачення в процесі спеціального корекційного впливу.

Мета статті – розробка та апробація системи корекційних прийомів, спрямованих на збагачення лексики дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Започатковуючи дослідження, ми брали за основу дані Р.Є. Левіної про особливості словника дітей із ЗНМ III рівня. Він характеризується появою розгорнутого висловлювання в повсякденному мовленні без грубих лексико-граматичних і фонетичних відхилень. Спостерігається неточне знання і вживання багатьох слів та не досить повна сформованість низки граматичних форм і категорій мовлення, в активному словнику переважають іменники та дієслова. Не вистачає слів, що позначають якості, ознаки, стан предметів і дій. Відзначається невміння користуватися способами словотворення, що створює труднощі у використанні варіантів слів та під час добору однокореневих слів, утворення нових слів за допомогою суфіксів і префіксів. Часто діти замінюють потрібне слово іншим, подібним за значенням [4, с. 15–16].

На недостатню диференційованість слів за значенням у дітей із недорозвиненням мовлення вказував О.М. Гвоздьов [1, с. 34]. Н.М. Трауготт зазначала, що словник таких дітей має вузько ситуативний характер. Діти не одразу починають вживати слова, засвоєні на заняттях, за різних ситуацій мовленнєвого спілкування, в разі зміни ситуації втрачають, здавалося б, добре знайомі та вимовлені ними в інших умовах слова [6, с. 78–80].

Важливою є думка О.Є. Грибової про те, що корекція повинна базуватися на видах робіт, що сприяють формуванню пізнавальної сфери і семантичної сторони мови. Тому необхідно, перш за все, розвивати мовленнєві здібності дитини, що лежать в основі процесів переходу від загального до часткового і від часткового до загального, а також протиставлення вербальних елементів за сенсоутворювальними ознаками. Вся система вправ має бути спрямована не на заучування окремих вербальних одиниць, а на вибудовування цілісної системи. Автор підкреслює, що мовленнєві одиниці, які вводяться, не можуть бути відібрані фахівцем у довільному порядку. Під час корекційної роботи необхідно спиратися на наявні в користуванні дитини вербальні засоби, а також на пред'явлення нових одиниць в протиставленні [2, с. 47–49].

Н.В. Ільїна і В.Є. Левицький наголошують на доцільності підбору лексичного матеріалу, пропонуваного дітям, за тематичним принципом, що сприяє його засвоєнню і запам'ятовуванню, тоді як багаторазове повторення слова дозволяє швидше вводити його в активне мовлення [3, с. 94–102; 5, с. 162–163].

Зіставляючи дані досліджень щодо психофізіологічних механізмів формування словника у дітей із нормальним розвитком і в дітей із ЗНМ, можна констатувати, що процес збагачення лексики в останніх ускладнений у зв'язку з недоліками становлення всієї функціональної системи мовлення.

Враховуючи все вищезазначене, ми започаткували експериментальне дослідження зі збагачення лексики дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, на констатувальному етапі якого були отримані дані, що характеризують особливості лексики дітей досліджуваної категорії. У дослідженні взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) із ЗНМ III рівня – експериментальна група (далі – ЕГ) і стільки ж дітей – із нормальним мовленнєвим розвитком цього ж віку – контрольна група (далі – КГ). Експеримент проводився на базі НВК № 310 м. Одеса.

Пропоновані дітям завдання, спрямовані на виявлення якісних і кількісних особливостей лексики дітей із ЗНМ, були однакові для всіх і складені з урахуванням програми попередньої (середньої) вікової групи. Більшість завдань мала на меті дослідження слів і словосполучень поза текстом. Однак, враховуючи, що слова формуються і функціонують не ізольовано, а спільно з іншими словами, пропонувалися завдання на актуалізацію лексики у зв'язному мовленні, також аналізувалася лексика дітей в ігрових ситуаціях. Відповідно, були виокремлені такі розділи: 1) дослідження лексики поза текстом; 2) дослідження лексики у зв'язному мовленні; 3) дослідження лексики в ігровій ситуації. Було визначено п'ять типів завдань: 1) показ дитиною предметних картинок після називання їх експериментатором (розуміння слів); 2) самостійне називання предметних картинок; 3) добір синонімів до слів; 4) добір антонімів до слів; 5) вставлення відсутнього слова в речення; 6) роз'яснення значень слів.

Узагальнені результати виконання дітьми ЕГ та КГ лексичних завдань наведено в табл. 1.

Таблиця 1
Виконання лексичних завдань дітьми експериментальної та контрольної груп

Завдання	Кількість правильних відповідей, %	
	ЕГ	КГ
1. Показ картинок	70	90
2. Називання картинок	60	90
3. Добір синонімів	47	70
4. Добір антонімів	50	70
5. Вставлення слова в речення	40	76
6. Роз'яснення значення слова	60	87

Згідно з отриманими даними був визначений характер помилок, які групувалися за видами, відповідно до їхніх спільностей і відмінностей. Діти ЕГ здебільшого неточно виконували завдання, тоді як діти КГ допускали тільки поодинокі помилки і неточності. Крім того, кількість відмов під час виконання завдань в ЕГ була досить значною – 20%. У КГ відмови були одиничними і становили

всього 2% випадків. Правильні відповіді в ЕГ (54,5%) спостерігалися майже в 1,5 рази рідше, ніж у КГ (80,5%).

За результатами констатувального етапу експерименту були отримані дані, що характеризують особливості лексики дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня, зокрема визначено недорозвинення структури значення слів, що виявляється в несформованості сигніфікативного компонента значення слова і перевазі денотативного компонента над лексико-семантичним; виявлені функціональні особливості семантичної структури слова, які виражаються у недостатній сформованості синтагматичних і парадигматичних зв'язків слів; крім того, спостерігався низький рівень організації лексико-семантичних полів і недосконалість процесу пошуку слів.

Проаналізувавши отримані дані, ми визначили такі напрями логопедичної роботи зі збагачення лексики у дітей із ЗНМ III рівня: 1) збагачення лексики; 2) розвиток структури лексичних значень слів; 3) формування парадигматичних і синтагматичних зв'язків слова; 4) організація лексико-семантичних полів. Виокремлення цих напрямів сприяє усвідомленню мовленнєвих процесів, проте їх розмежування є умовним, оскільки у процесі роботи зі збагачення лексики всі зазначені напрями тісно взаємопов'язані.

Робота над збагаченням лексики починалася з уточнення, розширення та активізації словникового запасу. Розширення пасивного й активного словника дітей передбачається програмою дошкільної освіти. Робота зі збагачення лексики проводилася з урахуванням частотного словника дітей 6-річного віку, виявлених особливостей словника дітей із ЗНМ III рівня. Збагачення номінативного словника включало засвоєння узагальнювальних понять, слів, що позначають частини предмета, частини тіла, слів, які викликали труднощі у дітей із ЗНМ під час констатувального етапу експерименту. Уточнювалися значення іменників та прикметників зі зменшено-пестливими суфіксами.

У роботі над новим словом виокремлювали такі етапи: 1) знайомство зі словом (увага дітей до слова приверталася за допомогою наочності); 2) уточнення вимови, звуковий аналіз слова; 3) уточнення і розширення лексичного значення слова: уточнення семантики слова; організація семантичного поля; визначення парадигматичних зв'язків слова у цьому семантичному полі; 4) закріплення й активізація слова у зв'язному мовленні, формування синтагматичних зв'язків.

Корекційна робота над словосполученням була спрямована на закріплення двокомпонентних дієслівних та іменникових словосполучень і включала вправи над такими конструкціями: іменник + прикметник (круглий м'яч); іменник у називному відмінку + іменник у непрямому відмінку (вуха зайця);

Таблиця 2

Виконання лексичних завдань дітьми експериментальної та контрольної груп (порівняльний аналіз)

Завдання	Кількість правильних відповідей, %	
	ЕГ	КГ
1. Показ картинок	90	94
2. Називання картинок	80	94
3. Добір синонімів	76	76
4. Добір антонімів	74	80
5. Вставлення слова в речення	80	90
6. Роз'яснення значення слова	74	90

дієслово + іменник у знахідному відмінку без прийменника (розповідає казку); дієслово + іменник у непрямому відмінку без прийменника (ість ложкою, радий подарунку); дієслово + прийменниково-відмінкова конструкція (малює в альбомі).

Одночасно зі збагаченням лексики відбувалася робота над граматичним оформленням слова, адже зміст слова – це єдність лексичного і граматичного значень. Корекційна робота включала уточнення деяких граматичних значень. Розвиток лексичної системності передбачав паралельну роботу з розвитку логічних операцій класифікації, синтезу, порівняння, узагальнення.

Основна увага в логопедичній роботі над синтагматичними зв'язками слів приділялась уточненню значення, місця та вживання дієслова.

1. Уточнювалися назви дій тварин: кішка нявкає, кінь ірже, корова мукає, курка квокче, собака гавкає, пташка цвірінкає, качка крякає, ворона каркає, голуб воркує, зозуля кує, комар пищить.

2. Хто як пересувається? На картках зображені звірі, птахи, риби, плазуни, комахи. Діти визначали їх, називали, як вони пересуваються: метелик пурхає, кінь скаче, риба плаває, змія повзає, птах літає, коник скаче, жаба стрибає.

3. Відгадування тварини. Гавкає (хто?) ..., воркує ..., кує ..., каркає ..., цвірінкає ..., крякає ..., скрекоче ..., бекає ..., хрюкає ..., мукає

4. Добір якомога більшої кількості слів до назв тварин, які відповідають на питання: «Що робить?». Кінь скаче, лежить, стоїть, перевозить людей і вантаж, йде, годує лоша, обмахується хвостом, ірже. Качка крякає, щипає траву, плаває, пірнає,

5. Відгадування тварини за описом. Логопед називав дії, які властиві певній тварині. Діти відгадували, про яку тварину йдеться: 1. Нявкає, муркоче, дряпається, п'є ... (хто це?). 2. Сокаче, скликає, квокче, мчить, клює 3. Хрюкає, чавкає, риє землю 4. Літає, жалить, дзижчить 5. Скаче, ірже, бігає 6. Гавкає, гризе, сторожить, кусає, гарчить

В результаті здійснення корекційно-логопедичної роботи в усіх дітей із порушеннями мовлення спостерігалася позитивна динаміка у виконанні лексичних завдань, про що свідчать дані, наведені в табл. 2.

За результатами порівняльного етапу експерименту, проведеного аналогічно констатувальному, кількість правильних відповідей у дітей із ЗНМ III рівня майже така ж, як і в дітей із нормальним розвитком мовлення. Це свідчить про те, що у дітей ЕГ істотно збільшився лексичний запас та урізноманітнілося мовлення синонімами і словами, утвореними за допомогою суфіксів та префіксів.

Помітно знизився рівень використання дітьми ЕГ денотативних ознак, що вказує на більш

повну сформованість структури значення слова у дошкільників ЕГ, порівняно з даними констатувального етапу експерименту. Під час пояснення значення іменників (конкретних і з узагальнювальним значенням) у дітей ЕГ переважали відповіді, в яких слова співвідносилися з певним семантичним полем (приблизно 80% відповідей, порівняно з 60% на попередньому етапі). Діти ЕГ частіше виокремлювали характерну, диференційну ознаку, що говорить про більш точне визначення значення слова. Відповіді дітей із ЗНМ вказували на активний процес структурування семантичних полів, виділення їхніх ядер і периферії. В якісному відношенні розповіді дітей ЕГ були більш точними, розгорнутими, диференційованими. У них відзначалися поодинокі лексичні помилки, пов'язані з неточністю вибору слів із синонімічного ряду, з заміною слів за подібністю об'єктів. У текстах дітей ЕГ істотно збільшилася кількість складних речень, що свідчить про позитивний вплив цілеспрямованої роботи з формування лексичної парадигматики і синтагматики на розвиток граматичної будови мовлення.

Висновки. Результати, отримані під час дослідження, довели, що уточнення структури значення слова з акцентуванням уваги на сигніфікативному компоненті, засноване на збагаченні лексики завдяки розширенню уявлень про навколишню дійсність, підвищує ефективність логопедичної роботи. Врахування функціональних змін семантичної структури слова під час організації корекційно-логопедичної роботи сприяє вдосконаленню процесу формування лексичної системності, закріпленню парадигматичних і синтагматичних зв'язків слів. Отже, позитивна динаміка збагачення лексики у дітей із ЗНМ III рівня, що стала результатом корекційного дослідження, дає підстави вважати запропоновану систему лексичної роботи ефективною і доцільною для її впровадження в практику спеціалізованих закладів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Санкт-Петербург : Детство-пресс ; Москва : Творческий центр «Сфера», 2007. 470 с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. Москва : АРКТИ, 2017. 80 с.
3. Ільїна Н.В. Практичні аспекти вивчення образного мовлення у дошкільників із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. Вип. III. С. 94–102.
4. Левина Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей. *Дефектология*. 1975. № 2. С. 12–16.
5. Левицький В.Е. До питання про формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. 2015. Вип. 5. С. 162–174.
6. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят. Санкт-Петербург : Эксмо, 1994. 310 с.
7. Халилова Л.Б., Заимцян Д.Р. Типология речевых нарушений у детей с недоразвитием речи (опыт психолингвистического исследования). *Сибирский педагогический журнал*. 2011. № 1. С. 276–282.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ДИПЛОМАТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІFORMATION OF REFLECTIVE COMPETENCE
OF THE FUTURE DIPLOMAT IN PROFESSIONAL TRAINING

У статті розкрито проблему формування рефлексивної компетентності майбутнього дипломата під час професійної підготовки. Системі професійної підготовки майбутніх дипломатів не вистачає різноманітності, мобільності, гнучкості, безперервності, наступності, варіативності. Під час підготовки майбутніх дипломатів і фахівців-міжнародників до роботи за кордоном необхідно акцентувати на посиленні професійної спрямованості, професійного інтересу, на розвитку професійних здібностей, умінь, навичок, професійної самосвідомості. Це зумовлює нове бачення цілей професійної підготовки майбутніх дипломатів, зміну її статусу, посилення ролі оцінно-рефлексивної складової частини в системі професійної освіти. Оцінно-рефлексивний компонент сформованості професійної компетентності майбутніх дипломатів під час професійної підготовки відбиває уміння та навички здійснення аналізу професійної діяльності, її корегування, уміння прогнозувати результати, передбачати потреби й проблеми професійного розвитку, рефлексії (вміння та навички спрямовувати мислення на самопізнання, на аналіз своїх знань і поведінки). Це усвідомлення майбутніми дипломатами специфіки, творчої спрямованості професійної діяльності дипломата, повна мобілізація всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо професійної самореалізації.

Високий рівень сформованості оцінно-рефлексивного компонента характеризується спрямованістю діяльності на рефлексію, саморозвиток, акумулюванням професійного досвіду, упровадженням особистісно зорієнтованого творчого підходу до професійної діяльності. Навчальні ситуації з моментами новизни й творчості, які вимагають передбачення, аргументації, нестандартних рішень, не викликають ускладнень. Середній рівень сформованості оцінно-рефлексивного компонента: позитивне ставлення до професійної діяльності, здатність до рефлексії, наявність умінь передбачення ситуації, здатність інколи прогнозувати результати взаємодії суб'єктів міжнародного процесу. За низького рівня сформованості оцінно-рефлексивного компонента спостерігається мінімальний ступінь здатності до рефлексії та її реалізації на практиці, відсутнє передбачення, прогнозування результатів учасників взаємодії.

Оцінно-рефлексивний компонент сформованості професійної компетентності майбутніх дипломатів у закладах вищої освіти виконує функцію контролю та самоконтролю, спрямовує на активізацію та об'єктивізацію діяльності, а також на оперативну корекцію процесу професійного розвитку.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна компонентність, професійна підготовка, майбутній дипломат.

The article reveals the problem of forming the reflective competence of the future diplomat during professional training.

The system of professional training of future diplomats lacks diversity, mobility, flexibility, continuity, variability. When preparing future diplomats and international specialists to work abroad, it is necessary to focus on strengthening professional orientation, professional interest, in the development of professional abilities, skills, professional self-awareness. This leads to a new vision of the goals of professional training of future diplomats, changing its status, strengthening the role of evaluative-reflective component in the system of vocational education.

Evaluative-reflective component of the formation of professional competence of future diplomats during training reflects the ability and skills of analysis of professional activity, its correction, the ability to predict the result, the ability to anticipate the needs and problems of professional development, reflection (ability and skills to direct thinking to self-knowledge, to analyze their knowledge and behavior). This is the awareness of future diplomats of the specifics, awareness of the creative orientation of the professional activities of the diplomat, the full mobilization of all resources to achieve the goals of professional self-realization. The high level of formation of the evaluative-reflective component is characterized by the focus on reflection, self-development, accumulation of professional experience, the introduction of personality-oriented creative approach to professional activity. Learning situations with moments of novelty and creativity, which require foresight, argumentation, non-standard solutions, do not cause complications. Intermediate level: a positive attitude to professional activity, the ability to reflect, the ability to anticipate the situation, the ability to sometimes predict the results of the interaction of the subjects of the international process.

At a low level of formation of the evaluative-reflective component there is a minimum degree of ability to reflect and implement it in practice, there is no anticipation, forecasting the results of the participants.

The evaluative-reflective component of the formation of professional competence of future diplomats in higher education institutions performs the function of control and self-control, it focuses on the intensification and objectification of activities, as well as on the operational correction of professional development.

Key words: reflection, reflexive componentivity, professional training, future diplomat.

УДК 378.147:327-051(02)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.23>

Балануца О.О.,
канд. екон. наук,
Надзвичайний і Повноважний Посол
України в Кувейті

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність підготовки дипломатів і чинники, що зумовлюють потребу, передусім визначаються масштабними трансформаціями в сучасному суспільстві. Сучасний суспільний розвиток, у тому числі міжнародне життя, відзначається безпрецедентним динамізмом, надзвичайною складністю та багатомірністю. Отже, учасники світової політики дедалі частіше опиняються перед досі невідомими викликами, які необхідно адекватно оцінити й на які треба дати ефективну відповідь. Зрозуміло, що це вимагає високого професіоналізму дипломатів і всіх, хто працює у сфері міжнародних взаємин. Відповідно, має підвищуватись і рівень професійної підготовки таких фахівців.

Системі професійної підготовки майбутніх дипломатів не вистачає різноманітності, мобільності, гнучкості, безперервності, наступності, варіативності. Під час підготовки майбутніх дипломатів і фахівців-міжнародників до роботи за кордоном необхідно акцентувати на посиленні професійної спрямованості, професійного інтересу, на розвитку професійних здібностей, умінь, навичок, професійної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх дипломатів в Україні стали предметом дослідження вітчизняних науковців, таких як Б. Гуменюк, М. Клепар, С. Корсунський, М. Кулініч, Н. Ластовець, М. Мальського, Ю. Мороз, О. Пушкіна, Ю. Палєєва, В. Третько, Н. Тимошенко, Т. Чебікіна, В. Ціватого й інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на інтерес науковців до дослідження питання професійної підготовки майбутніх дипломатів, проблема не набула широкого викладення в наукових дослідженнях і потребує подальшого вивчення з метою оптимізації системи вищої освіти України. Це зумовлює нове бачення цілей професійної підготовки майбутніх дипломатів, зміну її статусу, посилення ролі рефлексивної компетентності в системі професійної освіти.

Мета статті – розглянути проблему формування рефлексивної компетентності майбутнього дипломата під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Поняття «рефлексія» (з латинського – відтворення, звернення назад) розглядається з двох позицій:

1) відтворення, роздуми людини над власним душевним станом, власними переживаннями, мотивами власних дій, самоаналіз;

2) у філософії – відтворення та дослідження процесу пізнання навколишнього світу [6].

Так, зокрема, дефініція «рефлексія» у філософському енциклопедичному словнику трактується як «принцип людського мислення, що спрямовує

його на осмислення та усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [10, с. 579].

За Т. Волобуєвою, рефлексія – зосередження людини на самій собі, свідоме перенесення на себе отриманих у досвіді знань про інше [1, с. 73].

В. Крижко подає кілька тлумачень терміну «рефлексія»:

1) усвідомлення суб'єктом засобів та основ діяльності, їхньої зміни;

2) вихід на зовнішню позицію одного суб'єкта діяльності стосовно діяльності іншого суб'єкта;

3) процес відтворення однією людиною «внутрішньої картини світу» іншої людини;

4) самоаналіз; осмислення людиною закономірностей, механізмів власної діяльності й існування [2, с. 104].

Розглядаючи рефлексію як процес та особливу структуру в діяльності, Г. Щедровицький розуміє її як механізм і закономірність «природного розвитку самої діяльності» [12, с. 157–188].

На думку В. Лефєєва, рефлексія – «це здатність встати на позицію дослідника щодо іншого «персонажу», його дії та думок» [4, с. 10]. Автор розглядає рефлексивні процеси як феномен, що визначає специфіку взаємовідносин об'єктів-дослідників.

За В. Федоровим, рефлексія визначається як самоаналіз, осмислення власних дій, передумов і механізмів власної діяльності, парадигмальних засад, еталонів, процедур діяльності; як самосвідомість, спосіб мислення, спрямований на осмислення та усвідомлення власного психічного стану [8, с. 107]. Рефлексія є «основою конструювання людиною своєї програми життєдіяльності, принципів ставлення до себе, свого місця у світі, формування базових цінностей життєдіяльності» [8, с. 180].

Оцінно-рефлексивний компонент сформованості професійної компетентності майбутніх дипломатів під час професійної підготовки відбиває уміння та навички здійснення аналізу професійної діяльності, її корегування, уміння прогнозувати результат, передбачати потреби й проблеми професійного розвитку, рефлексії (вміння та навички спрямовувати мислення на самопізнання, на аналіз своїх знань і поведінки). Це усвідомлення майбутніми дипломатами специфіки, творчої спрямованості професійної діяльності дипломата, повна мобілізація всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо професійної самореалізації.

Оскільки компетентність як результативно діяльнісна характеристика освіти представлена готовністю до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії, то це передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань.

Рефлексія – застосування всіх характеристик (мислення, спрямоване на осмислення та усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини), що дає можливість бачити свою працю з позиції іншої людини. Рефлексія визначає ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Здатність порівнювати, зіставляти самосвідомість з оцінками інших учасників взаємодії допомагає особистості усвідомити те, як вона сприймається та оцінюється іншими людьми.

Установка (готовність, налаштування) особистості на постійний зворотний зв'язок, на уміння інтерпретувати отриману інформацію, оцінювати результативність і доцільність вживаних ним рішень, завдань і соціально-психологічних ситуацій – важлива умова розвитку самореалізації.

Рефлексія – це не тільки розуміння, аналіз себе і своїх учинків, а й з'ясування того, як навколишні люди розуміють тебе, твої особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У тому разі, коли змістом таких уявлень є предмет спільної діяльності, розвиваються предметно-рефлексивні відносини [7, с. 41–44]. До рефлексії належать такі явища, як самопізнання, переосмислення та повторна перевірка своєї думки про себе, про інших людей і про те, що, на думку суб'єкта, думають про нього інші люди, як вони його оцінюють та як до нього ставляться. Без рефлексії неможливо було б встановлювати правильні взаємини з іншими людьми. Сенс рефлексії полягає в переході прихованого знання в формалізоване й логічно обґрунтоване. Відомі такі способи рефлексії, як висунення гіпотез, ідеалізація, переживання. Потреба в рефлексії виникає внаслідок сумнівів щодо вихідних позицій своєї життєдіяльності [9, с. 49].

Характер рефлексії людини зумовлений чотирма видами капіталу: економічним, культурним, соціальним і символічним [13]. Для дослідження дипломатичної служби особливе значення мають соціальний капітал, тобто повноваження, зумовлені приналежністю індивіда до конкретної соціальної групи, і символічний капітал, що полягає в наявності соціального авторитету, репутації. Такі види капіталу залежать і від «системи міцних набутих схильностей <...>, які породжують та організують практики й уявлення, об'єктивно адаптовані для досягнення певних результатів» [5, с. 164]. Індивідуальна й інституційна рефлексія – це постійне спостереження людей, соціальних груп, інститутів, з'ясування цінностей, ідей і співвідношень їх із власною свідомістю з метою можливої зміни своїх позицій і поведінки.

Специфіка діяльності дипломата зумовлює особливу значущість соціально-професійних якостей, які сприяють міжособистісній і рольовій

взаємодії учасників процесу. До їх числа можна віднести рефлексивність, гнучкість, емпатійність.

Рефлексивність як особистісна якість має тісний зв'язок із високим рівнем творчості у сфері дипломатії, з усвідомленням себе в такій позиції та оцінкою ефективності своєї діяльності, з осмисленням її не тільки для себе, але й для інших. Дипломатична діяльність вимагає від майбутнього фахівця такого наряду усвідомлення своєї ролі в процесі, прояву творчого підходу з урахуванням змінюваних ситуацій взаємодії. Динамізм особистості пояснюється необхідністю вибору засобів, форм, прийомів комунікації та залежності від умов.

Функції, що об'єднуються поняттям «дипломатичні» й здійснюються дипломатичними представниками, можуть бути поділені на: процедурні, які можна формалізувати й доручити виконавцям, які не мають дипломатичних компетенцій; когнітивні, смислові, якими є такі інформаційно-комунікаційні функції, як спостереження, аналіз, з'ясування подібності й відмінності своєї та інших культур із метою знаходження точок дотику, формування спільних, взаємоприйнятних, компромісних позицій у міждержавних відносинах [5, с. 165].

Специфічність дипломатичної діяльності взагалі полягає в її предметі – постійно невизначеній ситуації, що змінюється в міжнародних відносинах, яка зумовлена зовнішніми обставинами. Дипломати рефлексивно «конструюють реальність на основі опрацювання значного масиву інформації, зібраної з найрізноманітніших джерел, особливо дипломатами на місцях» [16, с. 426].

Відповідні сайти – наочні приклади: вони постійно змінюються (рубрики, інформація, стрічки новин та інше), і щоб знати, що саме додається чи видаляється, необхідно постійно відстежувати величезний обсяг інформації. Важливе прогнозування потенційних подій і підготовка варіантів реакції на них, що є так званим «активним очікуванням» [15, с. 75].

У таких умовах зростає роль здатності дипломатів до рефлексії, врахування складності, динамічності й рефлексивності соціальних систем і зрештою до самозміни, а не тільки реакції на зовнішні обставини. Специфічна рефлексивність дипломатичної служби виявляється в підходах до інфокомунікаційних процесів, вивченні міжнародних відносин та їх оцінки, постановці проблеми самодослідження, у тому числі залученні до її розв'язання зовнішніх фахівців, учених.

Індивідуальна рефлексія та саморефлексія проявляються в розумінні реального стану справ, що відрізняється від офіційно заявленої позиції, якої має дотримуватися дипломат [3, с. 168].

Існує зв'язок між рівнем вираженості власної компетентності й ефективністю виконуваної діяльності: за умови високо вираженого почуття власної компетенції ефективність професійної діяльності зростатиме; в умовах зі слабо вираженим почуттям

власної компетентності ефективність професійної діяльності буде знижуватись. Компетентність як результативно-діяльнісна характеристика освіти представлена готовністю до цілепокладання, оцінювання, дії та рефлексії, передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань [7].

Функції оцінно-рефлексивного компонента:

- вироблення навичок самооцінки й самоконтролю, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвиненості особистісних якостей, які забезпечують готовність до професійної діяльності відповідно до норм;

- вироблення навичок самокерування та самодисципліни [9, с. 126].

Показником оцінно-рефлексивного компонента сформованості професійної компетентності майбутніх дипломатів у закладах вищої освіти є усвідомленість своїх знань і вмінь, яка полягає в здатності застосовувати прийоми самоспостереження, самоаналізу, самокерування, самокорегування, основні з яких:

- адекватність самооцінки своєї власної діяльності;

- здатність до рефлексії;

- детермінація в навчальній і професійній роботі;

- здатність до самоаналізу й самокорекції професійних компетенцій [9, с. 126].

Високий рівень сформованості оцінно-рефлексивного критерію характеризується спрямованістю діяльності на рефлексію, саморозвиток, акумулюванням професійного досвіду, упродовженням особистісно зорієнтованого творчого підходу до професійної діяльності. Навчальні ситуації з моментами новизни й творчості, які вимагають передбачення, аргументації, нестандартних рішень, не викликають ускладнень. Середній рівень: позитивне ставлення до професійної діяльності, здатність до рефлексії, наявність умінь передбачення ситуації, здатність інколи прогнозувати результати взаємодії суб'єктів міжнародного процесу. За низького рівня сформованості оцінно-рефлексивного компонента спостерігається мінімальний ступінь здатності до рефлексії та її реалізації на практиці, відсутнє передбачення, прогнозування результатів учасників взаємодії.

Висновки. Специфіка діяльності дипломата зумовлює особливу значущість соціально-професійних якостей, які сприяють міжособистісній і рольовій взаємодії учасників процесу. До їх числа можна віднести рефлексивність, гнучкість, емпатійність. Рефлексивність як особистісна якість має тісний зв'язок із високим рівнем творчості у сфері дипломатії, з усвідомленням себе в такій позиції

та оцінкою ефективності своєї діяльності, з осмисленням її не тільки для себе, але й для інших. Дипломатична діяльність вимагає від майбутнього фахівця такого наряду усвідомлення своєї ролі в процесі, прояву творчого підходу з урахуванням змінюваних ситуацій взаємодії.

Оцінно-рефлексивний компонент сформованості професійної компетентності майбутніх дипломатів виконує функцію контролю та самоконтролю, спрямовує на активізацію та об'єктивізацію діяльності, а також на оперативну корекцію процесу професійного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волобуєва Т.Б. Самоосвітня діяльність керівника. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.
2. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2005. 256 с.
3. Коппель О.А., Пархомчук О.С. Міжнародні відносини ХХ століття : навчальний посібник. Київ : Школяр, 2005. 360 с.
4. Лефевр В.А. Конфликтующие структуры. Москва : Советское радио, 1973. 158с.
5. Литвак Н.В. Современная дипломатическая служба как рефлексивный институт. *Политические исследования*. 2018. № 2. С. 163–172.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; ред. кол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. 374 с.
8. Федоров В.Д. Менеджмент закладів освіти, менеджер закладу освіти : психологічні засади. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. 223 с.
9. Федченко Ю.О. Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів педагогічного профілю у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кропивницький, 2017. 220 с.
10. Философский энциклопедический словарь / ред. кол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы и др. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
11. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы : На пути к либеральной евгенике. Москва : Весь Мир, 2002. 144 с.
12. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. Архив номеров (1991–1995). С. 157–188. URL: <http://www.circle.ru/archive/vm/nom>.
13. Bennett M. Beyond tolerance: Intercultural communication in a multicultural society. *Matters*. No 6 (2) and 6 (3). 1996.
14. Meggery J. Developments in Simulation and gaming. *International yearbook of educational and instructional technology*. New York, 1978. P. 22–33.
15. Neumann I.B. To be a Diplomat. *International Studies Perspectives*. 2005. Vol. 6. No. 1. February. P. 72–93.
16. Piotet F., Lorient M., Delfolie D. *Splendeur et miseres du travail des diplomates*. Paris : Hermann, 2013. 468 p.

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE ROLE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS EDUCATION

У статті розглянуто питання про роль інформаційних технологій у виховному і навчальному процесі на уроках у початковій школі. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури, за результатами якого визначено основні проблеми з підготовки майбутніх учителів початкової школи, серед яких розглянуто питання інформатизації освіти на трьох етапах: у 70–80-х рр. XX століття, 90-х рр. XX століття і на початку XXI століття. Показано, що впровадження ІКТ сприяло появі специфічних засобів навчання, які вимагали опанування новою групою знань та вмінь, що забезпечувалося створенням інформаційного середовища. Доведено, що комп'ютеризація освітнього процесу забезпечує унікальність інформаційних технологій, надає вагомості у пізнанні матеріалу, який учні можуть одержувати самостійно. Це є прояв виховання в учнів самостійності, наполегливості і впевненості у своїх можливостях. Водночас комп'ютеризація освітнього процесу підсилює його ефективність, що проявляється шляхом розширення спектру наочних засобів, це допомагає глибше проникнути в досліджувану проблему, розв'язати більшу кількість завдань. Визначена роль ІКТ у розвитку творчих здібностей учнів початкової школи.

Крім позитивного впливу комп'ютеризації на освітній процес, визначена низка недоліків, серед яких для дітей молодшого шкільного віку виділяють такі: не використовувати комп'ютер більш ніж на одному уроці; побудувати урок у такій спосіб, щоб робота за комп'ютером чергувалась із вербальними методами, письмовими завданнями, ігровою діяльністю.

Комп'ютеризація освітнього процесу висунула низку нових завдань: виконання навчальних функцій, що передбачено особливостями засобів навчання, та принципово нове вирішення виховних функцій, тоді відбувається тісний зв'язок і взаємозалежність між навчанням і вихованням.

Питання освітніх технологій розглянуто на трьох рівнях, таких як: загальнопедагогічний – розглядає загальнодидактичну, загальновиховну технології; предметно-методичний – на цьому рівні освітня технологія розглядається як окрема методика, що є сукупністю методів та засобів навчання і виховання; локальний (модульний) – реалізується в межах однієї частини змісту предмета, освітнього процесу.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи, інформаційні технології, освітній

процес, виховання, засоби інформаційних технологій, взаємозв'язок.

The article considers the role of information technology in the educational process of primary school lessons. An analysis of the psychological and pedagogical literature was carried out, based on the results of which the main problems in the training of future primary school teachers were identified. Informatization of education was considered at three stages: 70–80 years of the XX century; 90s of the XX century and the beginning of the XXI century. It is shown that the introduction of ICT contributed to the emergence of specific learning tools that required the acquisition of a new group of knowledge and skills, which was provided by the creation of an information environment. Therefore, an information environment was created. It is proved that the computerization of the educational process provides the uniqueness of information technology, gives weight to the knowledge of the material, which students can receive independently. This is a manifestation of educating students in independence, perseverance and confidence in their abilities.

At the same time, the computerization of the educational process enhances its effectiveness, which is manifested by: expanding the range of visual aids, which helps to delve deeper into the research problem, solve more problems.

In addition to the positive impact of computerization on the educational process, a number of flaws have been identified, among which the following are distinguished for primary school children: not using a computer in more than one lesson; building a lesson in such a way that the work on the computer alternates with verbal methods, written assignments, play activities.

The computerization of the educational process has set a number of new tasks: to perform educational functions, which are provided by the peculiarities of teaching aids, and a fundamentally new solution of educational functions. This provides a close connection and interdependence between learning and education.

The issue of educational technologies is considered on three levels: general pedagogical – considers general didactic, general educational technologies; subject-methodical – at this level educational technology is considered as a separate technique, which is a set of methods and tools of teaching and education; local (modular) – is implemented within one part of the content of the subject, the educational process.

Key words: future primary school teachers, information technology, educational process, education, information technology tools, relationship.

УДК 378/14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.24>

Бигар Г.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та методики
початкової освіти

Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми. Навчальний і виховний процес тісно пов'язані між собою. Навчаючи, ми виховуємо, виховуючи – навчаємо. Тому ці два процеси об'єднані в один – освітній. Освітній процес проходить успішно з використанням засобів навчання. На сучасному етапі найбільш вживаними є засоби інформаційних технологій. Вони

є засобами навчання і засобами виховання. Водночас суттєву роль вони відіграють у формуванні якостей та здібностей.

З розвитком інформаційних технологій розширився діапазон впливу вчителя на учнів, створилися сприятливі умови для як для навчального, так і для виховного процесу. Засоби інформаційних

технологій забезпечують процеси навчання і виховання на уроках і в позаурочний час. Тому використанню інформаційних технологій приділяється така велика увага.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема впровадження інформаційних технологій в освітній процес початкової школи обговорюється в науково-методичній літературі. Питання формування творчих здібностей давно привертало увагу дослідників. Це показано у роботах низки вчених: Я.А. Коменського, Г. Песталоцці, С. Русової, К. Ушинського, Д. Богоявленської, О. Лука, С. Максимова, А. Маслоу, С. Рубінштейна, В. Шадрікова тощо. Використання освітніх технологій у процесі навчання розглянуто у працях Р. Горбатюка, О. Пехоти, Л. Романишиної, П. Сікорського, О. Янкович та інших. Наукові засади використання засобів інформаційних технологій у освітньому процесі розглянуто в роботах Р. Горбатюка, Р. Гуревича, М. Кадемії, А. Коломієць, Ю. Машбиця, О. Романишиної, О. Смально .

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання впровадження інформаційних технологій в освітній процес початкової школи є актуальним. Здебільшого розглядається впровадження їх у навчальний процес, мало уваги звернуто на виховний потенціал інформаційних технологій. А процес виховання є важливим, оскільки формує людину з її особливостями, здібностями, творчими задатками. Тому питання виховання заслуговують на подальше дослідження.

Мета статті. Оскільки інформаційні технології все більше використовуються в освітньому процесі навчальних закладів, мета статті – визначення й обґрунтування ролі інформаційних технологій у вихованні учнів початкової школи.

Вклад основного матеріалу. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначитися з основами проблеми, що розглядається. Інформатизація освіти відбувалась у три етапи. I етап – 70–80-і рр. ХХ ст., коли розпочиналася робота з електронно-обчислювальними машинами другого та третього покоління. II етап – 90-ті рр. ХХ ст., коли стали впроваджуватися персональні комп'ютери четвертого та п'ятого покоління. III етап – початок ХХІ ст. Він став періодом,

коли розроблялися інформаційні освітні середовища, що дало змогу застосовувати інформаційні технології в освітньому процесі [9, с. 377].

Впровадження інформаційних технологій сприяло появі специфічних засобів навчання, які вимагали опанування новою групою знань та вмінь. Це сприяло створенню інформаційного середовища, яке функціонує як загальнонавчальне й індивідуальне середовище [10]. Саме функція індивідуального середовища відіграє суттєву роль у виховному процесі.

Нині однією з особливостей освітнього процесу є його комп'ютеризація, що висуває нові вимоги як до вчителів, так і до учнів. До таких вимог віднесено: набуття вмінь використання обчислювальної техніки, правил роботи та поведіння з комп'ютером, використання комп'ютера як засобу самостійної пізнавальної діяльності, оновлення змісту навчальних дисциплін, вибір потрібної інформації [1, с. 93].

На думку О. Мітрясової, комп'ютеризація освітнього процесу забезпечує унікальність інформаційних технологій, надає вагомості у пізнанні матеріалу, який учні можуть одержувати самостійно [6, с. 98]. Водночас комп'ютеризація освітнього процесу підсилює його ефективність, що проявляється шляхом розширення спектру наочних засобів, це допомагає глибше проникнути в досліджувану проблему, розв'язати більшу кількість завдань.

Такий вплив інформаційних технологій на ефективність освітнього процесу дає змогу більше уваги звернути на розвиток творчих здібностей учнів початкової школи. Значна роль у такому процесі належить саме засобам інформаційних технологій. Адже інформатизація освіти забезпечує формування у випускників школи вміння жити в інформаційному середовищі, освоювати нові засоби інформації. Важливим є зв'язок між традиційними й інформаційними технологіями навчання і виховання. Цей взаємозв'язок показано у працях Н. Маланюк [3].

На рис. 1 показано вплив інформаційних технологій на зміст, форми та методи навчання.

Крім позитивного впливу комп'ютеризації на освітній процес, визначена низка недоліків, серед яких для дітей молодшого шкільного віку виділяють

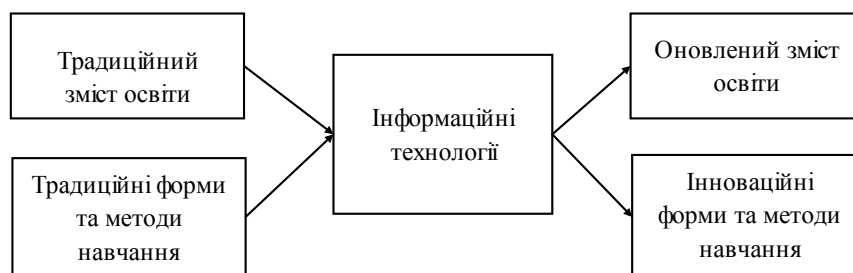


Рис. 1. Вплив інформаційних технологій на зміст, форми та методи навчання (за Н. Маланюк) [3]

такі: не використовувати комп'ютер більш ніж на одному уроці; побудувати урок у такий спосіб, щоб робота за комп'ютером чергувалась із вербальними методами, письмовими завданнями, ігровою діяльністю. Завдання для виконання на комп'ютері повинні бути короткими, чіткими. Таке формулювання вимагає коротких відповідей. Це пов'язано з негативним впливом комп'ютера на здоров'я малюків. Тим більше що практично в кожній сім'ї зараз є комп'ютер, і діти і дома працюють із ним.

Комп'ютеризація освітнього процесу висунула низку нових завдань: виконання навчальних функцій, що передбачено особливостями засобів навчання, та принципово нове вирішення фундаментальних проблем педагогіки, психології [5, с. 168]. У такому разі відбувається тісний зв'язок і взаємозалежність між навчанням і вихованням.

У практичних дослідженнях науковців освітня технологія розглядається на трьох рівнях, таких як: загальнопедагогічний – розглядає загальнодидактичну, загальновиховну технології; предметно-методичний – на цьому рівні освітня технологія розглядається як окрема методика, що є сукупністю методів та засобів навчання і виховання; локальний (модульний) – реалізується в межах однієї частини змісту предмета, освітнього процесу [8]. Схема, що містить різноманітні навчальні технології, зображена на рис. 2. Усі рівні, задіяні в освітньому процесі, можуть бути пов'язані загальною схемою, запропонованою П. Сікорським [7, с. 33]:

На основі досліджень П. Сікорського дійшли висновку, що освітня технологія є алгоритмом організації навчального і виховного процесів та комбінацією форм, засобів, методів, змісту навчального предмета, що забезпечують досягнення запланованих навчальних і виховних результатів [7, с. 62]. Це стосується і інформаційних технологій, оскільки комп'ютер можна

використовувати як навчальний і виховний засіб індивідуальної і групової форм роботи.

Інформаційні технології сприяють розв'язанню таких дидактичних проблем:

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб розв'язання дидактичних завдань.
2. Комп'ютер може бути засобом, який забезпечує вирішення завдань зі збереженням структури, мети і завдань безмашинного завдання.
3. Комп'ютер надає можливість виконати дидактичні завдання, які не можна виконати іншими засобами.
4. Комп'ютер забезпечує виконання складних абстрактних завдань [2, с. 5–12].

Питання про інформаційні технології є досить широким і охоплює всі сторони освітнього процесу. Тому і підходи до нього є різнобічними. Нині широко використовуються різні назви інформаційних технологій, але вони не значно відрізняються між собою і виконують однакову роль в освітньому процесі: СІТ (сучасні інформаційні технології), НІТ (новітні інформаційні технології, ІКТ (інформаційно-комунікативні технології).

Інформаційні технології володіють низкою переваг проти традиційних, таких як: новизна (підсилює мотивацію до навчання), формування навчально-пізнавальних вмінь учнів (розвиваються всі складові частини мислення – образне, просторове, візуальне, творче, що підсилює процес виховання), розширюється можливості для пізнавальної діяльності, забезпечується активна участь школярів у розв'язанні конкретних завдань. Одночасно все це сприяє розвитку творчих здібностей. Наприклад, результати використання інформаційних технологій під час вивчення математики сприяють появі стійкого інтересу до вивчення навчального предмета; формується потреба у саморозвитку; проявляється особиста

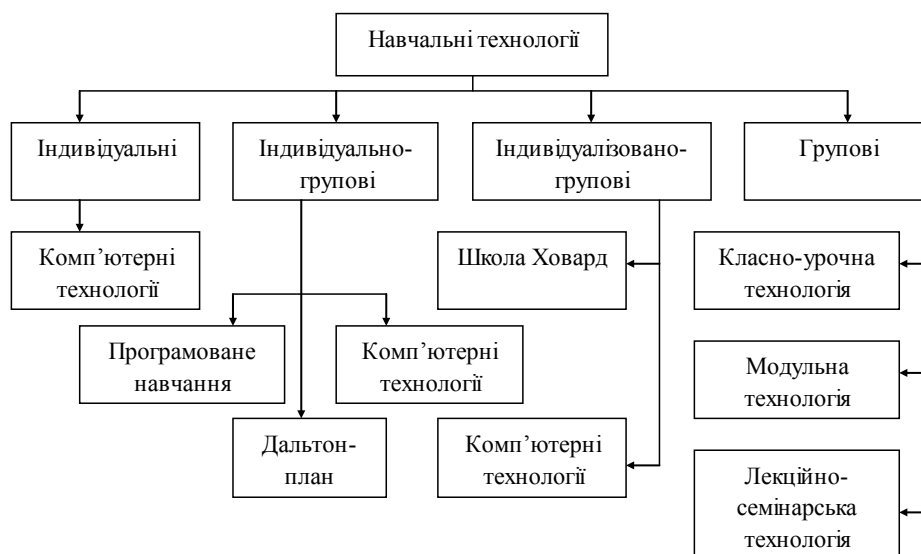


Рис. 2. Навчальні технології (за П.Сікорським) [7, с. 33]

відповідальність за результати навчальної діяльності [4]. На нашу думку, саме інформаційні технології сприяють розвитку творчих здібностей учнів. У такому спрямуванні є виховний момент: забезпечення формування творчих здібностей ще в початковій школі закладає фундамент для подальшого розвитку творчої особистості.

Індивідуалізація і диференціація навчання впливають на виховання в учнів відповідальності за власну роботу, за якість її виконання, за вираження власних думок, вміння аналізувати помилки. Комп'ютерний контроль дисциплінує учнів, змушує більш ретельно ставитися до вивчення нового матеріалу. Але недоліком є зменшення впливу вчителя, його можливість відразу надати консультацію. Це все проводиться, але потім.

Значна роль у такому процесі належить засобам навчання. На це вказує науковець О. Скафа [8, с. 44], він пропонує класифікацію педагогічних програмних засобів, з яких для початкової школи, що показали наші дослідження, позитивні результати дали: програми-тренажери; контролюючі програми; демонстраційні програми; ігрові програми.

Комп'ютеризація сприяє розвитку образного мислення, просторової уяви, здатності впроваджувати різноманітні методи пошуку матеріалу.

Інформаційні технології легко впроваджуються у разі наявності інформаційного середовища [8, с. 5]. Для початкової школи ми використовували інформаційні середовища такого типу: електронні середовища навчального призначення; імітатори експериментів; міжпредметні комп'ютерні середовища; інтелектуальні навчальні системи; програмно-педагогічні адаптовані системи; електронні підручники, посібники, комп'ютеризовані бібліотеки.

Комп'ютер не є рівнозначною заміною вчителя. Комп'ютер не може виконати деякі функції вчителя, тому що для цього потрібно знати індивідуальні можливості кожного учня, виконувати управлінську функцію, складати навчальні завдання за рівнем складності, консультувати під час розв'язання завдань, контролювати виконання під час їх розв'язку, визначати і вказувати на характер помилок і допомогати їх усвідомити.

Відомо, що програми, за допомогою яких розв'язують задачі, називають розв'язувальниками задач. Доведено, що розв'язувальники задач, електронні підручники та посібники сприяють вихованню в учнів таких творчих математичних здібностей, як перенесення досвіду з відомої задачі на невідому, зі стандартної на нестандартну, вчать учнів орієнтуватися у різноманітних інтерфейсах, «вести» діалог із різними програмними продуктами, точно ставити запитання, тобто сприяють виробленню в учнів комунікаційних здібностей (компетенцій) [4].

Практика показала доцільність використання програм GRAN, GRAN1, які розробили О. Вітюк, Ю. Горошко та М. Жалдак. Ці програми добре

зарекондували себе під час вивчення математики і сприяють активізації виховного процесу, оскільки учні проявляють свою активність, стають учасниками пізнавально-дослідницького процесу, мають можливість зробити хоч і маленькі, але відкриття.

Використання ІКТ в освітньому процесі допомагає не виключатись із освітнього процесу дітям у період хвороби, особливо це стосується дітей із фізичними вадами. І в цьому також є виховний момент використання засобів ІКТ. Учні відчувають турботу про них, отримують консультації вчителя і виконують завдання. Мережа Internet дозволяє організувати спілкування вчителя та учнів на відстані (Skype, webinar тощо). Skype, webinar – спосіб організації зустрічей онлайн.

Нами було проведено опитування серед студентів Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, які є майбутніми вчителями початкової школи. Загальна кількість студентів (1–4 курси) становила 46.

Питання стосувалися проблеми впровадження ІКТ у освітній процес початкової школи:

1. Чи доцільно впроваджувати засоби ІКТ в початковій школі?
2. У чому полягає роль засобів ІКТ під час вивчення змісту предметів?
3. Під час вивчення яких предметів найбільш доцільно використовувати ІКТ?
4. Які засоби ІКТ доцільно використовувати в початковій школі?
5. Чи мають виховний потенціал інформаційні технології?
6. Використання яких засобів має найбільший вплив на виховний процес?

Ми одержали такі результати:

1. На перше запитання позитивну відповідь дали 100% опитаних.
2. На друге запитання більшість студентів не дали відповіді.
3. На третє запитання 65,38% студентів вказали на доцільність використання ІКТ під час вивчення математики і проведення уроків в ігровій формі.
4. На четверте запитання вони зробили досить широкий перелік засобів, але не всі їх можна використати для учнів початкової школи. Ними не враховані особливості підготовки дітей із фізичними вадами.
5. На п'яте запитання «так» відповіли 28,84% студентів; «не знаємо» – 71,15%; «ні» – 0,01% студентів.
6. На шосте питання відсотки співвідносяться з результатами відповідей на п'яте питання.

Таким чином за результатами опитування було визначено, що більшість студентів вказують на потребу використання засобів ІКТ в освітньому процесі початкової школи, але менш ознайомлені із значенням ІКТ для виховання учнів.

Такі результати свідчать про потребу звернути більше уваги на виховний процес на уроках початкової школи з використанням ІКТ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведені дослідження показали важливість проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання засобів ІКТ в освітньому процесі. Виділені позитивні і негативні ознаки технологій. Показана роль цих технологій у процесі виховання. Потребують подальшого дослідження питання участі в роботі із засобами ІКТ дітей з обмеженими можливостями. Це і стане нашим завданням подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: «ОВС», 2000. 164 с.
2. Мадзігон В. Інформатизація освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2012. № 1. С. 12–18.
3. Маланюк Н.М. Інформаційні технології як засіб формування творчих математичних здібностей учнів ліцею. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2013. Вип. 28 (81). 596 с.
4. Маланюк Н.М. Математичні творчі здібності як одна з якостей учнів ліцею. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2013. Вип. 30 (83). С. 470–475.
5. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
6. Мітрясова О.П. Проблеми комп'ютеризації навчання. *Педагогіка і психологія*. № 4(69). 2010. С. 90–97.
7. Сікорський П.І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження. *Педагогіка і психологія*. № 4(45). 2004. С. 30–39.
8. Скафа О., Тутова О. Комп'ютерно-орієнтовані уроки в евристичному навчанні математики: навчально-методичний посібник. Донецьк: «Вебер», 2009. 320 с.
9. Смілянець О.Г. Сучасні інформаційні технології у педагогічному просторі неперервної професійної освіти. *Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти* : Наукове видання / за ред. С.О. Сисоевої. Київ, 2008. 424 с.
10. Хуторской А.В. Эвристическая ситуация как метод самореализации творческого потенциала ученика и учителя. *Творческая личность учителя: проблемы теории и практики* : Сб. научных трудов / Отв. ред. Н.В. Гузий. Киев, 1997. 160 с.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ ВИКЛАДАЧІВ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВ (МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА) РІВНЕНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

INNOVATIVENESS AS A REQUIREMENT FOR THE CONTEMPORARY ARTISTIC EDUCATION (BASED ON THE WORKING EXPERIENCE OF THE PROFESSORS AT THE INSTITUTE OF ARTS (MUSICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION) OF RIVNE STATE UNIVERSITY OF HUMANITIES)

Актуальним завданням вітчизняної освіти є підвищення її якості, модернізація змісту, форм і методів для забезпечення освітніх потреб суспільства та особистості.

Освіта як динамічна система чутливо реагує на нові соціально-політичні та культурні реалії глобального та локального рівнів, пріоритетні завдання розвитку людства. Не можна оминути увагою й виклики, пов'язані з пандеміями, військовими конфліктами, екологічними лихами, які вимагають мобільності освітньої системи, її адаптації до швидких перетворень.

Відповідно, мистецька освіта теж потребує оновлення, вдосконалення підготовки майбутніх учителів у мистецьких закладах вищої освіти, на яких покладена особлива відповідальність за естетичне, духовне, моральне виховання підростаючого покоління.

Важливим засобом реалізації сучасних вимог щодо забезпечення якісної мистецької освіти є впровадження інновацій – створення та поширення змістовних і організаційних нововведень. Якщо раніше йшлося про інновації як потребу мистецької освіти, то нині їх застосування є першочерговим завданням. Інноваційна діяльність викладачів закладів вищої освіти за своєю суттю є творчою діяльністю. Переосмислюючи, удосконалюючи попередні здобутки і водночас впроваджуючи нове та прогресивне, інноваційна діяльність забезпечує підвищення результативності освітнього процесу.

Метою статті є розкриття інноваційного змісту науково-педагогічної та творчої діяльності викладачів Інституту мистецтв (музично-педагогічна освіта) Рівненського державного гуманітарного університету.

У статті окреслено основні напрями впровадження інновацій у професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Передусім це оновлення освітньо-професійних програм, формування у здобувачів вищої освіти інноваційних компетентностей (цифрових, комунікативних, інклюзивних тощо), впровадження ефективних методик і технологій, використання сучасних форм і засобів навчання (комунікативно-інформаційних і цифрових), активізація науково-дослідницької та творчої роботи. Такі заходи покликані стимулювати пізнавальну, творчу діяльність здобувачів вищої освіти та підготувати їх до успішної професійної самореалізації.

Ключові слова: система вищої освіти, мистецька освіта, музичне мистецтво, професійна діяльність, майбутній учитель, інновації, інноваційні технології.

Some of the most relevant objectives of Ukrainian education are enhancing its quality, updating its contents, forms, and methods, as well as providing for the educational needs of both society as a whole and every specific individual.

Being a dynamic system, education is sensitive to new large- and small-scale social and cultural realities, as well as the major goals in the development of mankind. Apart from that, we cannot but mention the challenges connected with the pandemics, military conflicts, and ecological disasters, which all require the education system to be flexible and capable of adapting to the rapid changes in the world.

Therefore, artistic education equally needs to update and improve the methods of training the future teachers in higher education artistic institutions, who are particularly responsible for the aesthetic, spiritual, and moral upbringing of the youth.

One of the essential aspects of meeting the contemporary requirements for quality artistic education is the introduction of innovations, that is, the creation and distribution of content and organizational changes. While earlier innovations in artistic education were regarded as merely a requirement, now they have become a priority objective. Innovative activities of higher educational institutions workers are, in their essence, of creative nature. By considering and improving the previous achievements and, simultaneously, introducing the new and the progressive, these innovative activities will ensure the higher output in the educational process.

The purpose of this article is to unravel the innovative nature of the scholarly, pedagogical, and artistic activities of the professors at the Institute of Arts (musical and pedagogical education) of the Rivne State University of Humanities.

The article outlines the major directions of introducing innovations into the professional training of future musical education teachers. The most significant of these directions are curriculum updates, the formation of innovative competencies among the students (e. g. IT skills, communicative potencies, inclusiveness awareness), as well as the introduction of effective methodologies and techniques, the usage of modernized forms and tools of teaching (including the communicative and technical ones), and a bigger focus on the scholarly and creative work. Such measures aim to stimulate the cognitive and creative activities of students and prepare them for successful self-realization at work.

Key words: higher education system, art education, musical art, professional activity, future teacher, innovations, innovative technologies.

УДК 78:[378.016:005.591.6]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.25>

Буцяк В.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри гри на музичних інструментах
Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Турко Н.Є.,

доцент кафедри гри на музичних інструментах
Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розвиток науки та інновацій є пріоритетним напрямом державної політики України, що відображено у державних документах: Положеннях «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про експериментальний загальноосвітній заклад», Законах України «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність» тощо.

За своєю суттю інновації відкриті майбутньому і спрямовані на активні та конструктивні відгоси на перетворення. Вони покликані реалізувати поставлені цілі ефективними та раціональними шляхами. Джерелами інновацій слугують: соціально-політичні процеси в країні та світі, культурно-історична спадщина минулого, науково-технічні досягнення, нове педагогічне мислення, передовий педагогічний досвід.

Педагогічні інновації впроваджуються через введення новітнього в мету, зміст, принципи, підходи, структуру, завдання, методи, форми навчання і виховання, організацію спільної аудиторної та позааудиторної діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, навчально-методичне забезпечення, організацію самостійної роботи тощо.

Рушійною силою реалізації інновацій у закладі вищої освіти виступає педагог, якому делегується повна академічна свобода щодо вибору форм, методів, засобів навчання, технологій, можливість аналізувати та перевіряти їх ефективність, експериментувати, коригувати й удосконалювати нововведення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Характеризуючи ступінь розробленості проблеми впровадження інновацій в освітній процес мистецьких закладів освіти, можемо констатувати помітний інтерес науковців у цій площині. Так, у дослідженнях І. Беха [1], К. Завалко [4], В. Кременя [5], О. Олексюк [6] та інших обґрунтовується необхідність нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи загалом та кожного педагога зокрема.

Різним питанням щодо особливостей застосування інноваційних технологій в освітньому процесі присвячений науковий доробок І. Гринчук [2], І. Дичківської [3], Г. Падалки [7], Г. Сазоненко [8] та інших. У наявних дослідженнях представлені цікаві ідеї та практичні шляхи їх реалізації у навчальному процесі. Проте важливі методичні аспекти впровадження інновацій у виконавську підготовку (інструментальну, вокальну, хорову) майбутніх учителів музичного мистецтва, формування в них професійних компетентностей, необхідних для самореалізації в умовах «Нової української школи», потребують подальшого розроблення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Першорядним завданням оновлення вітчизняної системи мистецької освіти є впровадження інновацій, переосмислення

попереднього досвіду з огляду на вимоги сьогодення. Проте на практиці існує дещо спрощений підхід щодо розуміння необхідності використання інновацій для вдосконалення освітнього процесу. Водночас деякі педагоги через свою невідповідність не встигають за темпами їх нарощування та впровадження. Така ситуація продукує негативні наслідки, які були влучно спрогнозовані І. Дичківською: «Освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції» [2, с. 6].

Тому пошук ефективних шляхів подолання наявних суперечностей і проблем впровадження інновацій актуалізує вагомість вивчення досягнень і практичного досвіду викладачів мистецьких закладів освіти у цій царині.

Мета статті – розкрити інноваційний зміст науково-педагогічної та творчої діяльності викладачів Інституту мистецтв (музично-педагогічна освіта) Рівненського державного гуманітарного університету.

Виклад основного матеріалу. Інноваційна діяльність викладачів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (музично-педагогічна освіта) реалізується на всіх етапах організації освітнього процесу. Це стосується адаптації освітнього процесу до сучасних тенденцій та завдань, а також використання передових здобутків музично-педагогічної, мистецтвознавчої науки на практиці, вивчення, узагальнення та поширення передового досвіду, адже інновації не виникають спонтанно, особливо в мистецтві, а є результатом системного наукового чи творчого пошуку.

Відповідно, інновації конкретизуються як у цілісній конструкції освітнього процесу, так і в кожному його елементі. Прикладом може бути активне колективне розроблення та впровадження викладачами інноваційних педагогічних систем (кредитно-модульної, модульно-рейтингової та Європейської кредитно-трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), постійне оновлення освітньо-професійних і робочих програм, їх варіативних, діагностуючих та прогнозуючих складових частин. Під час вивчення дисциплін значна увага приділяється ефективним авторським та альтернативним методикам. Активно застосовуються нові інформаційно-комунікативні, мультимедійні, інтерактивні технології навчання.

Для забезпечення безперервності освітнього процесу у період карантину, хвороби здобувачів вищої освіти та для більш ґрунтового

самостійного засвоєння навчального матеріалу запроваджено дистанційний і змішаний типи навчання з відповідним навчально-методичним і технологічним супроводом, із використанням цифрових платформ, мобільних додатків дистанційного навчання тощо.

Колективна наукова діяльність та творчий пошук викладачів і здобувачів освіти провадяться у контексті загальноінститутської науково-дослідної роботи: «Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: європейський вимір». Підручники, навчально-методичні посібники, програми, методичні рекомендації, онлайн-курси викладачів А. Бондарчук, В. Буцяк, М. Будз, О. Гумінської, М. Корейчука, Т. Крижановської, Т. Прокопович, Л. Радковської, Л. Сверлюк, Н. Турко та інших презентують сучасні авторські методики викладання фахових дисциплін, що забезпечують набуття здобувачами вищої мистецької освіти відповідних загальних і спеціальних компетентностей. Окрім цього, загальноінститутська тема наукової діяльності отримує своє відображення й під час написання студентами бакалаврських та магістерських робіт, тез доповідей і статей.

Зміст інноваційної освітньої діяльності нашого мистецького закладу не обмежується аудиторною роботою. Науково-творчій реалізації здобувачів вищої освіти передусім сприяють факультативи, лабораторії, студії, зустрічі з відомими музикантами, педагогами, вченими, діячами культури і мистецтв тощо. Так, метою Студентського наукового товариства Інституту мистецтв РДГУ (науковий керівник Т. Прокопович) є залучення студентів і магістрантів до науково-дослідної, творчо-пошукової роботи, пізнання сучасних науково-педагогічних, психологічних, мистецтвознавчих досліджень, апробації інноваційних методик на практиці. Основними завданнями Лабораторії інклюзивного та особистісно-орієнтованого розвитку засобами музичного мистецтва (керівник В. Буцяк) є: дослідження сучасної стратегії інклюзивної освіти; створення теоретичних та практичних передумов для формування відповідних професійних компетентностей у майбутніх педагогів-музикантів; вивчення інноваційних методик, педагогічних технологій організації навчально-виховного процесу з особами з особливими освітніми потребами, принципів і напрямів їхньої музичної діяльності; розкриття потенціалу музичного мистецтва як важливого засобу розвитку та корекційного впливу; проведення наукових досліджень, розроблення та впровадження нових форм роботи в інклюзивних класах (групах); допомога в адаптації та творчій реалізації студентів і магістрантів з особливими освітніми потребами, що навчаються в Інституті мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету; здійснення просвітницької роботи

з категорією студентів з особливими потребами й адекватне ставлення до них.

Практичний досвід викладачів Інституту мистецтв РДГУ продемонстрував ефективність застосування проєктних технологій в освітньому процесі. Проєкт – це задум, планування, здійснення, втілення, влаштування певної ідеї, справи тощо. Зміст цього поняття зорієнтований на конкретний результат і передбачає заглиблення в проблему.

Проєкти класифікуються за характером діяльності (творчі, дослідницькі, рольові, інформаційні, практично-орієнтовані); за предметно-змістовними галузями; за кількістю учасників і характером контактів (індивідуальні, групові, колективні, у межах усього закладу, міські, всеукраїнські, міжнародні); за тривалістю виконання (короткочасні – у межах одного заняття, середньої тривалості – до двох тижнів, тривалі – протягом місяця та більше) [8].

Застосування проєктних технологій у мистецькому закладі вищої освіти має комплексний, інтегративний характер. Наприклад, творчі проєкти – «Бандура запрошує друзів» (керівник Н. Турко), «Відкриваємо заново Бетховена» (керівник Т. Прокопович); науково-дослідні – «Рівненщина фортепіанна: історія та сучасність» (керівник В. Буцяк), науково-методичні – «Музична комунікація» (керівник О. Гумінська), «Рівненські фортепіанні студії» (керівник В. Буцяк) тощо.

Наголосимо, що реалізація різноманітних проєктів відбувається не лише на рівні вишу. Так, викладачі, здобувачі вищої освіти та творчі колективи активно долучаються до освітніх, мистецьких і громадських проєктів міста та області. Розширений відкритий формат практичної взаємодії сприяє наближенню теорії до практики, включенню нашого закладу вищої освіти в освітній, культурно-мистецький, соціально-громадський простір регіону. Прикладом такої взаємодії слугує участь викладачів і здобувачів вищої освіти у різноманітних проєктах Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти, Рівненського обласного відділення національної всеукраїнської спілки, управління культури і туризму Рівненської обласної державної адміністрації та виконавчого комітету Рівненської міської ради, громадських організацій.

Таким чином, багатовекторність застосування інновацій у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва засвідчила їх значущість і результативність з огляду на перспективу успішної професійної діяльності сучасного фахівця.

Висновки. Інноваційна діяльність викладачів Інституту мистецтв РДГУ («музично-педагогічна освіта») спрямована на оновлення змісту навчального процесу через надання здобувачам вищої освіти необхідних для майбутньої професійної

діяльності та самостійного життя освітніх послуг, упровадження інноваційних методик і технологій, здійснення наукових досліджень, інноваційних за змістом, і вагомих творчих досягнень. Такі стабільні тенденції впровадження інновацій у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечують основу для здобуття якісної освіти у нашому виші.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: науково-методичний посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Гринчук І.П. Теоретико-методичні аспекти формування творчо-пошукової діяльності майбутнього вчителя музики. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Том 18. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. С. 130–139.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Завалко К.В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти. Черкаси: «Черкаський ЦНП», 2013. 520 с.
5. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Київ, 2005. 448 с.
6. Олексюк О.М. Мистецька освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 3–7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2017_2_3 (дата звернення 23.10.2021).
7. Падалка Г.М., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. Київ, 1995. 252 с.
8. Сазоненко Г.С. Перспективні освітні технології. Київ, 2000. 560 с.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ТЕМАТИЧНИХ ОНЛАЙН-ДЕБАТІВ

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS USING THE METHOD OF THEMATIC ONLINE DEBATES

Перехід до дистанційної форми навчання у зв'язку із пандемією COVID-19 спричинив адаптацію викладачами ефективних методів навчання до умов дистанційної освіти. Теоретичний аналіз наукових праць дав змогу визначити, що студентські дебати мають значний потенціал для розвитку критичного мислення, комунікативних навичок. Метою дослідження було перевірити ефективність застосування методу тематичних онлайн-дебатів для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. В експериментальному дослідженні використані кілька взаємодоповнюючих методик, що дозволяли визначити рівень сформованості у майбутніх правоохоронців іншомовної комунікативної компетентності. Статистична обробка даних проводилася з допомогою програми SPSS 10 for Windows, Excel. Результати педагогічного експерименту виявили ефективність методу студентських тематичних онлайн-дебатів для формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. Визначено, що за допомогою методу студентських тематичних онлайн-дебатів можна розвинути такі компетенції, як: готовність до роботи в колективі, здатність до узагальнення, аналізу та адекватного сприйняття інформації, уміння спілкуватися відповідно до мовних норм, аргументовано і ясно будувати усне і письмове мовлення. Дослідження дало змогу визначити, що існують певні методичні особливості використання методу студентських тематичних онлайн-дебатів у дистанційному освітньому процесі. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами під час розроблення дистанційних онлайн-курсів, керівниками відділів координації дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення ефективності тематичних онлайн-дебатів для підвищення рівня внутрішньої мотивації до навчання майбутніх правоохоронців.

Ключові слова: дистанційне навчання, онлайн-дебати, іншомовна комунікативна компетентність, професійна підготовка, майбутні правоохоронці.

The transition to distance learning, in connection with the COVID-19 pandemic, has led lecturers to adapt effective teaching methods to distance learning. Theoretical analysis of scientific works allowed determining that student debates have significant potential for the development of critical thinking, communication skills. The purpose of the study was to test the effectiveness of the method of thematic online debates for the formation of foreign language communicative competence of future law enforcement officers. Several complementary methods were used in the experimental study to determine the level of formation of future law enforcement officers' level of foreign language communicative competence. Statistical data processing was performed by SPSS 10 for Windows, Excel. The results of the pedagogical experiment revealed the effectiveness of the method of student thematic online debates for the formation of communicative competence of future law enforcement officers. It is determined that with the help of the method of student thematic online debates the following competencies can be developed: readiness to work in a team, ability to generalize, analyze and adequately perceive information, ability to communicate according to language norms, reasoned and clear oral and written speech. The research allowed determining that there are certain methodological features of using the method of student thematic online debates in the distance educational process. The research materials can be used by lecturers during the development of distance online courses, heads of distance learning coordination departments in higher education institutions. The prospect of further research is to study the effectiveness of thematic online debates to increase the level of internal motivation to train future law enforcement officers.

Key words: distance learning, online debates, foreign language communicative competence, professional training, future law enforcement officers.

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.26>

Вербицька Х.І.,

канд. наук з соц. ком., доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та культури фахового мовлення
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Кузьо Л.І.,

канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
та культури фахового мовлення
Львівського державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пандемія COVID-19 принесла значні зміни в освіті у всьому світі протягом 2020–2021 рр. В Україні готовність до цього процесу була іншою. Існували різні технічні проблеми, такі як відсутність підключення до Інтернету, комп'ютерів чи навчальних матеріалів у мережі, а найголовніше – невідповідність викладачів до дистанційного навчання. Перехід до дистанційної форми навчання спричинив адаптацію викладачами ефективних методів навчання до умов дистанційної освіти. Нині актуальним є пошук освітніх технологій і методів,

спрямованих на формування комунікативної компетентності в межах сучасного підходу до підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей.

Іншомовна комунікативна компетентність визначена Н.М. Бідюк як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [1, с. 160]. Н.М. Ізорія тлумачить іншомовну комунікативну компетентність як інтегральну

особистісно-професійну якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій [2, с. 4]. На нашу думку, окремої уваги у формуванні комунікативної компетентності заслуговує метод дебатів. Актуальність цього методу пояснюється вимогами сучасного суспільства. Нині важливо максимально розкрити індивідуальні здібності студента і сформувати на цій основі професійно і соціально компетентну, мобільну особистість. Майбутній фахівець має вміти робити професійний соціальний вибір і нести за нього відповідальність.

Метод дебатів універсальний за своїм характером, оскільки може бути наповнений будь-яким вмістом, використовуватися під час вивчення будь-якого предмета. Дебати як технологія і метод мають свої особливості. Це не просто вільний обмін думками з будь-якого питання, а формалізована суперечка за певними правилами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дебати як метод навчання є предметом досліджень низки вітчизняних і зарубіжних фахівців. Цей метод досліджували: Р.Х. Анг, Т. Архіпова, Т. Андерсон, В. Арчер, М. Брадшау, О.І. Ваганова, В. Вільхофт, Д.Р. Гарнісон, І. Гейко, Л. Киенко-Романюк, Н. Клаксон, Х. Лиммерман, М. Омелічева, А. Панченков, С. Поварнин, О. Пометун, Л. Пироженко, Джю Річардсон, Т. Ремех, О. Франківська та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність досліджень із проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців у системі вищої юридичної освіти, сьогодні залишається актуальним пошук ефективних методів навчання в умовах дистанційної освіти. Це зумовлено важливістю розвитку комунікативних навичок майбутніх правоохоронців, здатності відстоювати та аргументувати власну думку із професійних питань іноземною мовою.

Метою нашої статті є обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності застосування методу студентських тематичних онлайн-дебатів для формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців.

Виклад основного матеріалу.

У процесі дистанційного навчання викладачі використовують традиційні методи навчання в аудиторії, не адаптуючи їх до умов дистанційної освіти, що значно знижує ефективність навчання [6]. Також викладачі в міру особливостей дистанційної освіти цілеспрямовано не формують комунікативну компетентність майбутніх фахівців, не знають, які методи є ефективними [8; 20].

Дослідження [3; 4] зазначають, що ефективність формування комунікативних навичок майбутніх спеціалістів у період дистанційного навчання значно зменшилася.

Дебати – це відомий педагогічний прийом, який використовується для заохочення дискусії, мотивації студентів, і це призводить до більш поглибленого розуміння предмета [12]. Роджерс-Естейбл та інші зазначають, що інтернет-дискусії можуть бути частиною трансформаційного навчального процесу, щоб покращити свої знання з певної теми за допомогою соціального навчання [10]. Дебати часто використовуються як навчальна стратегія у вищій школі, але мало відомо про їх використання в середовищі онлайн-навчання [11]. Дебати дозволяють осмислити наявне та набути нового емоційного, комунікативного досвіду [15].

О.І. Ваганова та інші [17] поділяють дебати на два типи: офіційні та неофіційні. Їх відмінність полягає в тому, що перші не мають правил, а другі передбачають чітке регулювання. Найчастіше перший варіант використовується у професійній освіті [18].

Вчені Р.Х. Анг та інші вважають, що дебати є ефективними в оволодінні новими знаннями та навичками, такими як спілкування, критичне мислення, робота в команді, які можуть бути пов'язані з процесами, узгодженими з навчанням дорослих, мотиваційними, рефлексивними та соціальними теоріями навчання [5]. Джю Річардсон та П. Айс порівняли ефективність трьох різних типів онлайн-дебатів обговорення (відкрите обговорення, дебати та обговорення на основі конкретних випадків), для покращення навичок критичного мислення [14]. Д.Р. Гарнісон, Т. Андерсон, В. Арчер виявили, що дебати покращили рівень досягнень учнів у критичному мисленні [9]. В іншому дослідженні П. Виск було розглянуто онлайн-дискусійне завдання в аспірантурі з питань лідерства і виявлено, що студенти, які займались онлайн мали більш високий рівень участі та успішності (тобто кращу роботу та вищі оцінки) за завданням порівняно зі студентами традиційного навчання. Автор також відзначив, що онлайн-дебати тривають довше, забезпечуючи можливість студентам вивчити тему інакше - і, можливо, глибше - ніж особисті дискусії. Автор дійшов до висновку, що онлайн-дебати можуть бути ефективними для збільшення залучення обговорення курсу та спонукання до складніших або глибших роздумів щодо проблем [19]. В.І. Мутіаранінгум та Б.Й. Кахйоно виявили, що навмисне планування дебатів (наприклад, призначення ролей, очікування) допомогло студентам підготувати більш вдумливі та критичні аргументи. Автори також відзначили гнучкість онлайн-дебатів, що дає змогу студентам та викладачу мати час для спілкування та роздумів над матеріалом [13]. Т.Д. Штойбер та інші визначили, що діяльність міжпрофесійних клінічних дебатів позитивно вплинула на лікарів та

студентів фармації та покращила ставлення до міжпрофесійних команд [16].

В експериментальному дослідженні були використані кілька взаємодоповнюючих методик, що дозволяли визначити рівень сформованості у майбутніх правоохоронців комунікативної компетенції: методика «Самооцінка комунікативної компетенції»; методика «Незакінчене речення»; метод експертних оцінок; методика «Постав питання до тексту» (С.К. Тівікова); методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей (В.В. Синявський, Б.А. Федорішин).

Достовірність отриманих висновків на основі використовуваних методик забезпечувалася зіставленням даних, отриманих за кожною окремою методикою, а також репрезентативністю обсягу вибірки і статистичною значущістю експериментальних даних. Були застосовані методи дослідження, адекватні предмету дослідження.

Для обробки результатів дослідження проведено кореляційний аналіз за допомогою параметричного методу порівняння двох вибірок – метод обчислення парного t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Статистична обробка даних проводилася з допомогою програми SPSS 10 for Windows, Excel.

Суб'єктами дослідження були студенти спеціальності 262 «Правоохоронна діяльність» 18–19-річного віку, які навчаються на 2-му курсі на денній формі навчання. Експериментальною базою дослідження було вибрано Львівський державний університет внутрішніх справ. Розмір вибірки становив 50 осіб. Ця кількість була вихідною для формування експериментальної групи (ЕГ) ($n=24$) та контрольної групи (КГ) ($n=26$).

З метою діагностики було виділено критерії сформованості комунікативної компетентності майбутнього правоохоронця: ціннісно-орієнтаційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний. Ціннісно-орієнтаційний критерій включає мотиви, цінності, пов'язані із взаємодією студентів, їх бажанням включатися в спілкування, розумінням важливості комунікацій для особистості студента і його майбутньої професійної діяльності. Когнітивний критерій пов'язаний зі знаннями про способи комунікативної діяльності. Комунікативно-діяльнісний критерій передбачає володіння майбутніми фахівцями комунікативною компетентністю та здатність використовувати її відповідно до умов професійного та життєвого спілкування. Виділено три рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців (низький середній, високий), а також встановлено характеристику кожного рівня.

Експериментальне дослідження відбувалося під час вивчення дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування». Організація дослідження була здійснена за три етапи протягом 2020–2021 років.

На першому етапі – *теоретико-пізнавальному* (січень – травень 2020 року) було здійснено вибір, обґрунтування і теоретичне дослідження теми, а також вивчено досвід впровадження дистанційної освіти у період до пандемії.

На другому – *експериментальному етапі* (червень – грудень 2020 року) було проведено педагогічний експеримент, в експериментальній групі онлайн-заняття були посилені за допомогою методу студентських тематичних дебатів. Дебати були проведені зі студентами на практичних онлайн-заняттях, тематика і ролі задавалися студентам наперед із метою їх якісної підготовки, керівництво на ведення дебатів було здійснено викладачами навчальних дисциплін. На цьому етапі було проведено післяекспериментальне вимірювання.

Третій етап – *узагальнювальний* (січень – вересень 2021 року), він був присвячений обробці даних вимірювання, інтерпретації статистичних показників. На цьому етапі зіставлялись отримані результати з очікуваними, були розроблені рекомендації й оформлені результати дослідження.

З метою перевірки ефективності методу студентських тематичних онлайн-дебатів необхідним було визначення початкового рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців за зазначеними у методологічній базі дослідження методиками.

Аналіз результатів сформованості комунікативної компетентності студентів на етапі констатувального експерименту показав, що з 50 осіб, які брали участь у методиці «Самооцінка комунікативної компетенції», низький рівень сформованості визначено у 51% студентів; середній рівень – у 31%; високий рівень – у 12% студентів. У контексті цієї методики студенти оцінювали свій рівень сформованості комунікативної компетентності за 9-бальною шкалою від 1 до 9. Найменший бал на основі самооцінки студентів був «виставлений» таким способам дії в комунікативній компетентності, як: готовність до використання однієї з іноземних мов (ОК-2); здатність і готовність до публічних виступів, аргументації, ведення дискусії і полеміки (ОК-12); здатність і готовність застосовувати основні методи, способи і засоби отримання, зберігання, переробки інформації, готовність використовувати комп'ютер як засіб роботи з інформацією (ОК-11).

На основі проведеного констатувального етапу педагогічного експерименту було зроблено висновок про необхідність формування комунікативної компетентності на основі використання методів онлайн-дебатів. Під час дистанційного навчання в період пандемії викладачі цілеспрямовано не формують комунікативну компетентність, посилаючись на брак часу та умови дистанційного навчання, не вважають свій предмет визначальним для формування такого роду компетентції, не

повною мірою використовують арсенал інноваційних методів навчання в умовах дистанційної освіти.

Аналіз результатів стану сформованості комунікативної компетентності студентів свідчить про те, що комунікативна компетентність у студентів недостатньо розвинена для майбутньої професійної діяльності та індивідуального розвитку. Вони мають слабе уявлення про культуру спілкування, організаторські та комунікативні уміння, відчують труднощі в регулюванні своєї поведінки, не повною мірою прагнуть розвивати у себе якості, необхідні для повноцінного іншомовного спілкування. Особливо це складно в умовах не реального, а дистанційного спілкування. Студенти відчують себе скуто в процесі міжособистісної взаємодії, публічного виступу, рідко вступають у діалог, бояться висловлюватись під час онлайн-занять; як правило, взаємодія з однокурсниками має шаблонний, формальний характер. У процесі онлайн-занять викладачами недостатньо застосовуються інтерактивні методи навчання (ділові та рольові ігри, дискусії, тренінги, кейс-методи, аналіз ситуацій тощо), що підтверджувало необхідність розроблення методики формування комунікативної компетентності на основі методу тематичних онлайн-дебатів.

Визначення рівнів сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців на основі застосування методу тематичних онлайн-дебатів у рамках експериментального етапу відображені в табл. 1, а в табл. 2 – приріст комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Аналіз результатів формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців у процесі використання тематичних онлайн-дебатів дає змогу стверджувати, що у процесі формування експерименту істотно зросла частка студентів, що володіють високим і середнім рівнем розуміння значущості і цінності оволодіння комунікативною компетентністю (ціннісно-орієнтований критерій).

Значні зміни у когнітивному критерії, що характеризує знання студентів про суть комунікативної компетентності. Частка студентів, що володіють високим рівнем сформованості комунікативно-діяльнісного критерію, також збільшилася порівняно з контрольною групою (високий рівень: ЄГ – 50,00%; КГ – 38,46%), що свідчить про вміння вести діалог, співпрацювати, включатися в групову діяльність. Аналіз даних показує, що в контрольній групі не відбулося істотних змін в розподілі студентів за виділеними критеріями.

Висновки. Таким чином, в педагогічного експерименту виявлено потенціал методу студентських тематичних онлайн-дебатів для формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців. Дослідження підтвердило: включення студентів в активну позицію забезпечують метод дебатів при вирішенні навчальних і професійних задач, що істотно підвищує рівень сформованості комунікативної компетентності і якості навчання в цілому.

За допомогою методу студентських тематичних онлайн-дебатів можна розвинути у студентів такі компетентності: готовність до роботи в колективі, здатність до узагальнення, аналізу та адекватного сприйняття інформації, уміння спілкуватись відповідно до мовних норм, аргументовано і ясно будувати усне і письмове мовлення. Дебати допомагають розвинути навички, необхідні для ефективної взаємодії як у професійній сфері діяльності, так і в повсякденному житті, розвинути здатність до критичного мислення, вміння працювати в команді та зосередитися на суті проблеми.

Існують певні особливості використання методу студентських тематичних онлайн-дебатів в дистанційному освітньому процесі. При розподілі ролей викладач повинен враховувати мовну підготовку та психологічні особливості учнів. Студенти зі свого боку не завжди виявляють достатню вимогливість і справедливість в спілкуванні

Таблиця 1

Оцінка рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців на основі використання тематичних онлайн-дебатів

Рівні	Ціннісно-орієнтаційний критерій		Когнітивний критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій	
	ЄГ	КГ	ЄГ	КГ	ЄГ	КГ
Високий	29,17 %	15,38 %	45,84 %	38,46 %	50,00 %	38,46 %
Середній	54,16 %	34,62 %	45,84 %	42,31 %	37,50 %	42,31 %
Низький	16,67 %	50,00 %	8,32 %	19,23 %	12,50 %	19,23 %

Таблиця 2

Оцінка абсолютного приросту комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців на основі використання тематичних онлайн-дебатів

Рівні	Ціннісно-орієнтаційний критерій		Когнітивний критерій		Комунікативно-діяльнісний критерій	
	ЄГ	КГ	ЄГ	КГ	ЄГ	КГ
Високий	8,33 %	3,85 %	12,50 %	3,85 %	25,00 %	3,85 %
Середній	25,00 %	0 %	0 %	0 %	-16,67%	-3,85 %
Низький	-33,33%	-3,85 %	-12,50%	-3,85 %	-8,33 %	0 %

з партнерами. Під час дебатів учасники не завжди вміють володіти своїм емоційним станом, особливо в конфліктних ситуаціях, гнучко реагувати на різні непередбачені повороти в процесі гри.

Дебати – це сучасний і дієвий метод в роботі з організації онлайн навчання. Застосування цього методу є ефективним, тому що він дає можливість успішно застосовувати отримані теоретичні знання, закріплюють навички вільно вести діалоги і дискусії в рамках заданої професійної теми.

Завдяки різноманіттю форматів дебатів, їх можна використовувати на різних етапах навчання і на будь-яких напрямках підготовки студентів. Дана педагогічна технологія підвищує мотивацію учнів до самостійного вивчення мови та спонукає до усвідомлених дій в комунікативних ситуаціях.

Успіх дебатів багато в чому визначається темою, що вбирає в собі, як мінімум, дві суперечливі позиції. Педагог ретельно продумує завдання диспуту, передбачує можливі варіанти і, головне, висновки, до яких студенти повинні прийти внаслідок обговорення. У педагогічному плані вкрай важливо при виборі теми дебатів подбати, щоб предмет зацікавленої розмови був досить серйозним, спонукав учасників до роздумів, до бажання знайти істину.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення ефективності тематичних онлайн дебатів для підвищення рівня мотивації до навчання майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бідюк Н.М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: Збірник наукових праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12–14 листопада 2012 р.). Львів, 2012. С. 158–160.
2. Изория Н.М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. На соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». М., 2008. 24 с.
3. Alawamleh M., Al-Twait L.M., Al-Saht G. R. The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
4. Albrahim F.A. Online teaching skills and competencies. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2020. № 19(1), P. 920. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239983>
5. Ang R. X., Chew Q. H., Sum M. Y., Sengupta S., Sim K. Systematic review of the use of debates in health professions education—does it work? *GMS journal for medical education*, 2019. №36(4). URL: doi: 10.3205/zma001245
6. Bakhov I., Opolska N., Bogus M., Anishchenko V., Biryukova Y. Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: *Experience of Ukrainian Universities*. *Education Sciences*. 2021. № 11(7), P. 364. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>
7. Claire Abernathy, Jennifer Forestal. The Use of Debates in Political Science Courses. *Journal of Political Science Education*. 2021. № 17:3. P. 343-355, DOI: 10.1080/15512169.2019.1656082
8. Fojtik R. Problems of distance education. *ICTE Journal*, 2021. № 7(1). P. 14–23. DOI: 10.2478/ijicte-2018-0002
9. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. 2001. № 15(1), P. 3–21. URL: <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
10. Michelle Rogers-Estable, Cathy Cavanaugh, Michael Simonson, Triona Finucane, Andrew McIntosh. Effective Online Discussions. *Virtual Learning Design & Delivery*. 2015. URL: <https://www.ck12.org/user:bWVzdGFibGUzN2VkdUBnbWFpbC5jb20./book/Virtual-Learning-Design-and-Delivery/>. Project: Virtual Learning Design & Delivery. License: CC BY-NC: Attribution-NonCommercial
11. Mitchel E.T. Using debate in an online asynchronous social policy course. *Online Learning*. 2019. № 23(3), P. 2133. doi:10.24059/olj.v23i3.2050
12. Mont Michele "The Use of Debates in Higher Education Classrooms," *Adult Education Research Conference*. 2014. URL: <https://newprairiepress.org/aerc/2014/roundtables/23>
13. Mutiaraningrum I., Cahyono B. Y. Online debate in argumentative writing course: Potentials and challenges. *International Journal of Language and Linguistics*. 2015. № 2(4), P. 43–54.
14. Richardson J.C., Ice P. Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *Internet and Higher Education*. 2010. № 12(2), P. 52–59. URL: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.009>
15. Smirnova Z.V., Kamenez N.V., Vaganova O.I., Kutepova L.I., Vezetiu E.V. The experience of using the webinar in the preparation of engineering specialists. *Amazonia Investiga*. 2019. № 8 (18), P. 279–285.
16. Steuber T.D., Andrus M.R., Wright B.M., Blevins N., Phillippe H.M. Effect of Interprofessional Clinical ebates on Attitudes of Interprofessional Teams. *PRiMER: Peer-Review Reports in Medical Education Research*. 2021. URL: <https://doi.org/10.22454/PRiMER.2021.154149>
17. Vaganova O.I. Organization of practical classes in a higher educational institution using modern educational technologies. *Amazonia Investiga*. 2019b. № 8 (23), P. 81–86.
18. Vaganova O.I., Konovalova E. Yu., Abramova N.S., Lapshova A.V., Smirnova Z.V. Increasing the level of teachers' readiness for pedagogical project. *Amazonia Investiga*. 2019a. №8 (22), P. 286–294.
19. Weeks P.P. Examining online debate and discussion. *Academic Exchange Quarterly*, 2013. № 17(1), P. 55–59. URL: <http://rapidintellect.com/AEQweb/5204new.pdf>
20. Zhou L., Wu S., Zhou M., Li F. 'School's Out, But Class' On', The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control As an Example. *Best Evid Chin Edu*. 2020. № 4(2), P. 501-519. URL: <https://ssrn.com/abstract=3555520> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3555520>

ФОРМУВАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ЗАСОБАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF THE ACMEOLOGICAL SPACE BY MEANS OF QUEST-TECHNOLOGIES AS A TOOL TO IMPROVE THE QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Статтю присвячено актуальній проблемі пошуку сучасних педагогічних технологій підвищення якості професійно-технічної освіти в сучасних умовах. Зокрема, обґрунтовано необхідність застосування акмеологічного підходу в навчальному процесі закладів ПТО як інструмента підвищення якості освіти, зважаючи на те, що він дозволяє розкрити комунікативні, творчі, пізнавальні та аналітичні здібності здобувачів освіти, завдяки яким вони зможуть практично розв'язувати проблеми особистісного та професійного успіху, максимально реалізуючи особисті якості та задатки. Окреслено основні педагогічні методи та прийоми формування акмеологічного простору на уроках охорони праці у професійно-технічних навчальних закладах. Визначено, що особливу акмеологічну цінність мають квест-технології, зокрема веб-квести, які в умовах дистанційного навчання сприяють підвищенню мотивації до самоосвіти, формують нові професійні компетенції, розвивають креативність та особистісні якості. Проведено педагогічний експеримент із застосуванням веб-квестів на уроках охорони праці з метою підвищення якості професійно-технічної освіти. За результатами дослідження виявлено, що веб-квести порівняно із традиційними методами дистанційного навчання покращують рівень засвоєння навчального матеріалу, підвищують під час навчального процесу. Веб-квести дають змогу сформувати акмеологічний простір, завдяки якому: зростає інклюзивність учасників навчального процесу, підвищується інтерес до навчання, використання інформаційних технологій; покращуються вміння самоорганізації, налагодження комунікативної взаємодії, розвиток евристичного мислення; збільшується здатність здобувачів освіти до саморозвитку; посилюється професійна та інформаційно-цифрова компетентність. Підтверджено, що систематичне застосування квест-технологій дозволяє покращити самостійну роботу здобувачів освіти, розвивати критичне мислення, вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати та оцінювати інформацію, тим самим підвищуючи якість професійно-технічної освіти.

Ключові слова: акмеологічний простір, акмеологічний підхід, квест-технології, веб-квести, професійно-технічна освіта, охорона праці.

The article is devoted to the actual problem of finding modern pedagogical technologies to improve the quality of vocational education in modern conditions. The necessity of using acmeological approach in the educational process of colleges as a tool for improving the quality of education, considering that it helps to reveal communicative, creative, cognitive and analytical abilities of applicants for education, due to which they can practically solve problems of personal and professional success are substantiated in the article. The main pedagogical methods and techniques of forming the acmeological space at safety and health protection lessons in vocational educational institutions are outlined. It is determined that a special acmeological value has a quests-technologies, in particular, web-quests, which in modern conditions of distance learning help to increase motivation for self-education, also form new professional competences, develop creativity and personal qualities. A pedagogical experiment with the use of web-quests in the labor protection lessons in order to improve the quality of vocational education is conducted. According to the results of the study, it was revealed that web-quests, in comparison with traditional methods of distance learning, improve learning material assimilation, increase activity in the learning process. It is proved that web-quests allow to form an acmeological space due to which: inclusiveness of each participant of the educational process increases, interest in learning, use of information technologies increases; self-organization skills, establishing of communicative interaction, development of heuristic thinking improve; ability of applicants to self-development increases; professional and informational-digital competence strengthens. It is confirmed that systematic application of quest technologies allows improving independent work of education applicants, to develop critical thinking, ability to analyze, synthesize, generalize and evaluate information, thereby increasing the quality of vocational education.

Key words: acmeological space, acmeological approach, quest technologies, web quests, vocational education and training, labor protection.

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.27>

Глух Н.І.,
викладач
Кривоозерського професійного
аграрного ліцею

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах одним із найважливіших завдань розвитку освіти в Україні є виховання людини інноваційного типу мислення, креативної, професійно компетентної та здатної до постійного саморозвитку, що досягається шляхом проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти

й інформаційних технологій, запитів особистості, потреб суспільства й держави. При цьому глобальні виклики та інтенсивна інформатизація всіх сфер життя суспільства вимагає від науки і педагогіки ефективного поєднання педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що підтримує інтеграційні тенденції пізнання закономірностей предметних галузей та актуалізує розроблення підходів до використання потенціалу

інформаційних технологій для розвитку особистості [1]. З огляду на це, особливої актуальності набуває необхідність формування акмеологічного простору засобами квест-технологій як інструмента підвищення якості професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дослідження питання застосування акмеологічного підходу в освітньому процесі здійснювали вітчизняні науковці: С. Калаур [3], Г. Ковганич [4], Н. Кузьміна-Гаршина [2], О. Сорока [3], О. Усата [1] та інші. Перспективи та досвід застосування квест-технологій, у тому числі веб-квестів, вивчала низка дослідників: Н. Гарань [8], Т. Герлянд [6], Н. Гончарова [8], Н. Кононец [7; 10], Н. Кулалаєва [6], В. Кулішов [5], Л. Ломега [9], Т. Пашенко [6], Г. Романова та Л. Романов [6], О. Сипченко [8], О. Чернякова [8] та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність значного масиву наукових напрацювань із проблематики застосування сучасних технологій навчання та розбудови освітнього акмеологічного середовища, недостатньо вивченим залишається питання застосування квест-технологій для створення акмеологічного простору з метою підвищення якості освіти у професійно-технічних навчальних закладах.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розгляд засад формування акмеологічного простору засобами квест-технологій як інструмента підвищення якості професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Стрімкий розвиток суспільства неперервно висуває нові вимоги до професіоналізму працівників, тому метою професійної освіти є створення умов для розкриття й розвитку внутрішнього потенціалу майбутнього спеціаліста різних галузей. З цієї позиції особливого значення набуває застосування акмеологічного підходу в процесі опанування основ професійної діяльності. Він передбачає вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким чином, що людина досягає найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності [2, с. 7–43; 3], а тому нині є одним із прогресивних та перспективних для сучасної системи освіти в Україні.

Акмеологічний підхід передбачає створення акмеологічного простору, що базується на партнерстві, взаємодії усіх зацікавлених суб'єктів освітнього процесу у вирішенні проблем розвитку й саморозвитку здобувача освіти та є основним чинником інтегративного впливу на процес розвитку й самореалізації особистості [4, с. 2–22]. Він дозволяє розкрити комунікативні, творчі, пізнавальні та аналітичні здібності здобувачів освіти, завдяки яким вони зможуть практично розв'язувати

проблеми особистісного та професійного успіху, знайти своє місце в житті, максимально реалізувати особисті якості та задатки.

Актуальною стає потреба у застосуванні акмеологічного підходу в навчальному процесі закладів професійно-технічної освіти (ПТО), насамперед на уроках охорони праці, адже саме від базових знань та умінь з питань охорони праці залежить не лише організація виробничої діяльності, але й безпека здоров'я та життя людей. Зважаючи на те, що в Україні основними причинами травматизму, професійних захворювань та смертельних випадків на виробництві найчастіше є низький рівень організації виробництва, трудової та виробничої дисципліни, порушення вимог нормативних актів про охорону праці, а також низький рівень знань та умінь працівників і посадових осіб, які переважно не ознайомлені з технічним процесом та інструкціями з охорони праці, нагальним у вивченні дисципліни «Охорона праці» є формування інтегрованої здатності використовувати набуті компетентності для покращення умов праці на робочому місці з метою збереження здоров'я та працездатності кадрів під час професійної діяльності, а також формування відповідальності у посадових осіб і фахівців за колективну та особисту безпеку.

Таким інструментом підвищення якості професійно-технічної освіти, на наш погляд, є акмеологічні методики та прийоми, ключовими серед яких є: ігрові та тренінгові технології в закладах ПТО, квест-технології, методи проєктів, кейсів, особистісно орієнтованого навчання, технології розвивального навчання та інші. Водночас виключного значення серед перелічених методик набувають освітні квест-технології – форма навчальної та розважальної діяльності, в яку здобувачі освіти активно включаються, набувають практико-орієнтовні знання та отримують задоволення від навчання. Акмеологічна цінність квесту в тому, що він не тільки дозволяє кожному учаснику заявити про себе, свої здібності, а й сприяє розвитку комунікаційних взаємодій між гравцями, стимулюючи спілкування та згуртованість (уміння працювати у колективі) учасників навчального процесу. У квестах присутній елемент змагання, а також ефект несподіванки (несподівана зустріч, таємниця, певна атмосфера, декорація), що у сукупності сприяють розвитку аналітичних здібностей, розвивають фантазію та творчість.

Проте у період впливу пандемії COVID-19, коли заклади освіти змушені проводити дистанційне навчання, на уроках охорони праці доцільно застосовувати веб-квест-технології як проєктну методику, орієнтовану на самостійну діяльність здобувачів освіти (індивідуальну, колективну), органічно поєднану з груповим підходом до навчання: здобувачі упродовж певного часу самостійно здійснюють пошук, аналіз, формалізацію, надання інформації

[5, с. 8–12], формуючи акмеологічний простір. Вони передбачають формат уроку, орієнтований на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності здобувачів освіти, на якому значна частина інформації здобувається через ресурси Internet, та який характеризується відсутністю готових до виконання знань, алгоритмів розв'язання задач, певним зануренням у пошукову діяльність і зв'язком з реальним життям, професійною діяльністю [6].

Технологія веб-квесту з охорони праці реалізує ресурсно-орієнтоване навчання, яке визначається як комплекс методів і засобів, спрямованих на цілісний підхід до організації навчального процесу, що зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, а й на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку та практичного застосування інформаційних ресурсів [7, с. 76–80]. Така діяльність активізує суб'єктів навчальної діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але й відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію. При цьому використання комп'ютерних технологій як інструменту творчої діяльності сприяє підвищенню мотивації до самоосвіти [8], формує нові професійні, здоров'я- та життєзберезувальні компетенції, реалізує креативність, підвищує особистісну самооцінку та розвиває особистісні якості.

Крім того, застосування веб-квестів також має низку педагогічних переваг, оскільки дає можливість для здобувачів освіти у процесі навчання [9, с. 164–166]:

- самостійно вибрати засоби і час навчання, працювати у власному темпі;
- змодельовувати ситуації, що можуть виникнути у професійній діяльності, навчитись орієнтуватися в різних обставинах, здійснювати самооцінку своєї діяльності;
- працювати як індивідуально, так і в колективі;

- підвищити мотивацію до навчання;
- розвивати інформаційну компетентність і креативний потенціал.

Тому, зважаючи на цінність використання веб-квест технологій для розвитку компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів здобуття знань та умінь з різних джерел, розкриємо можливості використання веб-квестів в умовах дистанційного навчання у закладі ПТО на прикладі вивчення теми «Особливості ураження електричним струмом» на уроках охорони праці.

Відповідно до навчального плану з предмета «Охорона праці» на тему «Особливості ураження електричним струмом» заплановано один урок, але навчальний матеріал досить об'ємний, який вимагає у тому числі самостійної роботи. Тож для того, щоби здобувачі освіти могли якісніше засвоїти теоретичний матеріал і застосувати отримані знання, було запропоновано пройти веб-квест та порівняти ефективність цієї акмеологічної технології із традиційними методами навчання.

Так, нами було запропоновано освітній досвід, у процесі якого для навчальних груп:

1) контрольної – (група № 5, 1-й курс, професія «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва» та група № 20, однорічний термін навчання, професія «Конторський (офісний) службовець (бухгалтерія)», всього 30 осіб) – застосування традиційного онлайн-уроку (лекція та презентація в Google Classroom, конспект та методичні рекомендації для самостійної роботи);

2) дослідної – (група № 17, 1-й курс, професія «Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування», та група № 9, професія «Електрозварник ручного зварювання», всього 30 осіб) – застосування веб-квест-технологій, створених за допомогою програмного забезпечення Google Blogger.

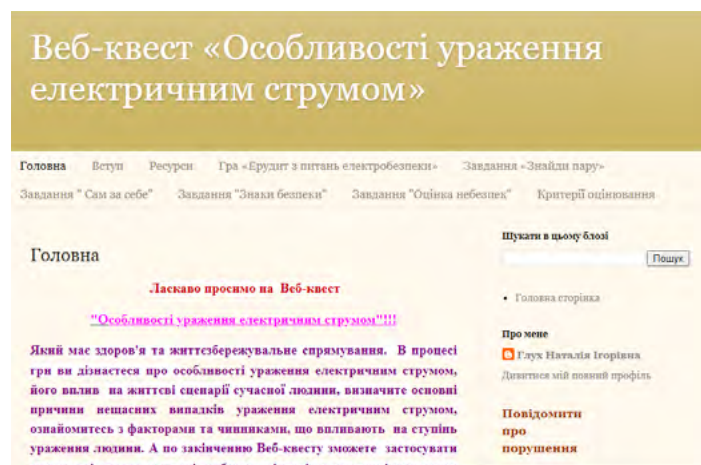


Рис. 1. Інтерфейс веб-квесту на тему «Особливості ураження електричним струмом»

Джерело: розроблено автором

Веб-квест на тему «Особливості ураження електричним струмом» здійснювався за такими етапами:

1. Визначення теми. Викладачем проведено зустріч у Google Meet та відповідно до теми уроку «Особливості ураження електричним струмом» створено проблемну ситуацію (дія струму на організм людини, види ураження електричним струмом, місцеві електричні травми, електричний удар, основні причини нещасних випадків, фактори та чинники, що впливають на ступінь ураження людини); визначено ролі учасників та сценарій веб-квесту на платформі Google Blogger

(рис. 1); надано попередній план роботи та здійснено огляд усього веб-квесту, вказано посилання за допомогою QR-коду.

2. Вербалізація завдання. Викладачем визначено підсумковий результат самостійної роботи та задано серію запитань із теми «Особливості ураження електричним струмом» (рис. 2), на які необхідно знайти відповіді у процесі вирішення проблемної ситуації; деталізовано діяльність учасників квесту, спрямовану на переробку й представлення результатів, зважаючи на зібрану під час веб-квесту інформацію.

3.



Завдання «Знайди пару»

Скористайтесь QR кодом

або посиланням та виконайте завдання

<https://learningapps.org/qrcode.php?id=ppkmaq4i6c21>



Рис. 2. Завдання веб-квесту на тему «Особливості ураження електричним струмом»

Джерело: розроблено автором

4. Підбір інтернет-ресурсів, що здійснено заздалегідь та запропоновано список посилань на інтернет-ресурси за допомогою QR-кодування для того, щоби здобувачі освіти вчилися використовувати отриману інформацію з практичною метою.

5. Пошук інформації в інтернеті здобувачами освіти, користуючись наданим викладачем описом процедури роботи (методичні рекомендації, розроблені викладачем), яку необхідно виконати кожному студенту самостійно [10, с. 139].

6. Презентація отриманих результатів проходження веб-квесту. Здобувачами освіти підготовлено мультимедійні проєкти (відеофільм, презентація, газета, журнал, довідник) залежно від певної проблемної ситуації на такі теми: «Дія струму на організм людини», «Види ураження електричним струмом», «Місцеві електричні травми», «Електричний удар», «Основні причини нещасних випадків», «Фактори та чинники, що впливають на ступінь ураження людини». Презентація виконаної

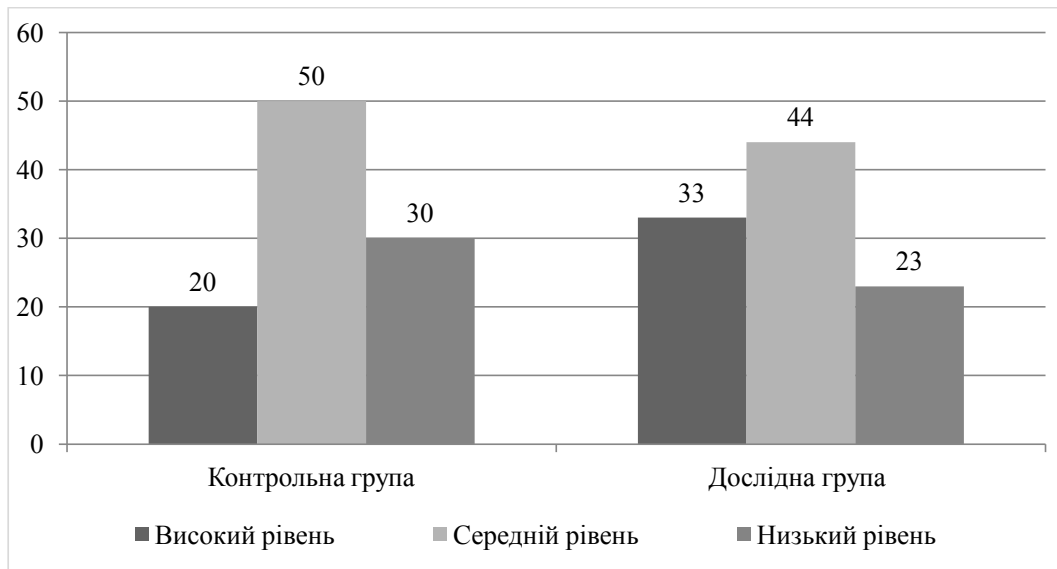


Рис. 3. Рівень засвоєння навчального матеріалу у разі застосування веб-квестів на уроці охорони праці, %

Джерело: власні розрахунки автора

роботи в режимі відеоконференції Google Meet, під час якої здобувачі освіти демонстрували свої проєкти, обмінювалися інформацією, дискутували.

7. Оцінка проєктів здійснена за такими критеріями: розуміння завдання, повнота розкриття та виклад аспектів теми, логіка викладення матеріалу, творчий підхід, самостійність, спосіб оформлення, відсутність помилок, якість доповіді, культура мови, ділові якості доповідача, відповіді на запитання. Підведення підсумків веб-квесту.

Для оцінки якості засвоєного матеріалу використано співбесіду та узагальнення тестових матеріалів. Статистичний аналіз результатів проводили за допомогою опцій Microsoft Excel. Статистична обробка включала використання варіаційних статистичних показників.

За результатами співбесіди та тестування здобувачів освіти з контрольної та дослідної груп були визначені рівні засвоєння навчального матеріалу за типовими критеріями оцінки.

Аналіз результатів тестування (рис. 3) дозволив дійти висновку, що веб-квести покращують рівень засвоєння навчального матеріалу, краще розуміння теми, підвищують активність під час навчального процесу порівняно з традиційними методами дистанційного навчання. Зокрема, у групі учасників веб-квестів була вища кількість здобувачів освіти з високим рівнем засвоєння матеріалу – на 13 в.п., а також на 7 в.п. нижчий рівень студентів зі слабким розумінням основ охорони праці у разі ураження електричним струмом.

Більше того, учасники дослідної групи, на відміну від контрольної, демонстрували вищий інтерес до навчання, використання інформаційних технологій, кращі вміння самоорганізації,

налагодження комунікативної взаємодії, розвиток евристичного мислення, а також проявляли більшу здатність до саморозвитку, посиливши власну професійну та інформаційно-цифрову компетентність, що в кінцевому підсумку сприяло підвищенню якості професійно-технічної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження можна сформулювати такі висновки:

Акмеологічний простір у навчально-виховному процесі дозволяє консолідувати зусилля усіх учасників освітнього процесу для творчої діяльності, результатами якої є висока якість навчання та якість знань. Нині ключовою навчальною потребою стає створення успішного інтегрованого інноваційного акмеологічного освітнього простору засобами квест-технологій, адже в ньому може гармонійно розвиватися талановитий здобувач, здатний досягнути високого професійного та людського розвитку.

Веб-квест-технології у навчальному процесі дозволяють покращити самостійну роботу здобувачів освіти, розвивають критичне мислення, вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати та оцінювати інформацію. Завдяки цій технології значно підвищується їх мотивація, оскільки вони не просто збирають інформацію, а трансформують її для виконання завдання та вирішення поставленої проблеми. Це забезпечує привабливість і корисність навчальної діяльності, її зв'язок з практикою та підвищує ефективність навчання.

Практичне застосування веб-квесту на тему «Особливості ураження електричним струмом» на уроці охорони праці порівняно з традиційними методами дистанційного навчання

продемонструвало вищу ефективність навчальної діяльності, зокрема щодо розуміння та засвоєння матеріалу, розвитку акмеологічних здібностей та професійних компетенцій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні відповідного методичного забезпечення застосування веб-квестів для створення акмеологічного простору на уроках охорони праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Усата О.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології на шляху становлення вчителя-акмеолога. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016. Том 54. №4. С. 206–216.
2. Кузьміна-Гаршина Н.В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. С. 7–43.
3. Калаур С., Сорока О. Потенціал акмеології у професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності: методологічні та практичні акценти. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 1, 2020. pp. 124-134. DOI: 10.25128/2520-6230.20.1.9.
4. Ковганич Г. Концептуальні засади розвитку акмеологічного навчального закладу. *Завуч (Шкільний світ)*. 2015. № 12. С. 2–22.
5. Кулішов В.С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. 86 с.
6. Герлянд Т.М., Кулалаєва Н.В., Пащенко Т.М., Романова Г.М., Романов Л.А. Веб-квест у професійному навчанні : методичні рекомендації / за заг. редакцією Т.М. Герлянд. Київ: ІПТО НАПН України, 2016. 141 с.
7. Кононець Н.В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсноорієнтоване навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. пр. Полтава*, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
8. Сипченко О.М., Чернякова О.В., Гарань Н.С., Гончарова Н.В. Веб-квест технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2021. № 1 (100). С. 25–34.
9. Ломега Л.С. Технология квест как условие развития информационной компетентности учащихся. *Электронный научный журнал*. 2016. № 3 (6). С. 164–166.
10. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 10. С. 138–143.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN INSTITUTIONS OF PRE-TERTIARY VOCATIONAL EDUCATION

У статті на основі аналізу сучасної літератури теоретично обґрунтовано особливості навчання іноземної мови в освітньому процесі фахового закладу передвищої освіти. Розглянуто значення іноземної мови у навчанні студентів у коледжах; відзначено необхідність володіння іноземною мовою як важливою складовою частиною становлення сучасного фахівця. Визначено, що відповідно до стандарту дисципліни «Іноземна мова» у немовному закладі навчання іноземної мови повинно мати комунікативно-орієнтований та професійно-орієнтований характер.

Проаналізовано, що оскільки іноземна мова у фахових закладах є продовженням шкільного навчання, то цей курс уже спирається на знання, уміння й навички, набуті студентами у школі. Але це стає причиною початкової різниці рівня та відносно невисокої підготовки студентів, незважаючи на те, що шкільна програма передбачає однаковий підхід щодо вивчення іноземної мови.

Визначено, що більшість студентів, які вступили до фахового закладу передвищої освіти, не готові до спілкування іноземною мовою, не знають елементарних правил граматики та не володіють необхідним лексичним мінімумом.

У статті відзначено, що студент фахового закладу має бути спеціалістом, який не лише вміє спілкуватися іноземною мовою, а й володіє всією професійною термінологією, необхідною майбутньому спеціалісту, проте кількість аудиторних годин не дозволяє досягти бажаного результату. Відзначено, що у студентів, які вступили на навчання до фахового закладу, дійсно недостатня або майже відсутня мотивація до вивчення іноземної мови. Тут варто зазначити, що більшість студентів, які навчаються на немовному відділенні у фахових закладах, можуть і не мати здібностей до вивчення іноземної мови або мати недостатньо розвинені здібності, оскільки їх захопленням є саме технічні науки, що і пояснює їх вступ до фахового закладу. Для вирішення цієї проблеми саме викладачу потрібно викликати інтерес до навчання іноземної мови у студентів, вміти заохотити студентів за допомогою їхніх емоцій та почуттів працювати ефективно; вміти створити комфортну і водночас цікаву ситуацію на занятті, яка буде активізувати діяльність студентів і стимулювати їх до розвитку мовленнєвих здібностей.

Акцентовано увагу на тому, що сучасна фахова передвища освіта повинна готувати спеціалістів нового рівня, нових можливостей, здатних до ефективного трудової діяльності в умовах активного впровадження новітніх технологій.

Ключові слова: заклад фахової передвищої освіти, коледж, викладання іноземної мови, фахівці нефілологічного профілю, мотивація

до навчання, іншомовне спілкування, професійна спрямованість.

Based on the analysis of modern literature, the peculiarities of a foreign language learning in the educational process of an institution of pre-tertiary vocational education have been proved theoretically. The importance of a foreign language in teaching students in colleges is considered; the necessity of mastering a foreign language as an important component of becoming a modern specialist is noted. It is established that in accordance with the standard of the discipline "Foreign language" in a non-language institution of foreign language teaching should be communicative-oriented and professionally-oriented.

It is analyzed that as a foreign language in vocational institutions is a continuation of school education, this course is already based on the knowledge, skills and abilities acquired by students at school. But this becomes the reason for the initial multilevel and relatively low preparation of students, despite the fact that the school curriculum assumes the same approach to learning a foreign language.

It is determined that the majority of students who entered an institution of pre-tertiary vocational education are not ready to communicate in a foreign language, do not know the basic rules of grammar and do not have the necessary lexical minimum.

Student of a vocational institution should be a specialist who can not only communicate in a foreign language, but also master all professional terminology necessary for a future specialist, but the number of classroom hours does not allow achieving the desired result, is noted. It is stated that students who entered the vocational institution really have insufficient or almost no motivation to learn a foreign language. It stands to mention here that the vast majority of students studying at the non-language department in vocational institutions may not have the ability to learn a foreign language or have insufficiently developed abilities, as their hobby is precisely technical sciences, which explains their admission into vocational institution. To solve this problem, it is the teacher who needs to arouse students' interest in learning a foreign language, be able to encourage students with the help of their emotions and feelings to work effectively; be able to create a comfortable and at the same time interesting situation in the classroom, which will intensify the students' activities and stimulate them to develop speaking skills.

Attention is focused on the fact that modern pre-tertiary vocational education should prepare specialists of a new level, new opportunities, capable of effective work in the conditions of the active introduction of the latest technologies.

Key words: institution of pre-tertiary vocational education, college, teaching a foreign language, non-philological specialists, motivation to study, foreign language communication, professional orientation.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.28>

Дерека К.О.,

аспірант кафедри філософії і освіти дорослих
Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України,
викладач англійської мови
Київського фахового коледжу зв'язку

Квятковська А.О.,

аспірант кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій
Університету менеджменту освіти
Національної академії педагогічних наук України,
викладач телекомунікаційних та інформаційних мереж
Київського фахового коледжу зв'язку

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах реформування національної системи освіти і подальшої орієнтації вітчизняних освітніх практик на європейські стандарти гостро постає необхідність модернізації змісту та структури фахової підготовки спеціалістів у закладах фахової передвищої освіти. Основні засади змін закладені у Законі України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [5], у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки [12].

У зв'язку зі змінами, які відбуваються в нашій країні, зросла потреба у фахівцях високого рівня компетентності, зокрема у сфері володіння іноземними мовами. Сучасне покоління фахівців уже повинно не лише вміти читати та перекладати професійну іноземну літературу, але й «бути здатним до міжкультурного професійного спілкування в іншомовному середовищі» [6].

Саме тому функція іноземної мови набуває все більшого значення саме як засіб формування професійної спрямованості, що дасть можливість ознайомитися із досягненнями науки і техніки у відповідній галузі за кордоном, налагодити контакти з міжнародними партнерами і працювати в іноземних компаніях та організаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що іноземна мова як навчальний предмет у системі фахової передвищої освіти розкривається дослідниками з різних позицій, таких як: теорії мовленнєвої діяльності та спілкування (В. Гумбольдт, Л. Виготський, О. Леонтьєв); проблеми навчання іноземної мови у вищій школі як засобу спілкування (І. Бім, Н. Гез, І. Зимня), проблеми формування комунікативних умінь засобами іноземної мови (Л. Конопляник, Є. Пасов, О. Сафроненко), навчання іноземних мов зі спеціальною метою (В. Бухбіндер, І. Берман, С. Козак, Р. Джонсон, Г. Стоун, А. Уотерс), комунікативний підхід у навчанні іноземної мови (О. Климова, М. Ляховицький, С. Ніколаєва), проблема навчання іноземної мови через зміст спеціальних дисциплін (Д. Брінтон, Дж. Крендалл, М. Сноу, Г. Такер, О. Тарнопольський та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті аналізу наукових праць встановлено, що недостатньо уваги приділено особливостям навчання іноземної мови саме у фахових закладах передвищої освіти.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз проблеми навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей; виявити особливості навчання іноземної мови студентів закладів фахової передвищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для студентів фахових закладів, що опановують визначену спеціальність, якою не є мовна підготовка, одним із пріоритетних завдань є навчитися говорити і розуміти автентичну мову, навчитися

не боятися англійської мови, не боятися зробити помилку. Відповідно, студенти повинні практично володіти іноземною мовою на такому рівні, щоби вміти користуватися нею у сфері свого фаху, тобто володіти специфікою фахової термінології, а саме вміти прочитати написи на обладнанні і матеріалах, їх технічні характеристики, описи приладів, інструкції з експлуатації, тобто використовувати мову для виконання комунікації. Тому постала необхідність комунікативної компетенції та зросла роль іншомовної підготовки студента в сучасному фаховому професійному середовищі.

Відповідно до стандарту дисципліни «Іноземна мова» в немовному закладі навчання іноземної мови повинно мати комунікативно-орієнтований та професійно-орієнтований характер. Метою дисципліни є набуття студентами технічних спеціальностей високого рівня комунікативної компетенції, який дає можливість використовувати іноземну мову практично у професійній діяльності.

Предмет «Англійська мова» має низку особливостей. Ще Л.С. Виготський зауважував, що опанування іноземною мовою відрізняється від засвоєння рідної мови. Якщо дитина оволодіває рідною мовою неусвідомлено та неумисно, то іноземною мовою – навпаки, починаючи з усвідомлення та повного розуміння, що це та для чого це потрібно. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу вгору, а розвиток іноземної мови – згори вниз [3].

Очевидно, що навчання іноземної мови у фаховому закладі суттєво відрізняється від навчання у мовному. Порівнюючи ці два типи навчання, засновник напряму методики навчання іноземних мов у немовних закладах Й. Берман дійшов висновку, що у мовному закладі мову засвоюють як засіб спілкування і вивчають її як систему засобів вираження. А у немовному закладі мову вивчають тільки як засіб спілкування, що реалізується в мовленні [1, с. 54]. Ф. Рожкова, яка однією з перших досліджувала саме проблему навчання іноземної мови у середніх професійно-технічних училищах (так називалися заклади фахової передвищої освіти у 1980–2000 рр.), розглядала володіння іноземною мовою для кваліфікованих робітників невід'ємною складовою частиною їхньої професійної діяльності [11, с. 9].

Поділяючи думки Й. Бермана та Ф. Рожкової, варто виділити деякі характерні особливості навчання іноземної мови у закладах фахової передвищої освіти.

Однією з них є послідовний характер навчання у фахових закладах. Оскільки англійська мова є продовженням шкільного навчання, то цей курс уже спирається на знання, уміння й навички, набуті студентами у школі. І це стає причиною початкової різнорівневої та відносно невисокої підготовки студентів, незважаючи на те, що

шкільна програма передбачає однаковий підхід щодо вивчення іноземної мови. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, рекомендованими рівнями володіння іноземною мовою, які покривають європейський навчальний простір, відповідно до цілей осіб, що вивчають мови, є такі [4, с. 22–23]:

- інтродуктивний рівень, або рівень «Відкриття» – A1;
- середній, або рівень «Вживання» – A2;
- рубіжний рівень – B1;
- рівень «Незалежного користувача» – B2;
- автономний рівень – C1;
- рівень «Глобального володіння» – C2.

На практиці у результаті тестування студентів, які вступили на навчання до фахового закладу передвищої освіти, з'ясується, що більшість вступників знають іноземну мову на інтродуктивному рівні чи рівні «Вживання». Рекомендованим рівнем володіння іноземною мовою Міністерством освіти і науки України студентам, які вступають на навчання до магістратури, є рівень «Незалежного користувача». Іншими словами, студенти повинні мати високий рівень володіння іноземною мовою у процесі здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший бакалавр» та «бакалавр» у фаховому закладі передвищої освіти. Тому і вимоги до сучасного фахівця нефілологічного профілю надзвичайно високі, хоча абсолютно виправдані. Але вже під час навчання на 1-му курсі можна побачити, що студенти не готові до спілкування іноземною мовою, не знають елементарних правил граматики та не володіють необхідним лексичним мінімумом.

Другою особливістю навчання іноземної мови у закладах фахової передвищої освіти є жорсткі обмеження навчального процесу в часі. Незважаючи на те, що іноземна мова вивчається як обов'язковий предмет протягом усього курсу навчання у фаховому закладі передвищої освіти, на неї виділяється всього 2 години на тиждень. А відповідно до мети та загальних цілей, окреслених у типовій освітній програмі профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, визначені результати навчання, які повинні робити внесок у формування ключових компетентностей здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого бакалавра. Однією з таких компетентностей студента є спілкування іноземною мовою. Тобто студент має вміти здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою; розуміти на слух зміст автентичних текстів; читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту; здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань; використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за

умови дефіциту наявних мовних засобів; обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб [8]. Виходячи з вищезазначеного, студент фахового закладу має бути спеціалістом, який вміє спілкуватися іноземною мовою в межах свого фаху, але кількість аудиторних годин не дозволяє досягти бажаного результату. Тобто для покращення навичок спілкування студент має працювати самостійно, але з урахуванням специфіки предмета така робота буде неефективною, тому що навчитися правильно викладати свої думки можна лише у процесі живого спілкування, тобто у групі чи у парі. Але студентам важливо не лише вміти спілкуватися, а й оволодіти всією професійною термінологією, необхідною майбутньому спеціалісту. А за час, відведений на вивчення іноземної мови у коледжі, неможливо засвоїти таку велику кількість термінів і спеціальних понять.

Протягом тривалого часу в усіх навчальних закладах будь-якого рівня акредитації застосовують таку методику навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей, яка базується на читанні та перекладі навчальних спеціалізованих текстів, засвоєнні термінології та вивченні граматики. Так, така методика допоможе розвинути навички читання, оволодіти фаховою термінологією, але негативно впливатиме на комунікативні здібності студентів. Єдиним місцем, де студенти нефілологічних спеціальностей можуть показати свої знання з іноземної мови, залишається аудиторія, а успішна здача заліку – стимулом до її вивчення. Тому вибір і використання раціональних методів навчання на заняттях іноземної мови насамперед є завданням викладача, а також потрібен його креативний підхід до них.

Наступною особливістю є доступність навчального матеріалу. Тут важливо відзначити, що більшість студентів, які навчаються на немовному відділенні у фахових закладах, можуть і не мати здібностей до вивчення іноземної мови або мати недостатньо розвинені здібності, оскільки їх захопленням є саме технічні науки, що і пояснює їх вступ до фахового закладу. Це зобов'язує викладача дотримуватися послідовності навчання іноземної мови, починаючи з базових загальних знань з іноземної мови і поступово переходячи до спеціалізованого матеріалу, який є вже відомим студентам із фахових дисциплін; правильно підбирати певні методи і прийоми здійснення процесу навчання; розвивати здібності до вивчення іноземної мови, підвищувати мотивацію до навчання.

Ще однією важливою особливістю можна вважати дійсно недостатню або майже відсутню мотивацію до вивчення іноземної мови. Мотивація є рушійною силою поведінки людини, в її основі лежать мотиви, тобто конкретні прагнення, спонукання, причини дій особистості, що зумовлюють її

ставлення до діяльності. Саме тому перед викладачами стоїть дуже важливе завдання – викликати інтерес до іноземної мови у студентів, шукаючи ефективні шляхи підвищення їхньої мотивації у процесі навчання. Для вирішення цієї проблеми викладачу потрібно враховувати такі моменти: створення у студентів таких потреб та інтересів, що забезпечать активність пізнавальної діяльності, та вплив мотивів на механізми утворення іншомовного мовлення.

Мотивацію до вивчення іноземних мов у фаховому навчальному закладі можна підвищити за допомогою використання рольових ігор, які, на наш погляд, залучають студентів до інтерактивної діяльності на занятті, передбачають неформальний стиль спілкування, можливість об'єктивно оцінювати свої комунікативні можливості. Такий метод роботи збільшує відсоток розмовної практики у системі практичного заняття. Мотиви не можна формувати ззовні у процесі навчання іноземної мови, можна лише сприяти цьому процесу. Стимулювання студентів позитивними емоціями є найбільш дієвим способом підсилення мотиву. Тому навчання іноземної мови студентів коледжу буде більш ефективним, якщо зробити акцент на створенні позитивного емоційного настрою студентів, коли у них виникне цілковите задоволення від своєї діяльності на занятті. І це стимулювання позитивними емоціями є найбільш дієвим способом підсилення мотивації. «Керуючись цим, необхідно, щоб усі навчальні матеріали, особливо тексти для читання, які пропонуються студентам, були для них цікавими своїм змістом, доступними та зрозумілими, актуальними та сучасними, містили нову цінну інформацію, що відповідає їхнім інтелектуальним і духовним запитам» з огляду на вік студентської молоді, а також професійну лексику, яку можна використовувати надалі у процесі вивчення іноземної мови [9, с. 155]. Відповідно, викладачу необхідно мати уявлення про якісні методи навчання іноземної мови для того, щоб уміти заохотити студентів за допомогою їхніх емоцій та почуттів працювати ефективно; вміти створити комфортну і водночас цікаву ситуацію на занятті, яка буде активізувати діяльність студента і стимулювати його до розвитку мовних здібностей.

До сучасних методів навчання відносять:

- створення атмосфери, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно;
- стимулювання його інтересів, розвиток бажання практично вживати іноземну мову;
- заохочення студента загалом, зачіпаючи його емоції та почуття;
- стимулювання його мовленнєвих і творчих здібностей;
- активізація студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі;

– навчання студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей;

– передбачення різних робіт в аудиторії: індивідуальної, групової, колективної, стимулюючи активність студентів, їх самостійність та творчість [7, с. 159–160].

Ще хотіли б відзначити, і вважаємо це однією з найболючіших особливостей організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти, велику кількість студентів у групах, що не дозволяє говорити про ефективність будь-якої методики та взагалі про ефективність навчання. Для забезпечення результативності практичних занять з іноземної мови число студентів у навчальних групах має бути 12–15 студентів.

Так, із закінченням базового навчання іноземної мови у коледжі починається новий етап навчання – введення у сферу іншомовного спілкування зі спеціальності. Звідси випливає ще одна особливість – інтеграція філологічних та технічних знань, останні у свою чергу надають іноземній мові предметності, професійної спрямованості. Відповідно, іноземна мова за професійним спрямуванням у фаховому коледжі – це дисципліна, яка інтегрує систему фахових і філологічних знань, формує у студентів професійну та іншомовну комунікативну компетентність і є невід'ємною складовою частиною фахової підготовки майбутніх спеціалістів. У процесі такого навчання студент учиться використовувати мову і лексику як дієвий засіб отримання необхідної інформації зі спеціальності.

Після вивчення дисципліни вони мають знати професійно-орієнтований лексико-граматичний матеріал, який використовується в різних комунікативних ситуаціях і професійній діяльності. Для реалізації основних завдань курсу вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у процесі фахової підготовки молодших бакалаврів виявляються ефективними нестандартні методи поряд із традиційними методами викладання. Досвід засвідчує, що у процесі фахової підготовки студентів найбільш практичними виявляються індивідуальні, парні та групові види роботи, у яких беруть участь студенти з однаковим та різним рівнями володіння іноземною мовою.

Зв'язок навчальних матеріалів, які застосовуються на заняттях з іноземної мови, із профільними дисциплінами є одним із найважливіших аспектів методики викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у фаховому коледжі. Тому процес вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням повинен охоплювати вдало підібраний текстовий матеріал для читання та усного мовлення, який має бути пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю студента і формувати у студентів іншомовну комунікативну компетентність [2].

Спираючись на практику викладацької роботи у фаховому коледжі, можна стверджувати, що сучасна фахова передвища освіта повинна готувати спеціалістів нового рівня, нових можливостей, здатних до ефективної трудової діяльності в умовах активного впровадження новітніх технологій. Звісно, що пандемія внесла свої корективи. Тому перспективним напрямом у викладанні іноземних мов є використання комбінованого навчання (blended learning), тобто поєднання в різній пропорції дистанційного із традиційним денним або заочним навчанням, виходячи із можливостей освітнього закладу, студентів, викладачів, наявності потужних ліній зв'язку, а також вартості доступу до Інтернету тощо. Таке навчання відоме в Україні також як змішане.

Хоча і раніше дистанційне навчання мало також досить велике значення, зокрема в заочному відділенні та відділенні бакалаврів коледжу. А саме у фаховому коледжі зв'язку з 2014 року був створений сайт (<https://sites.google.com/view/kkz-pew-library>), де викладачі розміщували електронні навчально-методичні матеріали, завдання до практичних робіт та робочі зошити.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу зробити такі висновки: визначено особливості викладання іноземної мови студентам фахових закладів передвищої освіти. Це дає нам змогу означити проблемні питання та відшукати шляхи їх вирішення. Ми погоджуємось із думкою, що через відведену малу кількість годин у навчальному курсі та недостатній рівень шкільної підготовки з іноземної мови реально досягти тільки мінімального рівня оволодіння іноземною мовою. Це і доводить актуальність піднятої проблеми – навчання іноземної мови студентів фахових закладів передвищої освіти – і потребує пошуку нових підходів щодо її вирішення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берман І.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. М.: Высшая школа, 1970, 230 с.

2. Вадаська С.В. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування. VII Міжнародна науково-практична конференція. Національний технічний університет України «КПІ», 2013. С. 37–46.

3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Закон України «Про професійну (професійно-технічну освіту)». 103/98-ВР. Редакція від 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>

6. Кіш Н. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. педагогічних наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 20 с.

7. Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. вид 2-е, випр. і перероб. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

8. Наказ міністерства освіти і науки України від 01.06.2018 № 570 «Про затвердження типової освітньої програми профільної середньої освіти закладів освіти, що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти».

9. Парсяк О.Н. Навчання читання професійно орієнтованої літератури на початковому етапі в непрофільному вищому закладі освіти. *Наукові праці*. Миколаїв, 2006. 46 (33). С. 154–158.

10. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.

11. Рожкова Ф.М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах : Методическое пособие. Москва : Высшая школа, 1984. 184 с.

12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ, 2020.

13. Shrestha R. N., Pahari B. R., Awasthi J. R. Impact of English on the Career of Engineering Students : A Brief Overview in G (local) Context. *Journal of the Institute of Engineering*. 2015. 11(1). pp. 182–188.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРИКОРДОННИКІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL TRAINING OF BORDER GUARDS IN THE CONTEXT OF SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE FORMATION

Стаття містить обґрунтування підготовки офіцерів прикордонного відомства в усіх країнах, які дбають про захист свого суверенітету. Велика кількість наукових розвідок авторів в Україні й за кордоном присвячена вивченню особливостей підготовки прикордонників різних рівнів. Дослідники визначають домінуючі принципи підготовки фахівців для проходження служби на кордоні: єдність державної політики в підготовці прикордонників, практичне спрямування навчання, зв'язок зі службою, вибір оптимальних технологій, форм, методів і засобів навчання; відповідність фінансового, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення процесу професійної підготовки курсантів прикордонної служби. Підготовка фахівців у різних країнах світу з питань прикордонної служби спрямовується на вирішення багатьох завдань, які мають чимало спільного. Науковці досліджують особливості системи підготовки й відбору професіоналів різних ланок Прикордонної охорони в багатьох країнах; вивчають сучасний досвід підготовки прикордонників у країнах Європейського Союзу; узагальнюють особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів, куди належать і прикордонники, у навчальних закладах Євроатлантичної співдружності; узагальнюють тенденції різних напрямів підготовки курсантів-прикордонників. Заслужують на увагу публікації про Уніфіковану програму підготовки прикордонників країн Європейського Союзу. Крім професійної підготовки майбутні фахівці з охорони покликані ознайомитися з основними соціально-економічними аспектами розвитку суміжних країн, щоб компетентно виконувати свої професійні функції. Такий підхід передбачає формування соціально-економічної компетентності фахівців прикордонного відомства.

Ключові слова: прикордонники, професійна освіта, навчання, соціально-економічна компетентність, зарубіжний досвід.

The article substantiates that the preparation of future officers of the border agency is carried out in all countries that are concerned about the protection of their sovereignty. Many scientific researches of foreign and domestic authors are devoted to the study of the peculiarities of the preparation of future border guards. Scientists define the priority principles for training cadets for passing the service at the border: unity of state policy in preparing future specialists of the border service, practical direction of training, connection with troops, selection of optimal technologies, forms, methods and means of training; compliance of financial, informational, material and technical support of the process of professional training of cadets of the border service. In different countries of the world, the training of border control specialists is aimed at solving many problems that have many in common. The researchers consider the peculiarities of the selection and training system of personnel of various parts of the Border Guard in many countries; analyze the current experience of border guards training in the countries of the European Union; determine the peculiarities of the professional training of law enforcement officers, including border guards, in educational institutions of leading NATO countries; generalizations of tendencies of different directions of training of cadets-border guards. The publication of the Unified Border Guard Training Program of the European Union countries deserves attention. Alongside with the special training, the students are expected to familiarize themselves with the main economic directions of development of other countries and social aspects in order to competently perform their professional functions. This approach involves the formation of social and economic competence of future employees of the border department.

Key words: border guards, vocational education, training, socio-economic competence, foreign experience.

УДК 378:356:005.336.2:001.5.(043)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.29>

Дияк В.В.,

докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки
та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підготовка компетентних фахівців з охорони кордону є пріоритетом у країнах, які дбають про захист свого суверенітету. Такий контингент є базовим стосовно поповнення кадрового складу прикордонних формувань. Визначальними принципами підготовки курсантів і слухачів для виконання професійних завдань на ділянках відповідальності державного кордону слід визначити: єдність державної політики щодо підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби, практичне спрямування навчання, зв'язок із військами, вибір оптимальних технологій, форм, методів і засобів навчання; відповідність фінансового, інформаційного,

матеріально-технічного забезпечення процесу професійної підготовки курсантів прикордонної служби. У різних країнах світу підготовка фахівців прикордонного відомства спрямовується на вирішення різних завдань, які у своїй основі мають багато спільного. Адже паспортні документи, транспортні засоби й вантажі, які підлягають прикордонному контролю, є загалом типовими за своїми основними характеристиками, як і базові підходи до їх перевірки й оформлення. Зазначене є надзвичайно важливим із боку науково-теоретичного аналізу навчання персоналу Державної прикордонної служби. Крім того, це дасть можливість безпосереднього практичного впровадження

передових досягнень у підготовку офіцерів прикордонного відомства з метою її подальшого вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі підготовки фахівців-прикордонників присвячена велика кількість наукових досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців, які вивчають особливості підготовки зазначеного контингенту в навчальних закладах США та Європи. Це дослідницькі праці А. Балендра, І. Блощинського, О. Діденка, А. Некрасова, Р. Шарана, Б. Шуневича й інших. У наукових публікаціях розглядаються особливості добору й навчання персоналу різних ланок Прикордонної охорони в багатьох країнах [1]; досліджується сучасний досвід європейських держав підготовки прикордонників країн Європейського Союзу відповідно до уніфікованих програм [2]; визначаються особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів, куди належать і прикордонники, у провідних країнах НАТО [3] та інше. Деякі аспекти професійної підготовки фахівців-прикордонників зарубіжних країн, що стосуються професійної взаємодії, розглядають К. Тушко, В. Дияк.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак раніше не вирішеними частинами загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, є питання формування соціально-економічної компетентності фахівців прикордонного відомства, що не було предметом наукових досліджень.

Мета статті. Основною метою статті є порівняння специфіки підготовки фахівців-прикордонників у спеціальних закладах освіти провідних зарубіжних країн.

Виклад основного матеріалу. Стабільність і цілісність кордонів будь-якої держави було та є одним із пріоритетних завдань, виконання якого може забезпечуватися тільки під час наявності добре навченого й підготовленого особового складу прикордонних підрозділів. Тому вивчення проблем, пов'язаних із закордонним досвідом всебічного спрямування підготовки курсантів-прикордонників, є важливим аспектом вдосконалення та модернізації Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ).

Умови сьогодення створюють вимоги до персоналу прикордонного відомства, які передбачають компетентність не тільки у військовій справі, галузі охорони державного кордону, а й набування вмінь і навичок, що забезпечать умови готовності до постійного саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення. Прикордонна служба вимагає від персоналу наявності не тільки фахових знань і вмінь, а й компетентностей спеціального характеру (комунікативних, конфліктологічних, соціальних, економічних та інших), що враховує різні аспекти професійної підготовки, в тому числі

й соціально-економічної. Забезпечення необхідного рівня професійного становлення є одним із найважливіших складових компонентів професійної підготовки майбутніх прикордонників і сприяє цілеспрямованому формуванню їхніх індивідуальних, особистісних, професійних якостей.

Зважаючи на вищезазначений контекст, слід звернутись до досвіду США, де правоохоронна система є однією з найпотужніших правоохоронних у світі, а отже, там накопичений багатий досвід підготовки висококваліфікованих кадрів у такій сфері. У світлі досліджуваної проблематики заслуговує на увагу підготовка фахівців для митно-прикордонної служби США, до функцій якої належить і здійснення прикордонного контролю. Правоохоронна система сучасних Сполучених штатів Америки є однією з найскладніших за своєю структурою. Останній притаманні різноманітність організаційно-правових форм, що зумовлюється особливостями історичного розвитку, правовою системою англо-американського типу, а також федеративним державним устроєм. Серед правоохоронних органів Сполучених Штатів ми не знайдемо окремої інституції, яка відповідно до своїх завдань була б повною аналогією Державній прикордонній службі України. Для безпеки кордонів у Сполучених Штатах створено правоохоронні органи: Митно-прикордонну службу (англ. – Customs and Border Protection (CBP)) (далі – МПС) і Берегову охорону (англ. – Coast Guard), які структурно входять до складу Міністерства національної безпеки (МНБ), що є одним із виконавчих департаментів Уряду США.

Штат МПС нараховує понад 58 000 співробітників, серед яких 21 180 співробітників здійснюють контрольні процедури щодо пасажирів, транспортних засобів і вантажів у 327 офіційних пунктах пропуску через державний кордон і ще в 14 місцях попереднього контролю на території Канади, Ірландії, на Близькому Сході, Бермудських і Карибських островах. Також МПС відповідає за Ініціативу щодо забезпечення безпеки контейнерних перевезень, метою якої є ідентифікація та перевірка іноземних вантажів на території країни походження до їх ввезення на територію Сполучених Штатів. Майже 21 770 агентів служби забезпечують охорону й здійснюють патрулювання 3 100 км кордону з Мексикою та 8 000 км кордону з Канадою. Близько 1 050 агентів повітряних і морських підрозділів МПС запобігають незаконному потраплянню на територію США повітрям і водою осіб, зброї, наркотичних речовин і транспортних засобів. Підготовка всіх кандидатів на офіцерські посади в МПС, як і для більшості інших правоохоронних відомств США, здійснюється з 1975 р. на базі єдиного Федерального навчального центру правоохоронних органів (далі – FLETC), який розташований у м. Глінко, штат Джорджія [5, с. 139]. Щоб розпочати навчання

у FLETC і стати офіцером МПС, особа повинна відповідати таким критеріям: бути громадянином США; бути віком до 37 років; проживати в США протягом попередніх трьох років; успішно пройти перевірку біографії, поліграф-тест, тест на наркотики й медичний огляд; успішно пройти вступний іспит (із результатом щонайменше 70% пройти три тести, що охоплюють перевірку навичок логічного мислення, письма й основних засад діяльності МПС) за обраним місцем подальшої служби; виконати нормативи фізичної підготовки; мати дійсне посвідчення водія; бути здатною носити вогнепальну зброю; мати досвід роботи, ступінь бакалавра, один повний рік вищої освіти у сфері правоохоронного або кримінального правосуддя або ж мати поєднання післядипломної освіти й досвіду роботи; пройти співбесіду перед комісією офіцерів МПС; бути прийнятим на роботу як співробітник МПС; розпочати навчання на робочому місці [6]. Не зважаючи на те, що значна кількість вимог до майбутніх офіцерів МПС має соціальний характер і потребує економічних знань, проте проблема формування соціально-економічної компетентності не визначена як пріоритетна.

У Федеративній республіці Німеччина охорону кордонів здійснює Федеральна поліція – федеральний правоохоронний орган, який підпорядкований Міністерству внутрішніх справ Німеччини. Персонал Федеральної поліції Німеччини (йдеться про поліцейських в уніформі) представлений трьома ланками службовців: нижча (mittlerer Dienst – категорія звань від поліцаймастера до поліцайхауптмайстера), середня (gehobener Dienst – категорія звань від поліцайкомісара до ерстерполіцайхаупткомісара), вища (höherer Dienst – категорія звань від поліцайрата) [4, с. 6]. Професійну підготовку поліцейських службовців нижчої ланки забезпечують п'ять регіональних навчальних центрів у містах Свіссталь, Нойштрелітц, Вальсродер, Ешвеге, Оерленбах, які одночасно є й регіональними пунктами добору персоналу Федеральної поліції. Центральна служба добору (м. Любек), так само як і регіональні центри підготовки й підвищення кваліфікації, організаційно входить до складу Академії Федеральної поліції, де професійну підготовку проходить персонал середньої ланки [3, с. 6]. З вересня 2010 року навчання в Академії Федеральної поліції відбувається за модульною системою відповідно до укладеної з дотриманням вимог Болонської декларації Модульної книги [7]. У Модульній книзі визначено особистісні, фахові, соціальні й методичні компетенції, які необхідні поліцейським для виконання професійної діяльності. Так, наприклад, йдеться про те, що поліцейський повинен уміти аналізувати, бути готовим постійно вдосконалюватися, навчатися протягом всього життя, бути відповідальним, ініціативним, гнучким і креативним,

готовим до змін, цілеспрямованим, умотивованим, здатним до критичного оцінювання, мати відчуття власної гідності, впевненість у своїх силах, добре розвинені комунікативні навички (письмові й усні), високу стійкість до психологічного й фізичного навантаження, здатність працювати в команді, виконувати функції керівника [7, с. 10]. Окреслені аспекти підготовки майбутніх працівників прикордонної служби в Німеччині свідчать про наявність тенденції до організації безперервної освіти майбутніх прикордонників.

Також заслуговує на увагу досвід підготовки персоналу для Прикордонної поліції Румунії, оскільки цю правоохоронну структуру було реформовано відносно недавно – у період 2001–2005 років. Реформа Прикордонної поліції Румунії змінила її внутрішню структуру відповідно до норм, прийнятих в Європейському Союзі. Нині це прикордонне відомство є невід'ємним компонентом структури Міністерства адміністрації та внутрішніх справ і спеціалізованим державним органом, на який покладено низку завдань, а саме: спостереження та контроль на прикордонних переходах і виконання положень законодавства про державний кордон; запобігання нелегальної міграції та перевірка паспортів іноземних громадян; боротьба з транскордонною злочинністю; забезпечення інтересів держави в дельті Дунаю та зоні Сулінського каналу, а також у прикордонній зоні й територіях, що перебувають під посиленою охороною; забезпечення громадського порядку й миру в зонах, що перебувають під контролем Прикордонної поліції відповідно до вимог законодавства країни [1]. Фахівців для Прикордонної поліції Румунії готує декілька навчальних закладів: Поліцейська академія «Олександрю Іоан Куза» (м. Бухарест); Школа підготовки офіцерів прикордонної поліції «Аврам Янку» (м. Орадя); Школа підготовки співробітників прикордонної поліції (м. Оршова); Школа початкової та безперервної підготовки персоналу прикордонної поліції (м. Констанца); Школа початкової та безперервної підготовки персоналу прикордонної поліції (м. Ясси).

Значний внесок у розвиток сучасної системи професійної підготовки молодшого персоналу Прикордонної служби України здійснює вивчення досвіду роботи фахівців Прикордонної варті Республіки Польща (далі – ПВ РП). Починаючи з 2006 року, у рамках співпраці з Міжнародною організацією міграції ДПСУ розпочала тісне співробітництво з ПВ РП, яка надавала останній допомогу у виконанні завдань Концепції розвитку ДПСУ до 2025 року.

Основні зусилля для майбутніх курсантів у навчальних закладах Прикордонної варті Республіки Польща як важливої ланки в системі професійної підготовки кадрів зосереджено на напрацюванні нових підходів до здійснення навчання з урахуванням найкращого вітчизняного й закордонного

досвіду. Значна увага приділяється професійній компетентності прикордонників, наявності в них не тільки професійних знань, умінь і навичок, але й певних соціальних умінь, з-поміж яких найбільш значущими є уміння спілкуватися, розв'язувати конфліктні ситуації та інші. Науковці зазначають, що за професійну освіту в Головному центрі підготовки майбутніх прикордонників відповідає кафедра спеціальних дисциплін. Різнобічний характер професійної підготовки майбутніх прикордонників у країні свідчить про зацікавленість викладачів у формуванні соціальної компетентності курсантів.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень, в яких розглядаються різні аспекти й напрями підготовки майбутніх працівників прикордонного відомства в різних країнах, свідчить, що основною ознакою навчання курсантів здебільшого є його організація у військових закладах вищої освіти. Тривалий термін навчання майбутніх прикордонників свідчить про наявність тенденцій до безперервної освіти на різних рівнях. Поряд зі спеціальною професійною підготовкою курсанти покликані ознайомитися з основними економічними напрямами розвитку інших країн і соціальними аспектами, щоб компетентно виконувати свої професійні функції. Такий підхід передбачає формування соціально-економічної компетентності майбутніх працівників прикордонного відомства. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці й апробації спеціальної методики формування соціально-економічної компетентності майбутніх прикордонників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балендр А.В. Особливості системи відбору та підготовки персоналу різних ланок Прикордонної охорони Фінляндії. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2013. № 3. С. 7–16.
2. Блощинський І.Г., Таушан Д.В. Уніфікована програма підготовки прикордонників країн Європейського Союзу : мовний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2012. № 64. С. 20–24.
3. Даниленко О.Б. Особливості професійної підготовки фахівців правоохоронних органів у навчальних закладах провідних країн НАТО. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_5_6.
4. Ісаєва І.Ф. Особливості системи добору та професійно-особистісні вимоги, що висуваються до персоналу Федеральної поліції Німеччини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогіка»*. 2016. Вип. 4. С. 75–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_9.
5. Шаран Р.В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 249 с.
6. CBPO Application Process U.S. Customs and Border Protection: Frontline Careers. URL: <https://www.cbp.gov/careers/frontline-careers/cbpo/app-proc>.
7. Diplomstudiengang (Diplomverwaltungswirt). *Modulhandbuch / Modulares Curriculum*. FHB, 2010. 152 S.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF DISTANCE LEARNING WITHIN THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF NATURAL SPECIALTIES

У статті детально обґрунтовано педагогічні умови реалізації дистанційної форми навчання у формуванні професійної іншомовної компетентності студентів природничих спеціальностей, а саме: використання інформаційно-комунікативних технологій, враховуючи компетентнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний підходи; інтеграції технології дистанційного навчання у процес фахової підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей за допомогою побудови інформаційно-освітнього середовища в системі дистанційного навчання; забезпечення різнорівневого діалогового навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального процесу за допомогою реалізації інтерактивних методів навчання, засобів електронного зв'язку; створення системи індивідуального педагогічного супроводу самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів під час дистанційного навчання.

Надано визначення поняттю «дистанційний курс» (або «електронний навчальний курс»). Визначено, що система Moodle дає змогу створювати навчальні курси з дисципліни та керувати ними.

Таким чином, детально описані педагогічні умови реалізації дистанційної форми навчання, що сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності у студентів природничих спеціальностей.

Ключові слова: дистанційне навчання, інтегративний підхід, професійна іншомовна компетентність, індивідуалізація, інформаційно-комунікаційні технології.

The article substantiates in detail the pedagogical conditions for the implementation of distance learning in the formation of professional foreign language competence of students of natural specialties, namely: the use of information and communication technologies, taking into account

competence, personality, integrative approaches; integration of distance learning technologies in the process of professional training of future specialists in natural sciences by building an information and educational environment in the distance learning system; providing multilevel dialogue learning, during which the interaction of the subjects of the educational process through the implementation of interactive teaching methods, electronic means of communication; creation of a system of individual pedagogical support of independent educational and cognitive activities of future specialists during distance learning.

The definition of the term "distance course" (or "e-learning course") is given

It is determined that the Moodle system allows you to create training courses in the discipline and manage them.

Thus, the pedagogical conditions for the implementation of distance learning, which contribute to the formation of professional foreign language competence in students of natural sciences, namely: the use of information and communication technologies, taking into account competence, personality, integrative approaches; introduction of modern distance learning technologies during the implementation of professional training of students studying natural sciences by building an information and educational environment in the distance learning system; providing multilevel dialogue learning, during which the interaction of the subjects of the educational process through the implementation of interactive teaching methods, electronic means of communication; creation of a system of individual pedagogical support of independent educational and cognitive activities of future specialists during distance learning.

Key words: distance learning, integrative approach, professional foreign language competence, individualization, information and communication technologies.

УДК 372.851.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.30>

Запольська Ю.А.,

аспірант кафедри освіти дорослих, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Слабко В.М.,

докт. пед. наук, завідувач кафедри освіти дорослих Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Швидка динаміка розвитку технологій, поява небезпечних загроз, включаючи пандемії, спонукає до пошуку нових шляхів розвитку освіти та самовдосконалення. Дистанційне навчання, зокрема змішана форма навчання, з'явилося досить давно, але саме в наш час заповнило простір освітньої сфери і зайняло почесне місце ефективного інструменту навчання з різних дисциплін. Сьогодні цей тип освіти охопив майже весь навчальний процес на всіх рівнях – від дитячих садків до університетів. Освітній сектор сміливо зіткнувся з глобальною пандемією COVID-19 і миттєво адаптувався до нових умов функціонування протягом карантинного періоду.

Віддалена форма освіти заповнила практично всі ніші освітньої діяльності, продемонструвавши низку переваг у використанні та застосуванні, таких як: свобода та гнучкість, індивідуальність, мобільність, незалежний вибір темпу, залучення більшої кількості людей різного віку, прості формування віртуальних спільнот, що дає змогу обговорювати між представниками різноманітних верств навчального процесу певні проблеми, виклики та обмінватися досвідом чи інформацією тощо.

Саме розвиток дистанційного навчання сприяє еволюції всієї навчальної діяльності, оскільки йдеться не про заміну методів навчання, а про їх удосконалення з метою досягнення бажаних

результатів, а саме заохочення студентів до навчання та самовдосконалення. Відповідно до концепції розвитку дистанційного навчання освіта в Україні має сприяти: появі нових можливостей з метою удосконалення її змістовного наповнення та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; впровадженню системи безперервної освіти «протягом усього життя», включаючи середню, університетську, вищу та післядипломну освіту; індивідуалізації освіти [10, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багато вітчизняних і зарубіжних науковців приділяли увагу вивченню теоретичних та методологічних основ формування професійної іншомовної компетенції у майбутніх фахівців, серед них необхідно виділити: М. Бахтіна, Л. Виготського, Б. Клименко, Я. Коменського, А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерса, М. Степко, Н. Хомського, R. Abbuhl, M. Halliday, A. McIntosh, C. Scilletta, M. Strevens.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Крім того, проаналізувавши значну частку наукових праць учених, ми визначили, що проблеми впровадження дистанційної освіти у навчальний процес розглянуті у працях таких учених: В. Бакалова, О. Журавльової, В. Лугового, Н. Сиротенко, С. Сисоєвої; а проблемні аспекти інформаційного та програмного забезпечення дистанційної освіти висвітлені у наукових положеннях науковців Г. Козлакової та О. Спіріна.

Але жодний із наведених підходів не реалізує на достатньому рівні розвитку педагогічних умов реалізації дистанційної форми навчання у формуванні професійної іншомовної компетентності студентів природничих спеціальностей, що й зумовило вибір цього напрямку дослідження.

Мета статті: аналіз педагогічних умов реалізації дистанційної форми навчання у формуванні професійної іншомовної компетентності студентів природничих спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розглянемо особливості дистанційних методів навчання під час вивчення англійської мови у вищих освітніх закладах. Швидкі темпи розвитку дистанційних мовних курсів сприяють оцифруванню навчального процесу. У всесвітній мережі можна знайти багато автентичних англомовних матеріалів, як соціальних, так і професійних, а інструменти для оброблення таких ресурсів, які знаходяться на платформі дистанційного навчання, дають змогу перетворити їх на якісний методичний матеріал. Великою перевагою є те, що можна систематично оновлювати базу даних, вносити корективи в тестові матеріали, а також коригувати засоби контролю виконання завдань, проходження підсумкового контролю й оцінювання [11, с. 232].

Як централізована система електронного навчального контенту, система Moodle дає змогу

зв'язати всіх учасників навчального процесу, налагодити ефективний зв'язок між ними в єдиній площині; одночасно проводити диференційовану роботу для певних груп студентів, а також ефективно здійснювати контроль за якістю навчального процесу; розробляти якісний систематизований освітній контент із дотриманням вимог до подання інформації у цифровій формі, пристосованої до сучасного рівня цифрових технологій; проводити цілеспрямовану роботу з підвищення рівня компетентності всього факультету щодо оволодіння не лише цифровими, а й педагогічними технологіями; організовувати постійне спілкування з учасниками освітнього процесу [1, с. 78]. Це допомагає обговорити та вирішити поточні проблеми, які час від часу виникають у процесі навчання, посприяти обміну досвідом та подоланню труднощів.

Вирішальну роль у спілкуванні і співпраці може відігравати офіційний веб-сайт закладу, який періодично оновлює інформацію про організацію роботи, рекомендації щодо вирішення психологічних та соціальних проблем, проживання, інструкції з використання конкретного програмного забезпечення. Крім того, було б корисно здійснювати постійний контроль за розкладом занять, плануванням уроків з урахуванням часу в режимі on-line, спілкуванням та наданням матеріалів для самостійного вивчення; встановлювати «розумний» термін виконання завдань, дати та час тестів, конференцій для обміну досягненнями, а також вирішення проблем.

Найефективнішим є впровадження педагогічних технологій дистанційного навчання у викладання англійської мови, що дає можливість досягти результатів за допомогою технології опосередкованого активного спілкування викладачів із майбутніми фахівцями за допомогою телекомунікацій і методології індивідуальної роботи слухачів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронній формі, і використовувати цей матеріал як закріплення вивченого під час занять у класі або з метою підвищення мовленнєвої компетентності.

На основі вивчення наукової літератури та практичного досвіду в освітній галузі визначимо такі педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі дистанційного навчання, як:

- використання інформаційно-комунікативних технологій, враховуючи компетентнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний підходи;

- інтеграція технологій дистанційного навчання у процес фахової підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей за допомогою побудови інформаційно-освітнього середовища в системі дистанційного навчання;

– забезпечення різнорівневого діалогового навчання, у процесі якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального процесу за допомогою реалізації інтерактивних методів навчання, засобів електронного зв'язку;

– створення системи індивідуального педагогічного супроводу самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів під час дистанційного навчання.

Розглянемо кожну педагогічну умову детально.

Перша педагогічна умова – на основі компетентнісного, особистісно-орієнтованого та інтегративного підходів реалізація у процесі навчальної діяльності інформаційно-комунікативних технологій.

В умовах інформатизації суспільства і вищої освіти зростає потреба у конкурентоспроможних фахівцях, які б мали найновіші знання, володіли б здатністю до комбінаторності і креативності мислення, уміли знаходити власні шляхи вирішення професійних проблем. До основного виду пізнавальної діяльності належить комунікативна. Але вивчення іноземних мов – це насамперед оволодіння пізнавальною сферою і системою необхідних і важливих соціально-культурних знань іншомовного соціуму. Найбільш уживаним під час викладання іноземних мов є комунікативний підхід, що трактується як один із методів вивчення іноземних мов та характеризується дослідженням когнітивної сфери суб'єктів навчання, крім того, вивченням основних проблемних аспектів формування продуктивних знань студентів, тому можемо зробити висновок, що при цьому враховується когнітивний компонент [3, с. 41; 12, с. 62]. На основі цього у процесі визначення підходів наамперед виділено когнітивно-комунікативний підхід.

Основним завданням вищого освітнього закладу є професійна підготовка майбутніх спеціалістів до реалізації ними обов'язків на основі комунікативної компетентності. Крім того, у процесі проведеного дослідження нами були створені завдання, вправи, ситуації, які були орієнтовані на розвиток комунікативності і навичок іноземної мови, все це реалізовувалося через упровадження нами інноваційних педагогічних методів під час роботи за комп'ютером чи з мобільним зв'язком. Аналізуючи особливості професійної діяльності майбутніх фахівців природничого профілю, необхідно зазначити, що насамперед важливим є розвиток комунікативності і професійних навичок під час викладання англійської мови, враховуючи специфіку професійної діяльності та розвиток когнітивної сфери для засвоєння науково-навчального і професійного матеріалу. На основі вищезазначеного найчастіше застосовують когнітивний та комунікативний підходи, відповідно до яких навчання студентів є організованим, відбувається співпраця

у розв'язанні навчальних завдань із метою формування колективної комунікативності через використання інтерактивних методів навчання.

Також важливим під час підготовки студентів природничих спеціальностей є компетентнісно-діяльнісний підхід, який свідчить про те, що модернізований зміст освіти буде ядром формування системи компетентностей, а процес засвоєння підбраного змістовного наповнення буде мати діяльнісний аспект. Набуті професійні компетентності майбутніми фахівцями у процесі навчання є різновекторними, оскільки застосовуються під час вирішення завдань професійного характеру; крім того, вони сприяють інтелектуальному розвитку студентів, які навчаються на природничих спеціальностях. Виконання комунікативних завдань забезпечує налагодження відносин між науково-педагогічним працівником та студентами, орієнтованих на вирішення таких цілей, як: підвищена зацікавленість у використанні отриманої у процесі вивчення, запам'ятовування і виправлення навчальної інформації в комунікативних актах для отримання відповідного матеріалу за обраним фахом; активне включення майбутніх фахівців до самостійної роботи та конструктивної взаємодії, що реалізується в усній та писемній формах [4, с. 189].

Саме інтегративний підхід сприяє теоретичному обґрунтуванню проблемних аспектів цілеполягання, відбору змісту навчального процесу, спрямованих на формування різних видів компетенцій, вирішення проблемних питань, розроблення та організацію відбраного змісту і чітких етапів його вивчення [4, с. 187].

Таким чином, наявні сьогодні у методиці комунікативно-діяльнісний та когнітивний підходи та їх обґрунтування відповідно до сучасних вимог, які висуваються до навчального процесу, на основі прийнятої нової парадигми мовної освіти сприяють чіткому визначенню та узагальненню застосування професійно орієнтованого підходу у процесі формування професійної іншомовної компетентності у майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Необхідно зазначити, що саме носій мови найкраще здійснює вплив на досягнення результативності професійної іншомовної компетентності як фундаменту фахової комунікації із зарубіжними колегами, відповідні інтегративні уміння додавати інформацію у процесі професійного спілкування.

Отже, запропоновані нами технології та методи навчання орієнтовані на результативне розв'язання професійних завдань студентів природничих спеціальностей в іншомовній сфері, а все реалізує професійно-орієнтований підхід. Цей підхід включає в себе здібності, інтереси, спрямованість, активність до пізнавальної сфери особистості студента та реалізується через упровадження в навчальний процес індивідуальних форм роботи.

Саме інтеграція навчально-мовленнєвої, комунікативної та професійної діяльності сприяють формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів природничого профілю.

Все це здійснюється на етапі підбору навчального матеріалу, а завдання розробляються за принципами комунікативності, мовленнєвого спрямування, професійної спрямованості, доцільності дидактичних принципів.

Нами були розроблені практичні ситуації для професійного спілкування, у процесі яких використовувалися ділові та рольові ігри, психологічні тренінги, розв'язання проблемних ситуацій.

Розвиток професійної іншомовної компетентності у студентів за допомогою засобів організації дистанційного навчання, які зумовлюють упровадження інноваційних методів та сучасних технологій дистанційного навчання під час реалізації фахової підготовки фахівців природничого профілю, є наступною педагогічною умовою.

Впровадження в навчальний процес традиційних методів і дистанційних технологій сприяє їх поєднанню і зумовлює створення нового успішного навчального простору. Удосконалення процесу об'єднання компонентів дистанційного навчання в традиційну систему освіти забезпечує цілеспрямоване застосування інформаційно-комунікаційних технологій, які створюють нові можливості у процесі організації навчання.

Крім того, потрібно зауважити, що розвиток інформаційно-освітнього простору через використання інформаційно-комунікаційних технологій має базуватися на реалізації загальних дидактичних принципів та врахуванні особливостей зв'язку інформаційних і телекомунікаційних елементів інформаційного обміну, педагогічного потенціалу засобів інформатизації [4, с. 107].

Результативність застосування сучасних методів і технологій дистанційного навчання, значне збільшення можливостей набуття студентами знань та вмінь із навчальної програми можуть досягатися через створення орієнтованого інформаційно-освітнього середовища навчання на професійному рівні за дистанційною формою та його поєднання в цілісний інформаційно-освітній простір вищого освітнього навчального закладу.

У наш час найбільш результативним інструментом є платформа Moodle, яка сприяє цілісному застосуванню значного спектру технологій дистанційного навчання та створенню віртуального навчального простору.

Третьою педагогічною умовою, яка спрямована на підвищення рівня ефективності процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі дистанційного навчання, є забезпечення різнорівневого діалогового навчання, під час якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального

процесу за допомогою реалізації інтерактивних методів навчання, засобів електронного зв'язку.

Сьогодні важливою тенденцією розвитку освітніх систем в усіх розвинених країнах світу є гуманізація освіти, що передбачає розгляд людини як основної цінності, спрямування навчально-виховного процесу на гармонійний розвиток кожної особистості.

Крім того, необхідно зазначити, що швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій сприяв виникненню нових можливостей для застосування особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчальної діяльності. Саме використання комп'ютерно-орієнтованого навчання відповідно до принципів індивідуалізації, самостійності та активності здобувачів сприяє їх переходу до суб'єктів освітнього процесу.

Таким чином, під час реалізації дистанційного навчання майбутній фахівець виконує свою роль більш активно, а у навчальний процес включають інших працівників, які наділені вже новими завданнями та повноваженнями, таких як дистанційний педагог та науково-педагогічні працівники, які забезпечують навчально-методичне супроводження та інформаційне забезпечення.

Крім того, необхідно зазначити, що спільна діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу в процесі дистанційного навчання включає в себе такі рівні.

«Науково-педагогічний працівник – майбутній фахівець» – ця співпраця реалізується у прямому та зворотному зв'язку через веб-простір.



— Прямий зв'язок

- - - - Зворотний зв'язок

У взаємодії «Студент – студент» у процесі дистанційного навчання здійснюється за допомогою відповідного програмного забезпечення (організація конференцій у Skype-конференції, чати, форуми).

Інтерактивна взаємодія всіх учасників дистанційного освітнього процесу може відбуватися в реальному часі і асинхронно.

Найбільш результативним засобом, який сприяє успішній суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час професійної підготовки студентів, є інтерактивні форми й методи навчання на практико-орієнтованому рівні.

Змістовне наповнення предметної сфери професійної діяльності забезпечує практико-орієнтований підхід, що створює умови для переходу навчальної діяльності майбутнього фахівця в його професійну сферу [2, с. 165]. Зміст практико-орієнтованого підходу передбачає проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як поєднання інформаційного та практичного складників освітнього процесу, відбір

і структурування матеріалу для забезпечення інтеграції навчальної інформації з фахових дисциплін з їх безпосереднім застосуванням у практичній діяльності [2, с. 166].

Застосування у процесі навчальної діяльності зазначеного підходу веде до реалізації практико-орієнтованих методів та технологій під час взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу, які сприяють активізації студентів та розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі [12, с. 168].

У процесі інтерактивної взаємодії викладачів та студентів під час дистанційного навчання можуть бути реалізовані такі форми навчання, до яких необхідно включити: лекції та семінари, які проводяться в онлайн та з використанням аудіо- або відеоконференц-зв'язку.

Під час проведення лекцій та семінарів в онлайн необхідно застосовувати різні інтерактивні методи, наприклад психологічні тренінги, «мозковий штурм», ділові та рольові ігри, майстер-клас.

Створення певної системи супроводу науково-педагогічним працівником кожного студента у процесі самостійної роботи під час дистанційного навчання є четвертою педагогічною умовою.

Як уже було вище зазначено, під час дистанційного навчання відбувається зміна ролі здобувачів освіти. Крім того, це навчання висуває відповідні вимоги до студентів, такі як високий рівень відповідальності, активність.

Проводячи роботу з навчальним середовищем Moodle, необхідно зазначити, що саме науково-педагогічний працівник супроводжує індивідуальний розвиток особистості студента, розробляючи навчально-методичні матеріали та програми навчання. Також викладач, якщо є потреба, може проводити консультування майбутнього фахівця з отриманої ним лекційної інформації, надає чіткі відповіді на запитання студентів, чітко та якісно здійснює організацію занять, розробляє тести, координує роботу студентів, які працюють над курсовими та дипломними проектами [5, с. 92]. На саморозвиток та становлення особистості впливає рівень індивідуалізації освітнього простору оскільки всі індивіди володіють властивим їм ментальним досвідом, який зумовлює особливості їх активності в різних ситуаціях. Будова і функція представленого досвіду у кожного індивіда різні, відповідно до цього всі люди різняться за їхніми пізнавальними можливостями. Окрім того, люди відрізняються за темпераментом, за когнітивним стилем, за переважаючими біоритмами, за психосоціотипами [9, с. 56].

Відповідно до вищезазначеного, саме індивідуалізація є основним принципом забезпечення супроводу педагогом реалізації самостійної роботи майбутніми фахівцями природничих спеціальностей під час дистанційного навчання.

Індивідуалізація навчання дає можливість створювати ситуації успіху в навчанні для осіб із

різними рівнями навчальних компетенцій. А успіх, хай навіть незначний, вселяє в людину віру у власні сили, що стимулює її до організованості, наполегливості, сміливості й нестандартності в мисленні. Усі ці властивості лежать в основі розвитку здібностей, потенцій особистості, що стимулює її до пошуку нових знань, викликає в неї прагнення досягати все нових і нових успіхів у навчанні, тобто задовольняти нові потреби особистості [8, с. 201].

Варто зауважити, що для покращення рівня прояву самостійності та активності студентів, які навчаються на природничих спеціальностях, у процесі дистанційного навчання необхідно використовувати мультимедійні засоби (наприклад, електронні підручники, презентації, електронну пошту).

За допомогою мультимедійних технологій можна краще подати навчальний матеріал та зреалізувати індивідуальний підхід до кожного студента, який може обрати той вид інформації, що краще запам'ятовується та сприймається.

До інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів із метою представлення інформації педагогом належать демонстраційні, які використовуються для наочного показу інформації описового характеру. У зазначені презентації педагог може вносити пояснення до представленої теми. Тренажерні матеріали застосовуються з метою формування та удосконалення інтегративних вмінь і практичних навичок; довідково-інформаційні використовуються для презентації важливого матеріалу [4, с. 119].

Особливої уваги заслуговує поняття «дистанційний курс» (або «електронний навчальний курс»), оскільки цей продукт може об'єднувати єдиним сценарієм цілий комплекс зазначених елементів.

Електронний навчальний курс – це педагогічний програмний засіб, який дозволяє фіксувати виконання студентами всіх видів навчальної діяльності, проводити підсумкову атестацію в тестовій формі, організовувати самостійну роботу студентів, повністю забезпечувати студентів навчальним матеріалом [7, с. 70].

За допомогою платформи Moodle розробляються відповідні курси з навчальної дисципліни та забезпечується можливість керувати ними. До позитивних особливостей розроблення та роботи електронних навчальних курсів на основі навчального простору Moodle входить: діалогове навчання користувачів системи електронного курсу з науково-педагогічним працівником, а також можливість взаємодіяти один з одним; застосування відповідних посилань; можливість реалізації в процесі навчання графічних, звукових та інших матеріалів, що сприяє узагальненню отриманого матеріалу, який необхідний для подальшого вивчення навчального предмета; конкретне планування всього навчального процесу та керування відповідним курсом на основі визначених вимог,

які зазначені у навчальній програмі; значна кількість практичних завдань [7, с. 72].

На основі вищезазначеного необхідно підкреслити, що розроблення дистанційного курсу включає в себе такі етапи, як створення методичного наповнення та розроблення дизайну відповідного навчального курсу.

У системі Moodle до головних компонентів дистанційного курсу входять: лекції, практичні завдання, орієнтований календарний план навчального курсу, види та рівні контролю навчальних досягнень студентами навчального матеріалу.

Важливою складовою частиною супроводу викладачем самостійної роботи студентів у процесі здійснення дистанційного навчання є проведення контролю отриманих знань через персональну перевірку науково-педагогічним працівником знань студента за допомогою застосування чату, електронної пошти.

Для покращення самостійної роботи студентів під час здійснення пізнавального навчання, розвитку їхньої мотивації до навчальної діяльності, креативності, планетарного мислення, інтегративних умінь і практичних навичок щодо здійснення аналізу та чіткого структурування отриманого матеріалу, керування власною поведінкою необхідно включати в завдання для реалізації самостійної роботи такі технології, як: розроблення проєктів, враховуючи при цьому різні інструменти візуалізації навчального матеріалу.

Особливо слід акцентувати увагу на тому, що в реальному навчально-виховному процесі розроблені педагогічні умови ми впроваджували комплексно, у безпосередньому взаємозв'язку. Їх розподіл був умовним і необхідним для детального обґрунтування й опису процедури впровадження.

Висновок. На основі детального аналізу наукової літератури та практичного досвіду у цій сфері ми запропонували педагогічні умови з метою формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей у процесі дистанційного навчання: використання інформаційно-комунікативних технологій, враховуючи компетентнісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний підходи; впровадження сучасних технологій дистанційного навчання під час реалізації фахової підготовки студентів, які навчаються на природничих спеціальностях, за допомогою побудови інформаційно-освітнього середовища в системі дистанційного навчання; забезпечення різнорівневого діалогового навчання, під час якого здійснюється взаємодія суб'єктів навчального процесу за допомогою реалізації інтерактивних методів навчання, засобів електронного зв'язку; створення системи індивідуального педагогічного супроводу самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів під час дистанційного навчання.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів і повноти проблеми й підтверджує необхідність продовження роботи за такими напрямками наукового пошуку, як: комплексний аналіз освітнього простору, в якому студент відчуває себе спокійно та стає активним учасником навчання, коли розвиваються здібності до самостійної роботи, уміння знаходження та обробки значної кількості інформації за допомогою інноваційних технологій навчання впродовж життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. Харьков: ХНАГХ, 2008. 275 с.
2. Бобраков С. . Реформирование змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький, 2012. № 2. С. 161–168.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». 3-е изд. Москва: Academia, 2006. 333 с.
4. Горошкіна О.М. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків, ХНАМГ, 2010. 320 с.
5. Грицай Н.Б. Використання мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології. *Інформаційні технології в освіті*. 2012. № 13. С. 107–113.
6. Дистанційне навчання (досвід проведення педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки і торгівлі). URL: http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/book_el.pdf. (дата звернення: 10.09.2021).
7. Каргин Б.В. Система дистанционного образования Moodle : электрон. учеб. Пособие. Минобрнауки России, Самар. гос. аэрокосм. ун-т им. С.П. Королева (нац. исслед. ун-т). Электрон. текстовые дан. (1,07 Мбайт). Самара, 2012 (дата звернення: 10.09.2021).
8. Коберник Г. Адаптування навчальних завдань як засіб індивідуалізації навчання молодших школярів. *Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту*. 2013. Ч. 2. С. 200–207.
9. Кречетников К.Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Електронний ресурс]. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2004. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm>. (дата звернення: 12.09.2021).
10. Малярчук О.В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2010. 20 с.
11. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др.; под ред. Е.С. Полат. Мсква: Академия, 2006. 400 с.
12. Поясок Т.Б. Возможности дистанционного обучения студентов в высших учебных заведениях. *Педагогическая наука и образование*. Минск, 2016. № 4. С. 62–65.

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF HUMANISTIC CULTURE OF STUDENTS BY MEANS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY

Стаття присвячена одній з актуальних проблем формування у студентів гуманістичної культури засобами художньо-творчої діяльності. У статті розкрито зміст поняття «формування гуманістичної культури засобами художньо-творчої діяльності». Гуманістичну культуру визначено як особистісне утворення студента, що відбувається в його переконаннях, потребах, взаєминах, способах поведінки, прийнятих у соціумі. Розкрито основні поведінкові характеристики гуманістичної культури студента. Важливими характеристиками гуманістичної культури студента виступають ціннісні орієнтації, оскільки вони детермінують його майбутню поведінку, забезпечують зміст і спрямованість діяльності, надають сенсу професійним діям. Формування позитивної мотивації до художньо-творчої діяльності визначено провідним стимулом набуття студентами гуманістичних знань, умінь і навичок. Зазначено, що художньо-творча діяльність студентів зумовлена специфічністю суб'єктів і умов, у яких вона відбувається, здійснюється в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти, коли провідною є навчально-професійна діяльність. Наголошено, що процес навчання і художньо-творча діяльність студентів взаємопов'язані (навчання є підґрунтям для художньо-творчої діяльності студентів, а художньо-творча діяльність є необхідною умовою ефективності процесу навчання та сприяє розвитку мотивації навчання, формує і розвиває емоційно-образну сферу, творчі здібності, моральні якості, гуманістичну культуру студентів). Доведено, що проблемне навчання є ефективним засобом формування гуманістичної культури і характеризується залученням студентів до вирішення певних художньо-творчих проблем. Розкрито дієвість контекстного навчання, науково-дослідної роботи, ділових ігор у формуванні гуманістичної культури студентів. Розвиток художньо-творчої активності студентів потребує застосування адекватних технологічних засобів. До таких засобів належить імітаційна (моделююча) технологія, яка пов'язана з моделюванням в освітньому процесі ситуацій майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: гуманістична культура, студент, художньо-творча діяльність, про-

блемне навчання, імітаційна технологія, позааудиторна діяльність.

The article is devoted to one of the urgent problems of forming humanistic culture in students by means of artistic and creative activity. The article reveals the meaning of the concept of "formation of humanistic culture by means of artistic and creative activities". Humanistic culture is defined as the personal education of the student, which is reflected in his beliefs, needs, relationships, behaviors accepted in society. The main behavioral characteristics of the humanistic culture of the student are revealed. Important characteristics of the humanistic culture of the student are value orientations, because they determine his future behavior, ensuring the content and direction of activities, give meaning to professional actions. The formation of positive motivation for artistic and creative activities is determined by the leading incentive for students to acquire humanistic knowledge, skills and abilities. It is noted that the artistic and creative activity of students is due to the specifics of the subjects and conditions in which it takes place and is carried out in the educational process of the Free Economic Zone, when the leading educational and professional activities. It is emphasized that the learning process and artistic and creative activities of students are interrelated (learning is the basis for artistic and creative activities of students, and artistic and creative activities are a necessary condition for effective learning process and promotes learning motivation, forms and develops emotional and figurative sphere, creative abilities, moral qualities, humanistic culture of students). It is proved that problem-based learning is an effective means of forming a humanistic culture and is characterized by the involvement of students in solving certain artistic and creative problems. The effectiveness of contextual learning, research work, business games in the formation of humanistic culture of students is revealed. The development of artistic and creative activity of students requires the use of adequate technological means. Such tools include simulation (modeling) technology, which is associated with modeling in the educational process of situations of future professional activity.

Key words: humanistic culture, student, artistic and creative activity, problem-based learning, simulation technology, extracurricular activities.

УДК 37.09

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.31>

Цянь Кай,

аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах глибинних трансформацій у всіх сферах життя українського суспільства особливого значення набуває духовно-моральний розвиток особистості, формування в неї гуманістичної культури. Необхідним є також створення і налагодження конкретного механізму, у якому гуманістична свідомість особистості була б провідним чинником усвідомлення нею людини як найвищої цінності. Це зумовлює необхідність розроблення

нових підходів формування гуманістичної культури студентської молоді засобами художньо-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Утвердження парадигми гуманістичного виховання простежується у працях М. Бахтіна, І. Беха, В. Білоусової, А. Волковського, Г. Жирської, М. Кагана, В. Кан-Каліка, В. Караковського, Л. Масол, А. Москальової, В. Рогової, В. Сухомлинського, В. Тернопільської, Г. Шевченко й інших.

Художньо-творча діяльність як чинник формування особистості досліджувалась М. Каганом, В. Куценко, Л. Ільїною, Б. Лейтесом, К. Платоновим, Б. Тепловим, Г. Різом, Р. Хасті й іншими.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми формування гуманістичної культури студентів засобами художньо-творчої діяльності та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили вибір теми дослідницької діяльності.

Мета статті – розкрити зміст поняття «формування гуманістичної культури засобами художньо-творчої діяльності», обґрунтувати зміст, форми, методи формування цього інтегрального утворення у студентів.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичну культуру ми розглядаємо як особистісне утворення студента, що відбивається в його переконаннях, потребах, почуттях, мотивах, взаєминах, способах поведінки, прийнятих у соціумі. Варто зазначити, що художньо-творча діяльність виступає чинником формування гуманістичної культури студентів у цілісному освітньому процесі закладу вищої освіти. Аналіз і результати дослідження засвідчують, що в педагогічній діяльності вчителя саме художньо-творча діяльність самого вчителя дозволяє йому долучати своїх вихованців до художньої культури, а через неї закласти фундамент їхніх ціннісних орієнтацій. У зв'язку із цим необхідний такий підхід до організації позааудиторної діяльності, який орієнтований на реалізацію внутрішніх компонентів художньо-творчої діяльності: пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний, перетворювальний, комунікативний.

Гуманістична культура майбутнього вчителя представлена такими рівнями розвитку інтегральних якостей особистості, які передбачають наявність пізнавального, креативного, аксіологічного і комунікативного потенціалу, що слугують духовно-практичному освоєнню світу. Гуманістична культура передбачає наявність теоретичного типу мислення, творчості в реалізації педагогічної діяльності, рефлексії у процесі її аналізу, ціннісної самосвідомості, діалогічної взаємодії. Становлення гуманістичної культури виявляється в опануванні стратегії і тактики пошуку вирішення різноманітних проблем, евристичних ситуацій, які включає практична педагогічна діяльність.

Соціально-педагогічний аспект художньо-творчої діяльності передбачає створення педагогічних ситуацій, спрямованих на звернення студента до соціальної інформації, яку несе мистецтво, створення умов для усвідомленого ставлення до такої інформації, «проживання» її. Цей процес показує перехід художньо-творчої діяльності зі стану потенційного у стан реального чинника розвитку особистості. Водночас необхідним

є включення студентів у художньо-творчу діяльність, у якій забезпечується цілеспрямоване сприйняття художніх об'єктів. На цьому етапі виявляється актуальний рівень знань, умінь студентів, їхні потреби, ставлення, емоційно-ціннісний досвід, а також досвід творчої діяльності. Метою художньо-творчої діяльності є розвиток ціннісного ставлення до себе, до обраної професійної діяльності, до інших людей і навколишнього світу.

Зокрема, мистецтво представляє таку систему ситуацій, вирішення яких уже є, але процес пошуку є очевидним, а технологія цього пошуку – художньо-творча діяльність у її структурних компонентах, які включають: пізнання складної ситуації, перетворення її з погляду морально-етичного ідеалу; оцінку діяння з позиції сучасних ціннісних орієнтацій; міжсуб'єктні взаємини з героєм, персонажем, автором художнього твору. Систематичне освоєння художнього спадку допомагає усвідомити мистецтво як духовний літопис людства, як пізнання людиною правди про природу, суспільство, як пошук істини.

Важливою складовою частиною формування гуманістичної культури студентів є актуалізація їхніх потреб у художньо-творчій діяльності. На основі теоретичного пошуку встановлено, щоб забезпечити актуалізацію потреб студентів, необхідно структурувати дії викладача у процесі розвитку художньо-творчої діяльності відповідно до структури мотиваційної основи діяльності студентів.

Як приклад охарактеризуємо прийоми, які використовуються у процесі актуалізації потреб студентів у художньо-творчій діяльності. Так, усвідомлення змісту вихідної потреби може здійснюватися за допомогою розвитку пізнавального інтересу, створення позитивної настанови на художньо-творчу діяльність. Найбільшу ефективність в означеному напрямі демонструють дії викладача, спрямовані на підвищення рівня емоційності заняття: емоційна насиченість змісту, вербальні й невербальні засоби комунікації. Про ефективність використання прийомів свідчать такі показники: включеність студентів в активну художньо-творчу діяльність, позитивне емоційне ставлення до діяльності, усвідомленість змісту виконуваної художньо-творчої діяльності.

Художньо-творча діяльність характеризується такими ознаками: 1) вона є соціальним процесом, пов'язаним із духовно-практичною діяльністю юнаків і дівчат, спонукає їх до перетворення змісту діяльності, її гуманістичної спрямованості в емоційно-образних формах та забезпечує естетичне сприйняття дійсності; 2) забезпечує реалізацію культурологічної функції та виявляється в їхній здатності творити культуру; 3) є соціально-психологічним явищем, що визначає емоційно-естетичну активність юнаків і дівчат; 4) розвиває комплексну здатність їхньої особистості до створення

продуктів художньо-творчої діяльності (здатність до художньо-образного освоєння світу, у якому поєднуються об'єкти і суб'єкти, ставлення до них; здатність до створення художньої реальності: наочної, предметно-імітаційної, що викликають співпереживання і співчуття суб'єкта). Зазначимо, що художньо-творча діяльність є особливим видом діяльності студентської молоді, у якій вона, самовиражаючись, саморозвиваючись, створює духовні цінності, які мають як об'єктивно-суспільну так і суб'єктивно-особистісну значущість.

Художньо-творча діяльність студентів зумовлена специфічністю суб'єктів і умов, у яких вона відбувається, здійснюється в умовах освітнього процесу ЗВО, коли провідною є навчально-професійна діяльність. Так, процес навчання і процес художньо-творчої діяльності взаємопов'язані (навчання є підґрунтям для художньо-творчої діяльності студентів, а художньо-творча діяльність є необхідною умовою ефективності процесу навчання та сприяє розвитку мотивації до навчання, формує і розвиває емоційно-образну сферу, творчі здібності, моральні якості студентів, гуманістичну культуру). Наголосимо, що художньо-творча діяльність передусім є позааудиторною, не регламентується і не спрямовується, а має добровільний характер, здійснюється за власним вибором студента, планується з урахуванням його індивідуальних інтересів, схильностей і здібностей. Художньо-творча діяльність студентів може бути також як автономною (не пов'язана з навчальним процесом) і незалежною від нього, так і відбуватися безпосередньо у процесі навчання, який визначає її характер і зміст. Активна участь студентів у такій діяльності сприяє розвитку в них творчого потенціалу, гуманістичної культури.

Варто зазначити, що розвиток художньо-творчого потенціалу студентів багато в чому залежить від розкриття закладених у них можливостей здійснювати художньо-творчу діяльність, яка тісно пов'язана зі знанням та емоційним компонентами та загальною культурою особистості. Під впливом умов освітнього середовища формується потреба художньо-творчої інтерпретації отриманих знань. Отже, розвиток художньо-творчого потенціалу особистості студентів залежить від створення у вищому педагогічному закладі атмосфери творчості, відкритості та позитиву. Така атмосфера сприяє розвитку у студентів самостійності, активного пізнання нового, застосування отриманих знань на практиці. Основою для активізації художньо-творчого потенціалу майбутніх фахівців у процесі педагогічної підготовки є інтелект, рівень знань, уява й емоції.

З метою формування гуманістичної культури, умінь партнерської взаємодії студентів доцільно використовувати таку форму роботи, як імпровізаційна естафета. Зміст роботи полягає в тому,

що студенти колективно працюють над створенням картини. На створення картини відводиться обмежена кількість часу. Після закінчення часу група передає частину спільного твору іншій групі, а та – іншій (залежно від кількості учасників естафети). Під час отримання частини твору група має визначити основний задум, який намагалася реалізувати попередня група, і дописує ще певну частину картини у визначеному нею контексті. Через деякий час твір передається до іншої групи (учасника), доки не буде завершено весь виробничий процес. Така діяльність сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, моральних якостей, навичок працювати в команді.

Формування гуманістичної культури здійснюється у процесі колективної творчої діяльності, зокрема в участі студентів у конкурсах творчих проєктів, творчих зустрічах, аукціонах творчих ідей, турнірах художників, поетів, композиторів, танцюристів тощо. Творчі зустрічі виступають джерелом творчого натхнення майбутнього вчителя, яке мотивує та живить його у процесі творчої діяльності, пробуджує потребу в естетичному, етичному розвитку та самовдосконаленні. Такі зустрічі організовуються із залученням провідних діячів у сфері образотворчого мистецтва, які виступають ідеальним зразком, взірцем особистості педагога-професіонала, з високим рівнем розвитку гуманістичних умінь і навичок [2].

Вивчення досвіду професійної підготовки вчителів засвідчує, що для успішного формування в них гуманістичної культури, професійних умінь і навичок необхідним є обмін досвідом, демонстрація унікальних методів викладання образотворчого мистецтва. Такої мети можна досягнути шляхом участі студентів в майстер-класах із залученням провідних вітчизняних і зарубіжних художників. Майстер-класи забезпечують обмін досвідом та новими засобами образотворчої виразності, підвищують рівень професійної майстерності майбутніх учителів. Одним із механізмів професійного становлення особистості, розвитку в неї гуманістичної культури є ідентифікація зі значущою особистістю. Оточивши студентів «золотим фондом» творів митців, відображених у художніх образах, викладач тим самим допомагає їм у засвоєнні кращого досвіду людства, накреслює естетичні та моральні орієнтири на їхньому шляху, оскільки твори мистецтва вчать розрізняти добро і зло, красу і потворність, демонструють яскраві приклади реалізації творчих задумів.

Важливою у процесі формування гуманістичної культури студентів є така форма організації позааудиторної роботи зі студентами, як творчі екскурсії. Така діяльність організовується з метою формування етичних, естетичних почуттів, гуманістичних поглядів і переконань студентів, здатності сприймати й оцінювати навколишній світ з погляду

гармонії, досконалості, краси та гуманізму, а також сприяє творчому пошуку нових ідей для їх подальшого втілення у практичній діяльності. Безперечно, етнографічні та краєзнавчо-пошукові експедиції, під час яких студенти можуть ознайомитись із невідомими їм техніками художньо-творчої діяльності, новими способами обробки матеріалів, сприяють розвитку в них гуманістичних цінностей.

Варто зазначити, що художньо-творчі здібності студентів виявляються у: 1) побудові структурно-логічної схеми колекцій відвіданих галерей чи музеїв (знання студентами особливостей класифікації колекцій шедеврів або логіки й особливостей формування експозицій у музеях, галереях тощо); 2) класифікації пізнавальних об'єктів за певними ознаками (розподілити за типами різні форми збереження культурної спадщини). Розвитку мотивації студентів слугувало виконання творчого завдання «Силует-модель». Зокрема, студентам пропонувалося створити з фігур, інструменти для малювання яких вбудовані до програм Word або PowerPoint, силует-модель відомої архітектурної споруди або шедевра скульптури, наприклад, «Парфенон в Афінах», «Золоті ворота в Києві», «Мислитель» О. Родена. Виконання завдань такого типу збагачувало знання студентів про можливості мультимедійних засобів у сфері мистецтва, методи роботи з мультимедійними даними та сприяло формуванню гуманістичної культури.

У процесі організації виховної роботи зі студентами ми враховували розроблені І. Бехом стадії самовиховання особистості, як-от: а) процесуально-ситуативна стадія (з'ясування відсутності зв'язку між учинками та якостями особистості); б) якісно-ситуативна стадія (установлення прямолінійного зв'язку між учинками та якостями особистості, тобто здійснено (не здійснено) отожднення вчинку з наявною (відсутньою) відповідною якістю); в) якісно-статична стадія (виявлення руйнування прямолінійних зв'язків між учинками та якостями з одночасним недостатнім усвідомленням нових діалектичних зв'язків між ними); г) якісно-динамічна стадія (виявлення усвідомлення діалектичного зв'язку між якостями особистості та вчинками); г) якісно-перспективна стадія (особистість поціновує себе не лише за якостями, які вже сформувалися, а й за потенційними можливостями їхнього розвитку з урахуванням зусиль щодо самовиховання як особливої якості особистості). Успішність проходження всіх зазначених стадій молоддю залежить від удосконалення і керування педагогом процесом самовиховання [1].

У сучасних реаліях підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва проблемне навчання є одним із дієвих методів прояву інтелектуальних творчих можливостей, творчої активності в самостійній діяльності, упевненості та вміннь творчо працювати. Отже, проблемне навчання характеризується залученням студентів до вирішення певних художньо-творчих проблем. Сюди ж відносимо і контекстне навчання, науководослідну роботу, ділові ігри. Як показує досвід, розвиток художньо-творчої активності студентів потребує застосування адекватних технологічних засобів. Як такий засіб сучасними дослідниками пропонується імітаційна (моделююча) технологія, пов'язана з моделюванням в освітньому процесі ситуацій майбутньої професійної діяльності. Педагогічна цінність імітаційної технології для розвитку художньо-творчої активності студентів у професійній мистецькій освіті полягає в такому: скорочується розрив між професійною освітою та професійною діяльністю; сприяє баченню перспективи майбутньої педагогічної діяльності, реалізує ідею прогностичності освіти. Ефективними є методи імітаційної технології, застосування яких у професійно-педагогічній освіті є найбільш доцільним для розвитку художньо-творчої активності студентів, формування в них гуманістичної культури. Це, наприклад, кейс-метод, дискусійний клуб, складання портфоліо творчих робіт тощо.

Висновки. Отже, студентська молодь в освітньому процесі закладу вищої освіти набуває гуманістичної культури як самостійно, так і у процесі колективної художньо-творчої діяльності. Гуманістична культура передбачає вміння поставити педагогічне завдання і вибрати один із найбільш гуманних способів його вирішення. Така організація художньо-творчої діяльності сприяє становленню, розвитку й удосконаленню духовно-практичного ставлення майбутніх фахівців до світу, себе та інших людей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 840 с.
2. Сухомлинский В. О воспитании / сост. С. Соловейчик. Москва : Политиздат, 1988. 270 с.
3. Тернопільська В. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості. *Нові технології виховання*. Київ. 2016. Вип. 88. Ч 2. С. 118–121.
4. Research of motives for formation of corporate culture of students in the context of the paradigm of cognitive psychology / I. Bakhov et al. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*. 2020. № 10 (2). P. 195–202.

ПРОБЛЕМА НАБУТТЯ МЕТОДИЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДОБУВАЧАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

THE PROBLEM OF ACQUISITION OF METHODOLOGICAL COMPONENTS OF APPLICANTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE FIELD OF ART EDUCATION

Стаття присвячується дослідженню деяких аспектів навчання дітей з особливими освітніми потребами гри на фортепіано. На основі комплексного дослідження у статті конкретизовано, що початковим етапом навчання гри на фортепіано дитини з особливими освітніми потребами є врахування її емоцій і почуттів.

Мета статті – проаналізувати проблему набуття методичних компонентів здобувачами з особливими освітніми потребами в галузі мистецької освіти на початковому етапі.

Визначено, що є необхідність модернізації процесу навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами. Обґрунтовано, що з дітьми з особливими освітніми потребами заняття із гри на фортепіано є найпривабливішими. Висвітлено, що одне з корекційних завдань художньо-естетичної форми активності дитини з особливими освітніми потребами – навчити дитину гри на музичних інструментах (фортепіано). Доведено, що діти з особливими освітніми потребами із задоволенням опановують елементарні навичками гри на доступних і простих музичних інструментах. Визначено, що починати навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами можна з різного віку. Доведено, що ігрова музикотерапія значно підвищує результативність навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено, що під час навчання гри на фортепіано дитини з особливими освітніми потребами маємо створювати індивідуальну корекційну програму, яка враховує складові частини подолання напруження, тривожності, вербалізму, гніву, агресії і самоагресії. Необхідно вивчити психологічний інструментарій вчителя музики для розвитку позитивних якостей і здібностей дитини з особливими освітніми потребами. Освітній менеджмент мистецьких шкіл має докладати зусиль для самомотивації викладачів в умовах упровадження інклюзивного навчання гри на фортепіано. Необхідно в дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання гри на фортепіано враховувати музичний слух, вчити дитину правильно тримати руки у процесі гри, починати з вивчення найпростіших мелодій.

Ключові слова: дитина з особливими освітніми потребами, інклюзія в мистецьких школах, гра на фортепіано, музична освіта.

The article is devoted to the study of some aspects of teaching children with special educational needs to play the piano. Based on a comprehensive study, the article specifies that the initial stage of learning to play the piano of a child with special educational needs is to take into account his emotions and feelings.

The purpose of the article is to analyze the problem of acquiring methodological components by applicants with special educational needs in the field of art education at the initial stage.

It is determined that there is a need to modernize the process of learning to play the piano for children with special educational needs. It is substantiated that piano lessons are the most attractive for children with special educational needs. It is highlighted that one of the corrective tasks of the artistic and aesthetic form of activity of a child with special educational needs is to teach a child to play musical instruments (piano). It has been proven that children with special educational needs are happy to master the basic skills of playing accessible and simple musical instruments. It has been determined that it is possible to start teaching children with special educational needs to play the piano at different ages. It has been proven that playing music therapy significantly increases the effectiveness of teaching piano to children with special educational needs. When teaching piano to a child with special educational needs, we must create an individual correctional program that takes into account the components of overcoming tension, anxiety, verbalism, anger, aggression and self-aggression. It is necessary to study the psychological tools of a music teacher to develop the positive qualities and abilities of a child with special educational needs. Educational management of art schools should make efforts to motivate teachers in the implementation of inclusive learning to play the piano. It is necessary for children with special educational needs in the process of learning to play the piano to take into account musical hearing, teach the child to hold hands properly during the game, start with learning the simplest melodies. **Key words:** child with special educational needs, inclusion in art schools, piano playing, music education.

УДК 378.091.212
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.32>

Лисюк С.Р.,

канд. мистецтвозн.,
Заслужений працівник культури України,
доцент кафедри загального та спеціалізованого фортепіано
Одеської національної музичної академії імені А.В. Нежданової,
директор
Комунального закладу початкової спеціалізованої освіти
«Мистецька школа № 14 м. Одеси»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Натепер приблизно 15% усього населення світу – це люди з інвалідністю, серед яких половина – а це більше півмільярда – діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) [2]. Україна як держава – учасниця Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) у грудні 2006 р. ухвалила Конвенцію «Про права осіб з інвалідністю», відповідно до якої держави-учасниці мають збирати статистичні й дослідні дані, що уможливають розроблення і реалізацію стратегії щодо забезпечення права

дітей з ООП повноцінним життям у суспільстві [3, ст. 31]. Формується нова культурна й освітня норма – повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об'єднаних Націй.

Означена проблема стосується всіх дітей із психофізичними порушеннями. На початку третього десятиліття XXI століття постає проблема ефективної організації процесу навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами.

Натепер особливого значення набуває початковий етап виконавської підготовки на обраному інструменті, де відбувається становлення майбутнього музиканта. Найбільш важливо для нашого дослідження проаналізувати проблему набуття методичних компонентів здобувачами з особливими освітніми потребами в галузі мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У статті проаналізовано наукові доробки вітчизняних науковців щодо різних аспектів навчання дітей з особливими освітніми потребами гри на фортепіано. Деякі актуальні питання організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами в мистецьких школах вивчали О. Денисюк, Ю. Наймушина, О. Плохотнюк, Р. Призванська, О. Проскурняк, Н. Титаренко; І. Чупін досліджував самомотивацію викладачів мистецьких шкіл в умовах впровадження інклюзивного навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Невирішеними частинами загальної проблеми є вивчення практичних аспектів навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами, що починають навчання в 7–8 років в умовах мистецьких шкіл.

Мета статті – проаналізувати проблему набуття методичних компонентів здобувачами з особливими освітніми потребами в галузі мистецької освіти на початковому етапі.

Виклад основного матеріалу. Було ухвалено новий Закон України «Про освіту», у якому низка статей (ст. 19 «Освіта осіб з особливими потребами» та ст. 20 «Інклюзивне навчання») присвячені освіті дітей з особливими освітніми потребами. Так, у ст. 20 прописано, що «у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку», «заклади освіти створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей» [6]. Такі дані є вкрай важливими для характеристики стану забезпечення державою освітнього процесу в галузі мистецької освіти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах мистецьких шкіл.

Згідно зі ст. 24 Конвенції «Про права осіб з інвалідністю» «особи з інвалідністю повинні мати нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання» [3]. На основі цих джерел ураховано й необхідність реалізації концепції «універсального дизайну», тобто дизайну предметів, обстановки, програм та послуг, максимально придатних для використання для всіх людей без необхідності адаптації чи спеціального дизайну [3].

«Утім головною перешкодою інклюзивного навчання експерти називають масову

свідомість» [2]. Для вивчення процесу навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами важливо розглянути деякі його аспекти. Інклюзивний процес стає підґрунтям для здійснюваної психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, розуміння її проблем людьми, які її оточують. Уважаємо, що інклюзія реальною стає там, де заклади музичної освіти готові до її впровадження. Вітчизняні дослідники О. Денисюк, Н. Титаренко у своїх наукових розвідках розглядають деякі актуальні питання організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 107–109].

Початковим етапом навчання гри на фортепіано дитини з особливими освітніми потребами є врахування її емоцій і почуттів. Музика допомагає позитивному емоційному «забарвленню» уроку. Емоції радощів викликають у такої дитини бажання працювати, активізують освітній процес [7, с. 34; 8].

Щоб сприяти ефективному спілкуванню з дитиною з особливими освітніми потребами у процесі навчання гри на фортепіано, викладачам музичних шкіл необхідно дотримуватись таких принципів: «Привернути до себе увагу дитини, увійти в її поле. Бути гарним слухачем. Бути активним слухачем. Говорити чітко і виразно – у розмові використовуйте короткі речення із 3–4 слів. Використовувати ключові слова – ті, які добре відомі дітям. Робити паузи – між реченнями давайте дітям час. Говорити про те, що відбувається в цей час і в цьому місці» [7, с. 13].

Для успішного навчання гри на фортепіано дитини з особливими освітніми потребами необхідно також описувати дії дитини, заохочувати дітей розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя [7, с. 13–14].

З дітьми з особливими освітніми потребами заняття із гри на фортепіано рекомендується проводити головним чином сидячи. Часто для дітей цієї категорії простіше рухатися, ніж сидіти.

Наведемо приклад: Аліса К. 14 років. Має діагноз аутизм. У процесі навчання гри на фортепіано викладач мала проблеми психологічного характеру: скутість під час спілкування (на уроках фортепіано і в життєвих ситуаціях), небажання сидіти у процесі уроку (особливо на початку) на стільці, погане орієнтування у просторі, образливість, відсутність будь-якого інтересу. За 3 роки навчання має високу результативність: з'явився інтерес до занять гри на фортепіано, дівчинка може грати сидячи весь час уроку. Успішно закінчила мистецьку школу по класу фортепіано.

Маємо констатувати, що в дітей з особливими освітніми потребами часто відсутнє сприйняття нотного тексту. Для дитини цієї категорії вивчення нотної октави потребує неодноразового тренування. Наприклад: Даша С. має діагноз аутизм.

Вік – 7 років. Вчиться гри на фортепіано перший рік. Мала дефекти мовлення, порушення рухової координації, боязкість клавіатури, узагалі не було сприйняття нотного тексту. За 1 рік занять має такі результати: вивчені ноти 1 октави, може відтворювати найпростіші мелодії. Ноти з допомогою викладача вивчила завдяки візуалізації та за кольорами райдуги.

Під час проведення аналізу форм активності дітей з особливими освітніми потребами маємо виділити серед них художньо-естетичну [7, с. 184]. «В аутичної дитини, наприклад, спостерігаються незвичні реакції на звуки або шуми (наприклад, немає реагування на дуже голосні звуки, інколи спостерігається захоплення звуками шелесту або шурхоту тощо; незрозуміле реагування страхом та надмірні реакції на певні звуки. Деякі діти віддають перевагу специфічним шумам (наприклад дзюрчанню води, музиці)» [7, с. 184].

Важливо пам'ятати, що в дітей з особливими освітніми потребами є різні діагнози. Саме тому в методичній й освітній роботі викладачів мистецьких шкіл це потрібно враховувати. Наведемо приклад. Ілля К. 8 років. У хлопчика діагноз – гіперактивність. Навчається гри на фортепіано. На початку занять викладач спостерігав цілковиту відсутність уміння сконцентрувати увагу, повну відсутність координації рухів, почуття ритму дуже слабке. На початку занять дитина мала бажання робити декілька справ водночас, це призводило до повного хаосу. Але із часом усі негативні показники покращились, що вказує на позитивне та корисне спілкування дитини з особливими освітніми потребами з викладачем по класу фортепіано.

Діти з особливими освітніми потребами жваво реагують на живу музику та завзято намагаються теж щось виконати на інструменті. Загалом навчання через власний приклад є найбільш продуктивною формою заняття. «На уроках слід приділяти увагу також розмовам на теми, що не пов'язані з музикою: хобі, школа». Перерви на такі розмови є одним із найефективніших шляхів встановлення взаємодовіри з дитиною, що вчиться грати на фортепіано. Важливо також звертати її увагу саме на процес навчання гри на фортепіано [4].

Як учителям мистецьких шкіл, так і батькам дітей з особливими освітніми потребами необхідно пам'ятати про узгодженість рухів, які передбачені в музичних заняттях з такими дітьми, що це «стимулює в дітей позитивні емоції, гарний настрій, діти навчаються взаємодіяти в колективі. Підтримка, заохочення з боку фахівців розвивають у дітей з особливими освітніми потребами впевненість, викликають задоволення від перебування з однолітками». У мистецьких школах, де проводять музичні заняття з дітьми з особливими освітніми потребами, фіксують інтерес у них до різних музичних інструментів, дітям подобається

самим визивати звучання доступних їм музичних інструментів, фортепіано є одним з тих інструментів, які найчастіше обирають діти. Діти з особливими освітніми потребами «із задоволенням опановують елементарні навички «гри» на доступних і простих музичних інструментах, що стимулює як їхній загальний психомоторний розвиток, так і емоційно-вольову сферу» [5, с. 17].

На думку вітчизняного дослідника І. Чупіна, необхідно також «докладати зусиль освітнього менеджменту музичних шкіл для самомотивації викладачів мистецьких шкіл в умовах упродовження інклюзивного навчання». Це є однією з умов успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами гри на фортепіано [9, с. 203].

У процесі навчання дитини з особливими освітніми потребами важливо звертати увагу на музичний слух. Науковці визначають його як «здібність людини сприймати, уявляти і свідомо відтворювати музичні звуки, розрізняти їх за висотою, тривалістю, динамікою, ритмікою, тембром, відчувати функціональні зв'язки між ними». Загальноприйнято поділяти слух на абсолютний і відносний. «Абсолютний слух дає змогу негайно і безпосередньо визначати або відтворювати висоту музичного звука без порівняння з будь-яким іншим звуком, висота якого відома. Відносний слух здатний визначати висоту звуку на підставі даного, відомого за висотою тону, але не завжди – висоту окремого, ізольованого звука». Вітчизняні вчені зауважують, що діти з особливими освітніми потребами часто є «музикантами з абсолютним слухом», що дає їм можливість підготувати свій виконавський апарат до видобування потрібного звука. Уважаємо, що у процесі навчання дітей як гри на фортепіано, так і вокалу вчитель мистецької школи має враховувати цей факт [4, с. 35].

Вітчизняними дослідниками доведено, що «дітям з особливими освітніми потребами в умовах мистецької школи на заняттях із музикотерапії пропонуються музичні твори в поєднанні з наочним, ігровим матеріалом для сенсорного розвитку». Уважаємо це необхідним для кращого відтворення музичних творів під час навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами. Перед дітьми ставляться завдання різної складності, зокрема, ставиться завдання не лише розрізняти контрастні звучання, а й відтворювати їх. Наприклад, «у гри «Звуки тварин» дитині пропонується показати, як нявкає кішка (низький звук) або кошеня (високий звук)». Відповідно до поставлених завдань фахівцем добирається і репертуар творів для навчання гри на фортепіано [5, с. 18].

Отже, можна вважати, що ігрова музикотерапія для них є цікавою, діти із задоволенням перебувають на занятті, а цей факт значно підвищує результативність навчання гри на фортепіано дітей з особливими освітніми потребами.

Уважаємо, що завдання розвитку – виховні (створювати сприятливі умови для становлення соціальної компетентності дитини з особливими освітніми потребами, навчати орієнтуватися в реальних соціальних умовах життя) можна доповнити і грою на музичному інструменті, а в нашому випадку на фортепіано. Щодо освітніх завдань, то гра на фортепіано допоможе навчити пристосовуватися до незвичних вимог (дрібна моторика), формувати комунікативні вміння, сприяти становленню мовленнєвої комунікації, вчити підтримувати діалог, що особливо важливо пам'ятати в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Висновки:

1. Під час навчання гри на фортепіано дитини з особливими освітніми потребами маємо створювати індивідуальну корекційну програму, яка враховує складові частини подолання напруження, тривожності, вербалізму, гніву, агресії і самоагресії.

2. Необхідно вивчити психологічний інструментарій учителя музики для розвитку позитивних якостей і здібностей дитини з особливими освітніми потребами.

3. Освітній менеджмент мистецьких шкіл має докладати зусиль для самомотивації викладачів в умовах упровадження інклюзивного навчання гри на фортепіано.

4. Необхідно в дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання гри на фортепіано враховувати музичний слух, вчити дитину правильно тримати руки під час гри, починати з вивчення найпростіших мелодій.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо навчання дітей з особливими освітніми потребами читання та використання нотних октав у процесі гри на фортепіано.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Денисюк О., Титаренко Н. Деякі актуальні питання організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* : збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції, 15 жовтня 2020 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 107–109.

2. Інклюзивна освіта: як це працює за кордоном і в Україні. URL: https://education.24tv.ua/inklyuzivna_osvita_yak_tse_pratsyuye_za_kordonom_i_v_ukrayini_n1223963 (дата звернення: 02.12.2021).

3. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) від 13.12.2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 02.12.2021).

4. Наймушина Ю., Плохотнюк О. Основи теорії і методики навчання гри на флейті : навчальний посібник для студентів спеціальності 07.020207 «Музичне мистецтво» та викладачів музичного відділення початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 148 с.

5. Призванська Р., Шульженко Д. Музична терапія для дітей з аутизмом : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 75 с.

6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.12.2021).

7. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень : лист Міністерства освіти і науки України від 11.09.2013 р. № 1/11–3887 / наук. ред. та упор. Д. Шульженко. Київ, 2013.

8. Проскурняк О. Музикотерапія у корекції поведінкових порушень дошкільників із розладами аутистичного спектра. *Інноваційна педагогіка. Корекційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 1. С. 15–18.

9. Чупін І. Самомотивація викладачів мистецьких шкіл в умовах впровадження інклюзивного навчання. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 6–7 грудня 2019 р. С. 201–204.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЕСТРАДНО-ДЖАЗОВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ З БАЯНА-АКОРДЕОНА

SPECIAL ASPECTS OF THE METHODS OF TEACHING POP AND JAZZ IMPROVISATION TO THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS WITHIN BAYAN AND ACCORDION CLASSES

У статті досліджуються особливості методики навчання естрадно-джазової імпровізації майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях із баяна-акордеона.

Автори вказують на те, що головними завданнями сучасної музично-педагогічної освіти виступає формування і розвиток особистісного потенціалу здобувача освіти, збагачення його інтелектуальної та мотиваційної сфер.

Стаття висвітлює особливість підготовки майбутнього фахівця у класі баяна-акордеона, яка полягає в тому, що підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва треба розглядати не просто окремим предметом спеціального циклу, а як комплексне, інтегроване утворення низки напрямів їх музичної підготовки. Основу цієї інтеграції становлять теоретичні і практичні знання, накопичені здобувачами освіти у процесі вивчення спеціальних музичних дисциплін, серед яких особлива увага приділена вмінням та навичкам, сформованим у процесі інструментальної підготовки, а саме на заняттях у класі баяна-акордеона.

У статті розкрито і теоретично обґрунтовано навчання особливостей імпровізації, яка є важливою умовою розвитку виконавця-інструменталіста. Так, у процесі опанування цього виду музично-творчої діяльності майбутній педагог пізнає окремі елементи музичної мови, принципи та форми побудови композиції музичного твору.

У статті зазначено, що підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає формування низки фахових компетенцій: базових (загальнокультурні, інтелектуальні, соціально-комунікативні), загальнопрофесійних (психолого-педагогічні), спеціальних професійних (інструментально-виконавські, музикознавчі, яметодичні).

У своїй роботі автори пропонують такі методи навчання естрадно-джазових імпровізацій: метод мелодико-фігураційного варіювання, метод ритмічного варіювання, метод варіювання мотивів, метод гармонічного варіювання, метод створення джазового акомпанементу, метод групового джазового музикування, метод аналізу джазових імпровізацій, метод планування джазової імпровізації, метод практичних джазових вправ тощо.

Ключові слова: акордеонно-баянне виконавство, джазова імпровізація, джазова гармонія, виконавська культура, музичне мистецтво, принцип, метод.

The article explores special aspects of the methods of teaching pop and jazz improvisation to future Musical Art teachers within bayan and accordion classes.

The authors point out that the main task of modern music and pedagogical education is the formation and development of the students' personal potential, and the enrichment of their intellectual and motivational sphere.

The article highlights special aspects of training a future specialist in the bayan and accordion class, which is that the training of future music art teachers should be considered not solely as a separate subject of a special cycle, but as a comprehensive, integrated formation of a number of fields of their musical training. The basis of this integration is theoretical and practical knowledge accumulated by students in the process of studying special musical disciplines, among which special attention is paid to the skills and abilities formed during instrumental training.

The article reveals and theoretically substantiates the training of the special aspects of improvisation, which is an important condition for the development of an instrumentalist. Thus, in the process of mastering this type of musical and creative activity, the future teacher learns some elements of musical language, principles and forms of composition.

The article states that the training of future music teachers involves the formation of a number of professional competencies: basic (general cultural, intellectual, socio-communicative), general professional (psychological and pedagogical), special professional (instrumental, musical, methodological).

In their work, the authors offer the following methods of teaching pop and jazz improvisations: application of melodic-figurative variation method, rhythmic variation method, motif variation method, harmonic variation method, jazz accompaniment method, group jazz music making method, jazz improvisation analysis method, jazz improvisation method, improvisation, method of practical jazz exercises, etc.

Key words: accordion and bayan performance, jazz improvisation, jazz harmony, performing culture, musical art, principle, method.

УДК 37.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.33>

Назар Я.В.,

викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Суворов В.О.,

викладач кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розбудова сучасної національної системи освіти висуває якісно нові вимоги до випусника закладу вищої освіти, які потребують створення умов для формування творчої особистості педагога, підвищення його професійного рівня, що є стратегічними завданнями, визначеними Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття).

Їх теоретичне і практичне розв'язання зумовлює необхідність дослідження педагогічною наукою широкого кола питань культурологічної підготовки майбутнього фахівця, здатного до самореалізації, самовдосконалення в художньо-творчій та професійній діяльності.

За такого підходу стає актуальним питання професійно й особистісно значущих

якостей майбутнього спеціаліста, серед яких одне із чільних місць належить виконавській культурі естрадно-джазової акордеонно-баянної музики, що вимагає забезпечення якості, художньої повноцінності викладання навчального матеріалу, підвищення ефективності виховного впливу на здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми методики навчання і виховання музиканта досліджували І. Алексеева, В. Власова, П. Говорушка, Л. Горенка, М. Коцюби, А. Полетаєва, В. Самітова, П. Серотюка.

Одне із провідних місць у працях науковців належить аналізу проблем естрадно-джазової музики (О. Баташев, М. Добрюхіна, М. Імханицький, Д. Коллієр, В. Конен, Л. Мархасєв, О. Медведєв та В. Оякєр, Ю. Панасьє, У. Сарджент, В. Фейєртаг) та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що впродовж останніх століть естрадне акордеонно-баянне виконавство посідає гідне місце у світовій музичній культурі, у вітчизняній практиці стрімким злетом позначені лише останні десятиліття.

У сучасній музично-педагогічній науці обмаль комплексних, системних досліджень, які б розкривали чинники та педагогічні умови формування естрадно-джазових навичок у майбутніх фахівців акордеоністів-баяністів. Тому виникає нагальна потреба в науковому обґрунтуванні шляхів оптимізації освітнього процесу в цьому напрямі.

Мета статті – проаналізувати особливості методики навчання естрадно-джазової імпровізації майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях із баяна-акордеона.

Виклад основного матеріалу. Застосування джазової імпровізації у процесі інструментально-виконавської підготовки сприяє розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, глибшому засвоєнню та застосуванню набутих знань, формуванню і вдосконаленню вміння та навичок, активізації музичних здібностей, художньо-образного мислення, фантазії, уяви, естетичного смаку, стимулює творчу самостійність.

Здатність до імпровізації, як зазначає О. Олексюк, передбачає високий рівень культури мислення, глибокі знання, професіоналізм виконавця. Прагнучи до гармонії, краси та досконалості, творча імпровізація виступає як форма реалізації духовного потенціалу особистості музиканта-педагога [3, с. 86].

Як підкреслює К. Шпаковська, джазова імпровізація становить значну педагогічну цінність: збільшує можливості загальнокультурного виховання особистості (розширення діапазону знань з історії та теорії джазу), сприяє творчому вихованню (активізація асоціативно-комбінаторного й аналітичного мислення

особистості), включає засоби морально-естетичного виховання особистості (засвоєння ціннісних пріоритетів на основі ознайомлення із творчістю провідних майстрів джазу) [4, с. 13].

М. Булда у своєму дисертаційному дослідженні дає таке визначення джазовій імпровізації: «це вид художньо-креативної діяльності, під час якої творчий продукт створюється оригінальними музично-виражальними засобами джазового мистецтва» [2, с. 3].

Основним принципом джазової імпровізації є створення мелодичної імпровізаційної лінії. Мелодія у джазі є важливим елементом його музичної мови. Джазова мелодика виникла в межах афро-американського фольклору. Розвиток відбувався під впливом європейської музичної культури, але зі збереженням автентичних художніх особливостей. У класичному джазі та свінгу в мелодії переважають принципи європейського ладового мислення, у стилі бі-боп у мелодичну лінію впроваджуються хроматичні й альтеровані ступені, у стилі кул та подальших стилях застосовуються атональні та хроматичні лади.

У практиці джазового музикування виокремились два принципи імпровізації: парафразний (орнаментальна варіація на тему) та лінійний (створення нової мелодичної теми). У сучасній джазовій практиці імпровізаційне соло створюється за допомогою стандартних мелодичних зворотів на основі гармонічної схеми джазового стандарту.

Проаналізуємо окремі методи навчання естрадно-джазових імпровізацій із майбутніми вчителями музичного мистецтва. Так, застосування *методу мелодико-фігураційного варіювання* дозволяє сформувати в майбутніх педагогів уміння оперувати прийомами видозміни музичного матеріалу та створення джазової імпровізаційної мелодичної лінії. До таких прийомів належать застосування допоміжних та прохідних звуків, оспівування гамоподібних побудов, арпеджіо та секвенцій. Допоміжні, прохідні звуки можуть бути діатонічними та хроматичними і застосовуватися під час імпровізації як окремо, так і разом. Застосування гамоподібних побудов включає використання у процесі музикування різних за типами ладів, трихордів, тетрахордів та пентахордів. Пасажі типу арпеджіо передбачають гру за акордовими звуками в різноманітному інтервальному співвідношенні. Для розвитку імпровізаційної горизонталі та вертикалі виконавець використовує діатонічні та хроматичні секвенції.

Метод ритмічного варіювання передбачає опанування основних прийомів джазової ритміки, характерних ритмічних моделей та вміння оперувати ними під час створення імпровізаційної горизонталі та вертикалі. До таких прийомів належать: тріольний принцип ритмічної організації, синкопування, акцентування, видозміна ритмічного малюнку.

Одним із прийомів ритмічного варіювання є також вміння конструювати ритмічні моделі для імпровізації. Застосування музично-творчих завдань та практичних вправ спрямовано на опанування основних елементів джазової ритміки та ритмічних моделей. Це дає студенту змогу впевнено обирати доцільний прийом або модель, щоб створити ритмічне оформлення теми, акомпанемент та імпровізацію під час джазового музикування.

Застосування *методу варіювання мотивів* у процесі формування вмінь джазової імпровізації дозволить опанувати прийоми модифікації мотиву. До таких способів ми включили опанування прийомів мелодичної та ритмічної видозміни структури мотиву. Також важливим є використання секвенційного розвитку мотиву. Застосування музично-творчих завдань на основі прийомів мелодично-фігураційного, ритмічного варіювання дозволить майбутньому вчителю музичного мистецтва опанувати способи видозміни мотивів.

Застосування під час навчання *методу гармонічного варіювання* дозволяє студентам опанувати основні прийоми видозміни гармонічної вертикалі. До таких способів належать: уміння застосовувати складні за структурою акорди (нонакорди, ундецимакорди, терцдецимакорди) поряд із септакордами, акорди з допоміжними й альтерованими звуками, прохідні та допоміжні акорди, заміни акордів (за медіантою, тритонова заміна). Окрім того, майбутній учитель музики має знати розташування акордів (тісне, широке, мішане) та їхнє мелодичне положення (терція, квінта, септима), специфіку пропуску тонів в акордах, уміти з'єднувати голоси акордів у гармонічній послідовності, розподіляти акорди між двома руками залежно від складу інструментів у процесі джазового музикування.

Специфіка музикування у джазі передбачає створення виконавцем не тільки мелодичної імпровізаційної лінії, але і власного супроводу до теми джазового стандарту й імпровізації у процесі сольного або ансамблевого виконання.

Метод створення джазового акомпанементу дозволить студенту опанувати прийоми створення акомпанементу на основі найбільш уживаних моделей традиційного джазу. До таких типових моделей ми включили: «бас-акорд», «блукаючий бас», «синкопований акорд», «аранжований акорд», «блукаючий бас» + акорд (синкопований акорд), «басову остинатну фігурацію».

Важливим аспектом створення джазової імпровізації є її підготовка та планування. Саме тому *метод планування джазової імпровізації* спрямовано на формування у студентів умінь заздалегідь готуватися до створення імпровізаційного продукту. До таких прийомів належать: уміння визначити структуру майбутньої імпровізації, мелодичну та гармонічну побудову теми джазового стандарту, кількість тактів для імпровізації,

розташування кульмінацій, основу для створення імпровізації (тема джазового стандарту або гармонічна основа). Необхідно обрати також доцільні прийоми мелодико-фігураційного, гармонічного, ритмічного, мотивного варіювання, побудови акомпанементу, які мають використовуватись під час створення джазової імпровізації.

Форма імпровізації цілком визначається тими художніми завданнями, які ставить перед собою виконавець-імпровізатор. Кожна окремо взята імпровізація триває декілька квадратів і має бути закінченим цілим, що має зав'язку, розвиток, кульмінацію і завершення. Саме тому *застосування методу групового джазового музикування* спрямоване на формування в майбутнього педагога вмінь імпровізувати в різноманітних за складом естрадно-джазових ансамблях.

У практиці джазового творчого музикування традиційними залишаються запис і вивчення сольних імпровізацій відомих виконавців. Така форма роботи дає змогу підвищити власний виконавський, інтелектуальний рівень не тільки музиканту-початківцю, а й досвідченому імпровізатору. Вивчення імпровізації сприяє розвитку музичного слуху, музичній уяві, пам'яті, дає змогу глибше розуміти логіку опрацювання матеріалу і музичне мислення окремих видатних імпровізаторів.

Необхідним чинником в опануванні джазової імпровізації є ознайомлення майбутнього педагога з найкращими імпровізаційними соло відомих джазових виконавців. Виявлення основних прийомів створення імпровізаційної лінії, фразування, артикуляції, структурної організації дозволить краще зрозуміти логіку створення імпровізації. Саме тому *метод аналізу джазових імпровізацій* спрямовано на формування вмінь аналізувати імпровізаційні соло. Завдяки прослуховуванню та нотному аналізу імпровізацій видатних джазових музикантів здобувач освіти матиме уявлення про специфічну мову джазу, внутрішню структуру імпровізаційного соло, інтонаційні звороти, фрази, а також накопичить слуховий і візуальний досвід мелодико-гармонічних побудов створення імпровізацій.

Метод практичних джазових вправ спрямований на відпрацювання основних елементів мелодичної фігурації, прийомів джазової ритміки, видозміни гармонічної вертикалі, створення акомпанементу тощо. Особливістю цього методу є виконання вправ у різних тональностях, що сприяє формуванню слухо-зоро-рухового взаємозв'язку в майбутнього вчителя музичного мистецтва. Такий метод має сприяти поглибленню знань, розвитку музичного мислення, творчих здібностей, відповідних умінь і навичок.

Педагогу необхідно пам'ятати, що складання індивідуального плану роботи для кожного студента – дуже відповідальний етап педагогічної роботи. Вдалий підбір репертуару сприяє швидким

успіхам студента, і навпаки, помилки у складанні можуть спричиняти вкрай небажані наслідки. Щоб виховати кваліфікованого баяніста-акордеоніста, варто вивчати твори різноманітних жанрів і стилів.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що педагог повинен усвідомити, що реалізація широких можливостей баяна-акордеона може бути здійснена лише шляхом наполегливого подолання художніх і технічних труднощів. Тому у своїй практичній діяльності він повинен приділяти увагу розвитку технічних навичок майбутніх учителів музичного мистецтва водночас із розвитком їхніх музичних здібностей.

Висновки. Отже, навчання джазової імпровізації майбутнього вчителя музичного мистецтва є сучасною вимогою мистецько-освітнього простору. Імпровізація дає можливість висловлюватися музичною мовою у процесі активного творчого музикування, реалізувати свій творчий потенціал, самовдосконалюватися, розвивати спеціальні музичні здібності, музичне мислення, фантазію, уяву тощо. Застосування комплексу методів, як-от: джазове мелодико-фігураційне, ритмічне, мотивне, гармонічне варіювання, створення джазового акомпанементу, аналіз джазових

імпровізацій, планування джазової імпровізації, групове джазове музикування, практичні джазові вправи, сприятиме цілеспрямованому формуванню вмінь джазової імпровізації майбутнього учителя у процесі інструментально-виконавської підготовки. Навчання джазової імпровізації сприяє також формуванню вольових якостей особистості, комунікативності, ініціативності, сміливості, здатність до ефективних рішень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булда М. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої пол. XX – початку XXI ст.: композиторська творчість і виконавство : автореф. дис. ... канд. мистецтв : 17.00.03. Харків, 2007. 21 с.
2. Капелюшок-Войченко О. Вплив джазової музики на оновлення змісту навчання сучасної молоді України. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/SOC_Gum/mz/2010-18/48.pdf.
3. Олексюк О. Музично-педагогічний процес у вищій школі. Київ : Знання України, 2009. 123 с.
4. Шпаковская Е.Б. Джазовая импровизация как способ воспитания творческой индивидуальности исполнителя и слушателя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2002. 191 с.

НАУКОМЕТРИЧНА СКЛАДОВА В РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

SCIENTIFIC COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCE OF FUTURE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

Процес інформатизації суспільства та його освітніх структур, зокрема і системи вищої освіти, пов'язаний із широким застосуванням технічних засобів навчання й інформаційно-комунікаційних технологій під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти. У зв'язку з упровадженням компетентнісного підходу великого значення набуває наукове обґрунтування розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників та застосування отриманих умінь у подальшій професійній діяльності, зокрема й у науково-дослідній роботі, для дослідження та реалізації інновацій в системі вищої освіти.

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає формування в майбутніх науково-педагогічних працівників системи інформаційно-аналітичних умінь, згідно з якою можуть сформуватися такі вміння: уміння здійснювати пошук інформації, здатність до її аналізу, критичної оцінки, творчої переробки, уміння здійснювати рефлексію. На нашу думку, перелічені навички дозволять орієнтуватися у світовому інформаційному просторі з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що зумовлено сучасними вимогами ринку праці, дозволять розвинути мотивацію до самоорганізації, гнучкість у методах і формах опанування нових знань і навичок.

Авторитетними платформами для реалізації проведення якісного аналізу та дослідження інформаційних потреб майбутніх науково-педагогічних працівників є міжнародні наукометричні бази даних, як-от Web of Science (WOS), Scopus, Google Scholar. Пошукові наукометричні системи працюють у відкритому доступі, є зручними у використанні, включають в себе велику кількість публікацій, наукових журналів та матеріалів провідних міжнародних конференцій. Застосування наукометричних баз даних дозволяє побудувати стратегію пошуку, визначити проблематику теми дослідження, здійснювати добір необхідної інформації для вирішення проблемного питання.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, наукометричні бази даних.

The process of informatization of society and its educational structures, in particular the system of higher education, is associated with the widespread use of technical means of training and information and communication technologies in the process of professional training of higher education. In connection with the introduction of a competent approach to important importance acquires a scientific substantiation of the development of information and analytical competence of future scientific and pedagogical workers and the use of eliminates in further professional activity, including research work for research and implementation of innovations in the higher education system.

Information and communication competence provides for the formation of future scientific and pedagogical workers a certain system of information and analytical skills, according to which such skills can be formed: the ability to search for information, the ability to analyze, critical assessment, creative processing, ability to carry out reflection. In our opinion, listed skills will enable them to navigate in the world information space using the means of information and communication technologies, which is due to the modern requirements of the labor market, and will develop motivation to self-organization and flexibility in methods and forms of mastering new knowledge and skills.

Authoritative platforms for the implementation of high-quality analysis and research of information needs of future scientific and pedagogical workers are international science-based databases as Web of Science (WOS), Scopus, Google Scholar. Search scientific systems work in open access, are easy to use, include a large number of publications, scientific journals and materials of leading international conferences. The use of scientific databases allows you to build a search strategy, to determine the issues of the research topics, to accommodate the necessary information to solve a problem issue.

Key words: information and analytical competence, information and communication technologies, scientometric databases.

УДК 37:004.378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.34>

Просяна Д.І.

аспірант кафедри комп'ютерних наук
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Реформування освітньої галузі України направлено на модернізацію та розвиток системи освіти, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в усіх сферах суспільного життя, яке має тенденцію до швидких змін. Етап реформування освіти України та наближення до світового освітнього простору зумовлює виникнення нових підходів, теорій та педагогічних концепцій. Однією з найбільш

поширених стратегій державної політики у сфері освіти натеper є парадигма компетентнісно-орієнтованої освіти – competence based education (CBE). Уперше термін “competence based education” було запропоновано науковій спільноті ще в 60-х рр. XX ст. американським лінгвістом Н. Хомським [1].

Застосування інформаційно-комунікативних технологій у наукових дослідженнях тісно пов'язано із цифровою трансформацією суспільства й утворенням спеціальної категорії

інформаційно-комунікативної підтримки наукових досліджень. Тому постає необхідність розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників в аспектах застосування ІКТ, зокрема наукометричних платформ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових дослідженнях В.Ю. Бикова, С.М. Іванової, Л.А. Лупаренко, А.В. Кільченко, Т.Л. Новицької, О.М. Спіріна, Ю.Б. Чайковського й інших розглянуто різні аспекти використання електронних відкритих систем, зокрема проведення наукових досліджень з використанням ІКТ, а саме електронних систем відкритого доступу, що виступає потужним допоміжним інструментом. Доведено, що ІКТ забезпечують і підтримують всі напрями наукової діяльності, адже включають у себе широкий набір інструментального супроводу і власних сервісів [6].

Т.Л. Новицька й О.О. Марченко. [4] зазначають загальні підходи до використання електронних систем відкритого доступу в науково-педагогічних дослідженнях, серед яких можна виокремити основні, як-от:

відкритий і публічний доступ до результатів науково-педагогічного аналізу досліджень;

- моніторинг поширення і використання результатів досліджень;
- упровадження у практику управлінської діяльності;
- оперативність інформаційного забезпечення науковців;
- ефективна організація процесу досліджень і навчального процесу в університетах;
- централізований пошук досліджень у різноманітних сховищах вебсередовища;

Л.А. Лупаренко звертає увагу на те, що використання електронних систем відкритого доступу дозволить додати в навчальний процес наукову складову частину. Передбачається, що підвищення рівня ІКТ компетентності педагогічних працівників засобами електронних систем відкритого доступу позитивно вплине на організацію і проведення наукових досліджень учасниками навчального процесу, покращить процеси оприлюднення, поширення отриманих результатів, обміну ними в науково-інформаційному просторі [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зазначені вище наукові дослідження є досить ґрунтовними, проте питання застосування наукометричних платформ для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників залишається малодослідженим.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наявних та інноваційних підходів до розвитку інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у педагогічній науці з'явилася ціла низка досліджень з питання вміння використовувати у практичній діяльності інформаційні технології, здійснювати пошук і аналіз наукових джерел, застосовувати інформацію у професійній діяльності, розробляти та впроваджувати інновації у сферу діяльності. Розвиток зазначених умінь потребує від майбутніх науково-педагогічних працівників опанування інформаційно-аналітичної компетентності, яка вимагає постійного оновлення та вдосконалення знань та здібностей.

Л.М. Петренко в результаті дослідження інформаційно-аналітичної компетентності наголошує, що основною її властивістю є двопараметричність, а саме інформаційна й аналітична компетентність, що є складним, однак цілісним утворенням, у якому є еволюційно закономірний взаємозв'язок [5].

С.М. Марченков розглядає педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності курсантів і вважає, що основними засобами у процесі фахової підготовки є застосування комп'ютерних програм, мультимедійних технологій, інтернет-технологій, визначення та побудова бази даних, використання засобів телекомунікації, робота з електронними бібліотеками, застосування кредитно-модульних технологій, робота з електронними посібниками тощо [3].

Після з'ясування питання формування інформаційно-аналітичної компетентності фахівців окремих галузей нами запропоновано універсальну систему інформаційно-аналітичних умінь майбутніх науково-педагогічних працівників, яка представлена на рис. 1.

Пріоритетним для науково-педагогічних працівників у розвитку інформаційно-аналітичних умінь є вдосконалення навичок роботи з міжнародними наукометричними та реферативними базами даних, що дозволить використовувати інформацію для проведення власних досліджень, що значно підвищить якість науково-дослідної роботи. Інструментарій сучасних наукометричних баз даних дозволяє здійснити пошук інформації за темою дослідження, аналітичні можливості дають змогу детально систематизувати поняття та полегшити процес підготовки й узагальнення отриманих знань.

Професійна діяльність викладача передбачає роботу з великою кількістю інформаційних ресурсів, які є актуальними, що дає змогу переймати досвід світових інноваційних методів, спонукати учнів до самостійної дослідницької діяльності та перегляду якісних джерел інформації. Доречними інструментами з формування зазначених інформаційно-аналітичних умінь є міжнародні наукометричні платформи, як-от: Web of Science (WOS), Scopus, Google Scholar, електронні каталоги бібліотек, інституційні репозитарії. Велике значення в аспекті



Рис. 1. Система інформаційно-аналітичних умінь

Джерело: <https://www.mindmeister.com>

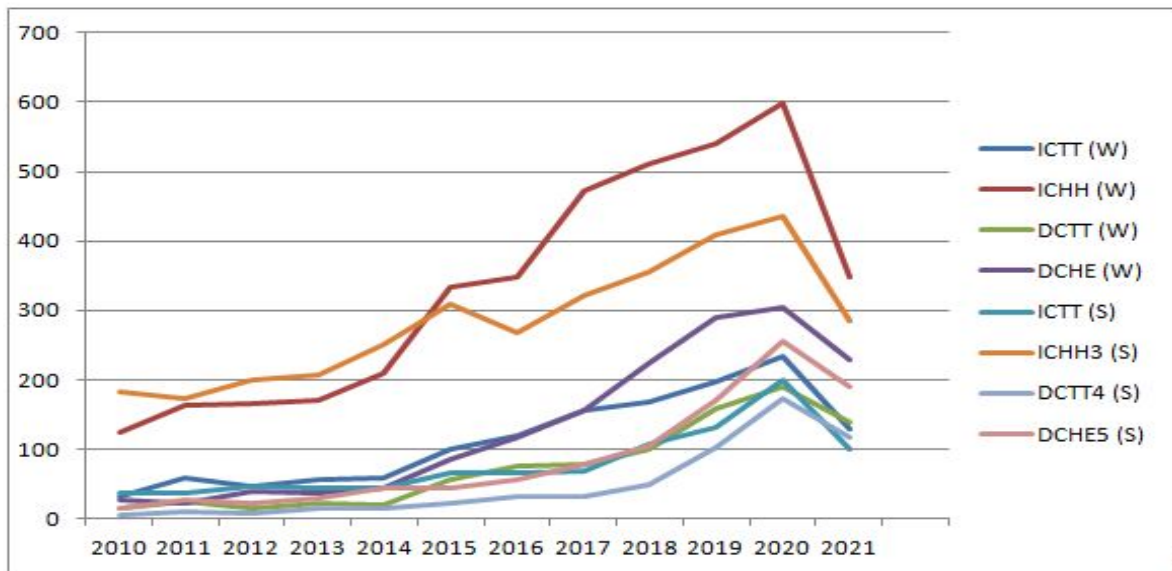


Рис. 2. Кількість публікацій за 2010–2021 рр. на основі комбінації ключових слів баз даних Web of Science (WOS), Scopus

Таблиця 2

Географічні дані комбінованого пошуку

Країна	Scopus (S)				Web of Science (W)				Усього
	ICTT	ICHE	DCTT	DCHE	ICTT	ICHE	DCTT	DCHE	
Spain	233	398	263	279	401	790	400	474	3238
Russia	160	286	54	111	215	452	67	147	1492
Ukraine	50	74	18	24	118	212	34	61	591
Romania	19	31	7	19	89	136	42	55	398
USA	–	1194	14	100	54	505	39	87	1993
Germany	41	223	19	67	50	390	36	106	932
Portugal	2	75	18	31	38	127	34	60	385
Colombia	13	37	11	21	31	63	17	34	227
China	30	105	7	15	31	206	9	41	444
England	–	–	–	–	30	205	2	54	291

формування інформаційно-аналітичних компетентностей має визначення інформаційної потреби, мети дослідження та інформаційних ресурсів.

Наприклад, під час вивчення питання інформаційно-аналітичної компетентності нами було проведено наукометричний аналіз публікацій у міжнародних наукометричних базах даних Scopus та Web of Science (WoS).

Відповідно до теми дослідження було визначено чотири ключові слова, які відповідали нашій меті дослідження: «інформаційна компетентність» (англ. “information competence”), «цифрова компетентність» (англ. “digital competence”) оскільки дані поняття є фундаментальними поняттями дослідження, «вища освіта» (англ. “higher education”) – відповідає контексту дослідження, «підготовка викладачів» (англ. “teacher training”), адже концепція дослідження стосується підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників.

Аналіз даних у наукометричних базах даних проведено в жовтні – листопаді 2021 р. Для проведення якісного аналізу та з метою фільтрування отриманих результатів виникла необхідність обмеження поля пошуку, а саме пошуку в парах. Було встановлено такі комбіновані види пошуку:

- «інформаційна компетентність підготовки викладачів» (англ. “information competence of teachers training”) (ICTT);

- «інформаційна компетентність у вищій освіті» (англ. “information competence in higher education”) (ICHE);

- «цифрова компетентність підготовки викладачів» (англ. “digital competence of teachers training”) (DCTT);

- «цифрова компетентність у вищій освіті» (англ. “digital competence in higher education”) (DCHE).

Наведене дослідження проводилося за допомогою таких методів: спостереження, систематизації й аналізу. Для точності фокуса впливу інформаційно-аналітичної та цифрової компетентності на майбутніх науково-педагогічних працівників було встановлено основні критерії включення робіт до пошуку: рік видання, тип документів, автори, організація, країна, редактори, ключові слова, мова публікації, кількість цитувань.

За результатами комбінованого пошуку у Scopus та Web of Science загалом виявлено 15 753 посилання (статті; розділи книг, статей; книги тощо), із яких 7 460 належать базі даних Scopus та 8 293 – Web of Science. У табл. 1 продемонстровано статистичні дані пошуку за чотирма сформованими раніше комбінаціями пошуку.

Отже, найбільша кількість публікацій походить від комбінації «інформаційна компетентність» (англ. “information competence”) та «вища освіта» (англ. “higher education”) (ICHE), далі «цифрова компетентність» (англ. “digital competence”) та

«вища освіта» (англ. “higher education”). Пошук, який показав найнижчий результат, відповідає ключовим словам «підготовка викладачів» (англ. “teacher training”).

Розглянуті публікації, проіндексовані Scopus і Web of Science, які розглянуто в даному дослідженні, проаналізовано відповідно до критерію «рік публікації». Після проведеного аналізу маємо результати, отримані завдяки сформованим раніше пошуковим комбінаціям, кількість публікацій за рік та відповідний відсоток від кількості.

Згідно з аналітичними даними, представленими в таблиці, можна зазначити, що перші дослідження, пов'язані з нашою проблематикою, з'явилися в середині 1950-х рр. ХХ ст., проте публікації, пов'язані із ключовими словами пошуку «вища школа» та «підготовка викладачів», відстежуються починаючи від 2000-х рр., однак основна частина наукових публікацій досліджується протягом останніх років.

Значну кількість наукових публікацій зосереджено відповідно до комбінації пошуку «інформаційна компетентність» (англ. “information competence”) та «вища освіта» (англ. “higher education”) (ICHE) – 52,6% від загальної кількості. Еволюцію наукових публікацій можна переглянути на наведеному графіку.

Детальний графік відповідно до представлених даних зображено на рис. 2, де продемонстровано результати, отримані на основі комбінованих пошуків, проведених у двох міждисциплінарних базах даних.

Розглянута нижче змінна відповідає на питання про те, які країни мають найбільший вплив у вивченні інформаційної та цифрової компетенції. Було виділено 10 країн, які об'єднують 9 991 наукову публікацію з 15 753 проаналізованих, що загалом становить приблизно 64% досліджень.

У наступній таблиці ми надаємо огляд міжнародної дослідницької панорами, географічно зосереджуючись на тому, де розташовані основні установи, які досліджують проблему.

За результатами, представленими в попередній таблиці, можна зазначити, що лідером серед країн, які найбільше вивчають проблематику дослідження, є Іспанія. Проте варто назвати інших лідерів даного напрямку, серед яких такі: США, Російська Федерація, Німеччина, Україна.

У результаті дослідження процесу застосування наукометричних платформ варто зазначити, що сучасні світові наукометричні платформи є досить авторитетними та гнучкими, що дає можливість майбутнім науково-педагогічним працівникам розширити та сформувати необхідні вміння ефективної роботи з великими об'ємами інформації. Уміння аналізу й оцінки, навички в майбутньому здійснювати обґрунтовані висновки, здатність до ухвалення рішень, що значною мірою забезпечує

формування основних складових частин інформаційно-аналітичних компетентностей та застосування у професійній діяльності.

Висновки. Застосування провідних наукометричних платформ значною мірою дозволяє сформувати розвиток інформаційно-аналітичних умінь як складову частину інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх науково-педагогічних працівників. Використання інформації з наукометричних платформ дозволяє отримати актуальні світові відомості про розвиток досліджуваної тематики, що значно збільшує якість підготовки та розвиток умінь до пошуку, аналізу інформації. Розвиток інформаційно-аналітичних навиків дозволить накопичити знання й уможливіть використання їх для розв'язання професійних завдань та викликів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Локшина О.І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали Конференції, м. Київ, 3 квітня 2014 р. Київ, 2014. С. 51–59.
2. Лупаренко Л.А. Використання електронних систем відкритого доступу у процесі навчання і професійного розвитку вчителів. *Освітній дискурс*. 2021. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728322> (дата звернення: 09.12.2021).
3. Марченков С.М. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності як ключової складової фахової компетентності майбутніх офіцерів ЗСУ. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. 2020. С. 138–141.
4. Новицька Т.Л., Марченко О.О. Загальні підходи до використання електронних систем відкритого доступу в науково-педагогічних дослідженнях. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 6 (50). С. 181–191.
5. Петренко Л.М. Експлікація поняття «інформаційно-аналітична компетентність». *Науково-методичні та організаційні засади інформаційно-аналітичного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України: стан та перспективи*. 2012. Вип. 3. С. 69–78.
6. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу / О.М. Спирін та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. Вип. 3. С. 134–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_59_3_15 (дата звернення: 09.12.2021).

ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ІНСТРУМЕНТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

PREREQUISITES FOR THE USE OF SOCIAL NETWORKS AS A TOOL OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

Застосування інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки фахівців залишається актуальним завжди. Стаття актуалізує питання діджиталізації в освіті, необхідності пошуку шляхів підтримки мотивації студентів під час вивчення іноземної мови в умовах дистанційної та змішаної форм організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України, тому пропонується розглянути суспільні та педагогічні умови застосування соціальних мереж як одного з інструментів навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, що сприятиме активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови як під час онлайн-занять, так і самостійно.

Проведене дослідження довело, що сучасні студенти використовують соціальні мережі в повсякденному спілкуванні, для пошуку інформації різного характеру, для перегляду розважального контенту як українською, так і іноземними мовами; частина створюють та розміщують власний контент.

Доведено, що соціальні мережі можуть бути інструментом навчання іноземної мови, адже в межах дослідження встановлено, що вже сьогодні значна кількість студентів використовують їх для самонавчання. Також анкетування здобувачів вищої освіти довело їхню зацікавленість у застосуванні соціальних мереж у процесі іншомовної підготовки в закладі вищої освіти.

Однією з важливих педагогічних умов запровадження соціальних мереж у процес іншомовної підготовки студентів є трансформація мислення сучасних викладачів, рівень сформованості цифрової компетентності, який часто потребує вдосконалення. Сучасному викладачу іноземної мови у вищій школі необхідно змінити вербальний стиль введення навчального матеріалу та стати інноватором, щоб зацікавити студентів – покоління Digital Natives.

Доведено, що соціальні мережі можуть стати інноваційним інструментом як безпосередньо на занятті іноземної мови в закладі вищої освіти, так і під час виконання домашніх та самостійних робіт, зокрема можна писати пости іноземною мовою за визначеною тематикою, створювати і розміщувати розмовні та відеосторіс іноземною мовою, розробляти групові проекти тощо.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, діджиталізація в освіті, соціальні мережі, навчання іноземної мови, студенти немовних спеціальностей.*

The use of innovative technologies in the process of foreign language training is always relevant. The article highlights the issue of digitalization in education, the need to find ways to support students' motivation during a foreign language in remote and mixed forms of organization of the educational process in free economic education of Ukraine, so it is proposed to consider social and pedagogical conditions of social networks education, which will enhance the cognitive activity of students in the process of learning a foreign language both during online classes and independently.

The study proved that modern students use social networks in everyday communication, to search for information of various kinds, to view entertaining content in both Ukrainian and foreign languages; a certain part creates and places its own content.

It is proved that social networks can be a tool for learning a foreign language, because the study found that today a significant number of students use them for self-study. Also, a survey of applicants for higher education proved their interest in the use of social networks in the process of foreign language training in the Free Economic Zone. One of the important pedagogical conditions for the introduction of social networks in the process of foreign language training of students is the transformation of thinking of modern teachers, the level of formation of digital competence, which often needs improvement. A modern foreign language teacher in the Free Economic Zone needs to change the verbal style of introducing educational material and become an innovator in order to interest students – the generation of Digital Natives.

It is proved that social networks can become an innovative tool both directly in foreign language classes in freelance and in homework and independent work, in particular it is possible to write posts in a foreign language on a particular topic, create and post conversational and video stories in a foreign language, develop group projects etc.
Key words: *foreign language training, digitalization in education, social networks, foreign language teaching, students of non-language specialties.*

УДК 378.14.014.13
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.35>

Соломаха А.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов і
методик їх навчання
Педагогічного інституту Київського
університету імені Бориса Грінченка

Лобода О.В.,
старший викладач кафедри іноземних
мов і методик їх навчання
Педагогічного інституту Київського
університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Діджиталізація всіх сфер нашого життя на тлі всесвітньої пандемії 2019–2021 рр. стрімко зростає. Можна констатувати, що без цифрових засобів та інструментів, які є та продовжують створюватися, зупинилися б численні сфери життєдіяльності глобалізованого світу. Безперечно, цей процес не оминув і освітню сферу всіх рівнів, що пов'язано

з умовами, у яких опинився світ і Україна в останні роки, але насамперед з особливостями сучасних здобувачів освіти, адже «<...> у сучасному цифровому суспільстві для досягнення високої якості освітнього процесу необхідно врахувати вікові і типологічні особливості дітей поколінь Z і Альфа, а саме всебічне вивчення їхніх можливостей, прогнозування їхніх потреб у найближчому

майбутньому на основі реального знання індивідуальних особливостей» кожного здобувача, що «<...> є обов'язковою ознакою сучасного підходу до організації освітнього процесу» [1, с. 203]

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні два роки здійснюються численні нові дослідження питання діджиталізації в освіті, які базуються на рефлексії багатьох учителів та викладачів, адже застосування цифрових, медіа та мережевих технологій стало масовим, що дозволяє експериментувати та доводити або спростувати ефективність їх застосування. Зазначимо також, що продовжуються далі наукові розвідки, присвячені використанню цифрових, медіа та мережевих інструментів у процесі іншомовної підготовки студентів, а саме: упровадженню інноваційних технологій у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців [2, с. 129–132], застосуванню медіа та цифрових інструментів у змісті та викладанні дисциплін іншомовного циклу [3; 4; 5, с. 161–184; 6], розробленню медіасупроводу іншомовної підготовки студентів [7], підготовці педагогічних кадрів до діджиталізації в іншомовній освіті різних рівнів [8, с. 107–122], створенню інноваційного та інтерактивного освітнього середовища для підвищення ефективності занять з іноземної мови у ЗВО [9; 10, с. 138–142; 11, с. 13–23; 12, с. 92–114; 13, с. 230–242; 14, с. 129–132].

Аналіз останніх досліджень та досвіду практичної роботи науково-педагогічних кадрів кафедри іноземних мов та методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка в умовах дистанційного та змішаного навчання доводить, що дидактичний інструментарій сучасного викладача іноземної мови значно розширився, що, на нашу думку, дозволяє організувати процес іншомовної підготовки студентів так, щоб їхня мотивація до опанування іноземної мови не втрачалась, незважаючи на відсутність (у разі дистанційного) або обмеженість (у разі змішаного формату навчання) безпосереднього офлайн-спілкування на заняттях іншомовного циклу у стінах університету. Окрім того, вважаємо, що поєднання традиційних та інноваційних методів, засобів та способів навчання іноземної мови лише поглиблює рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців як педагогічної, так і будь-якої іншої галузі, якщо освітнім процесом керує методично грамотний викладач-інноватор, здатний створити такі завдання, які мотивують та зацікавлюють [3, с. 6] студентів, у будь-якому форматі навчання. Можна констатувати, що цифрові технології, соціальні мережі та месенджери впливають на всі сфери життя сучасної людини, а світова пандемія призвела до того, що, як ми вже зазначали вище, без цих ресурсів функціонування світової економіки зупинилося б. Зокрема, саме завдяки

цифровим та медіаресурсам стало можливим продовження освітнього процесу на всіх рівнях, від закладів дошкільної до вищої освіти. Без сумніву, це привело також до того, що значна кількість працівників освіти вимушено повинні були зрозуміти та швидко у стислі терміни опанувати нові інноваційні для них інструменти навчання, такі, про які тільки читали в науковій та методичній літературі, а застосовували лише одиниці, ті, кого прийнято називати агентами змін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто також зауважити, що в умовах дистанційного навчання, у яких опинився весь світ, Україна також, першими інструментами організації освітнього процесу в Україні стали месенджери Viber та Telegram, які із простору спілкування та простого інформування про поточні події перетворилися в освітніх закладах освіти всіх рівнів, особливо середніх, на засіб навчання. Безумовно, деяка кількість українських ЗВО навесні 2020 р., коли вперше в Україні ввели карантин, фрагментарно використовували платформи електронного навчання, проте викладачі були готові та могли швидко наповнити їх освітніми матеріалами. Весною 2020 р. фактично освітня спільнота України вперше почала застосовувати Zoom та Meet, а сьогодні ці платформи стали нашою професійною буденністю. Використання ж соціальних мереж в освітніх цілях загалом і в іншомовній освіті студентів зокрема залишилося поза увагою вчителів та викладачів, окрім поодиноких новаторів.

Мета статті – проаналізувати стан використання соціальних мереж у процесі іншомовної підготовки студентів нефілологічних спеціальностей, обґрунтувати необхідність їх застосування як одного з інноваційних інструментів формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Використання соціальних мереж стало важливою частиною нашого повсякденного життя. Сервіси обміну миттєвими повідомленнями, як-от Telegram, Viber, WhatsApp, та соціальні мережі, як-от Instagram, Facebook, Twitter, Tik Tok, дозволили світовому суспільству зрозуміти, що таке глобалізація, не теоретично, а практично: ми постійно перебуваємо на зв'язку з нашими родинами, друзями та колегами вдень і вночі, з різних куточків світу. Міжнародні дослідження свідчать, що у 2020 р. понад 4,5 млрд людей зі світу користуються інтернетом, а аудиторія соціальних мереж досягла 3,8 млрд. Користувач проводить в інтернеті щодня приблизно 6 годин 43 хвилини, третина цього часу припадає на соціальні мережі. Опитування, проведене серед студентів (151 осіб) Київського університету імені Бориса Грінченка та Київського національного університету технологій та дизайну доводить, що

українське студентство майже 100% є користувачами соціальних мереж (рис. 1).

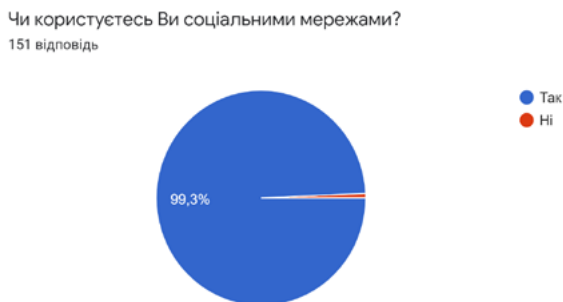


Рис. 1. Використання соціальних мереж студентами

Більшість наших студентів є користувачами Instagram (92,1%), Facebook (50,3%), Tik Tok (64,2%). Метою використання соціальних мереж у більшості опитаних є спілкування (92,7%); перегляд, читання та коментування контенту інших користувачів (80,8%); проте лише третина створює власний контент та публікує його в соціальних мережах (30,5%). Для нас цікавим було, чи використовують студенти немовних спеціальностей соціальні мережі в освітніх цілях, насамперед для покращення рівня володіння іноземною мовою. Результати анкетування встановили, що для навчання взагалі соціальні мережі використовують лише менше половини студентів (41,7%), а для опанування іноземної мови лише третина опитаних (30,5%) (рис. 2).

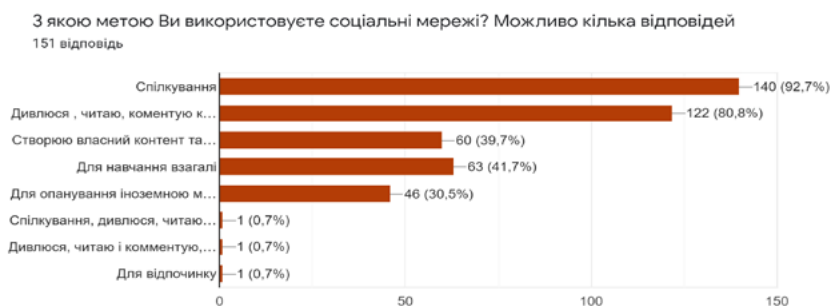


Рис. 2. Мета використання соціальних мереж

Чи проглядаєте Ви контент в соціальних мережах іноземною мовою?
151 відповідь

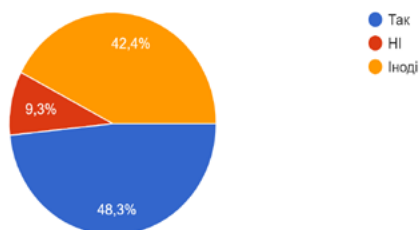


Рис. 3. Цікавість до контенту іноземною мовою

Чи робите Ви коментарі іноземною мовою?
151 відповідь

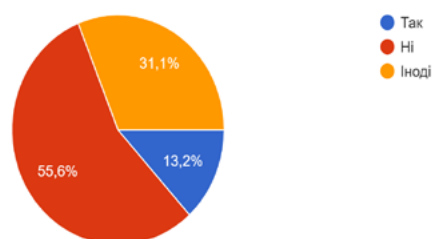


Рис. 4. Коментарі іноземною мовою

Проте контентом іноземною мовою цікавиться більшість (рис. 3), але коментарі іноземною мовою наважуються зробити небагато опитаних (рис. 4).

Також було встановлено, що більшість студентів вважають, що соціальні мережі необхідно використовувати в освітній діяльності, зокрема на заняттях з іноземної мови, під час виконання самостійної роботи тощо. Було визначено, що студенти в соціальних мережах охоче б виконували такі завдання, як:

- написання постів іноземною мовою за тематикою, що вивчається;
- записування розмовних та відеосторіс іноземною мовою;
- створення контенту різного виду (аудіо, відео, фото) іноземною мовою, написання до нього коментарів однокласниками або ж обговорення на занятті;
- ведення обговорень-переписок іноземною мовою на задану викладачем тему;
- виконання самостійної роботи, як-от: вести блог, у якому щодня розповідати, що вивчено; ділитися своїми лайфхаками, успіхами у процесі опанування іноземної мови;
- створення індивідуальних та мережевих проєктів;
- створення портфоліо особистісних досягнень студента в опануванні іноземної мови.

Отже, використання соціальних мереж на заняттях з іноземної мови цікаве студентам, проте потребує трансформації мислення викладачів ЗВО, адже проведені дослідження довели, що стиль мислення більшості сучасних педагогів

Чи вважаєте Ви, що соціальні мережі необхідно використовувати в освітній діяльності з метою поглиблення іншомовної комунікативної компетентності
151 відповідь

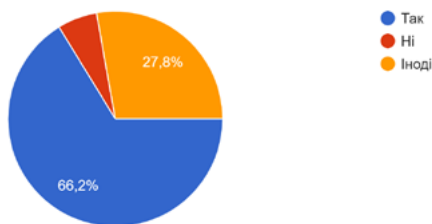


Рис. 5. Необхідність використання соціальних мереж для поглиблення ІКК

Чи використовують викладачі соціальні мережі з освітньою метою?
151 відповідь

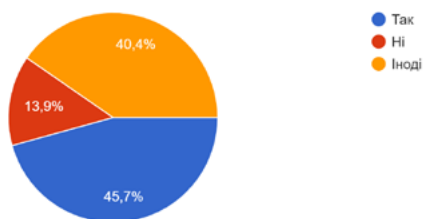


Рис. 6. Використання соціальних мереж викладачами з освітньою метою

[15, с. 3–10] тяжіє до абстрактно-логічних побудов, їм властивий вербальний стиль уведення навчального матеріалу, оскільки це покоління є продуктом традиційної системи навчання, що спирається на труді Я.А. Коменського, а книга і досі залишається основним засобом навчання [15, с. 3–10]. Дослідження Р. Ших [16, с. 829–845] ще десятиріччя тому, у 2011 р., довели, що грамотне використання соціальних мереж під час навчання іноземних мов, побудова в цьому середовищі взаємодії «викладач – студент» позитивно впливають на рівень залучення студентів у процес опанування іноземної мови, адже студенти можуть поглибити свій рівень іншомовної комунікативної компетентності «не лише під час навчання на уроці, а й завдяки спільному навчанню» [16, с. 829–845]. Якщо цифрова компетентність викладача іноземних мов перебуває на рівні інноватора, то комунікація вибудовується правильно, освітні матеріали та завдання подаються з дотриманням принципів мікронавчання, як студенти, так і викладачі вважають використання соціальних мереж з освітньою метою високоефективним, а академічні результати підтверджують позитивний ефект [16, с. 829–845].

У процесі нашого дослідження встановлено, що 80% викладачів, на думку студентів, певним способом використовують соціальні мережі у своїй діяльності (рис. 6). Проте вважаємо, що це не відображає об'єктивної картини, адже написання повідомлення в соціальній мережі для студента є свідченням використання її з освітньою метою, проте з методичного погляду це не так.

Висновки. Проведене дослідження доводить, що застосування соціальних мереж у процесі іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей відповідає сучасним тенденціям розвитку цифрового суспільства, яке потребує впровадження інноваційних технологій навчання загалом та іноземних мов зокрема. Важливим є те, що це відповідає запитам сучасних здобувачів вищої освіти, оскільки їхня залученість у соціальні мережі становить майже 100%.

Сучасний студент як представник покоління Digital Natives [17], з усіма особливостями, описаними в багатьох наукових розвідках, не уявляє свого життя без інтернету, готовий використовувати гаджети і цифрові інструменти у процесі опанування іноземної мови. Саме тому сучасний викладач іноземної мови закладу вищої освіти повинен розглянути можливості залучення соціальних мереж у процесі іншомовної підготовки як інструменту, що мотивує й активізує пізнавальну діяльність студентів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й експериментальній перевірці системи вправ, виконання яких відбуватиметься за допомогою соціальних мереж, у межах дисципліни іншомовного циклу для студентів немовних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Соломаха А.В. Підготовка майбутніх педагогів до діджиталізації в ранньому навчанні іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : електронне наукове фахове видання. 2021. № 10. С. 203–215. DOI: 10.28925/2414-0325.2021.1017.
2. Kotenko O., Kosharna N., Holovatenko T. Pre-Service Primary, 2020. P. 257–280.
3. Кошарна Н.В. Інноваційні методи. С. 230–242.
4. Innovative Methods / Н. Yuzkiv et al. *Modern technologies* / L. Terletska. P. 129–132.
5. Huber S. iPads in the Classroom – A Development of a Taxonomy for the Use of tablets in school. Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2012. 109 p. URL: <https://www.amazon.com/iPads-Classroom-Sabrina-Huber/dp/3848217651> (дата звернення: 01.12.2021) (eng.).
6. Соломаха А.В. Застосування словникових онлайн-тренажерів для формування іншомовної лек-

сичної компетенції майбутнього педагога. *Освітологічний дискурс*. С. 143–155. DOI: 10.28925/2312-5829.2019.3-4.143155.

7. Соломаха А.В. Застосування цифрових технологій для формування іншомовної граматичної компетенції у процесі раннього навчання іноземних мов (на прикладі німецької мови). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : електронне наукове фахове видання. № 8. С. 121–135. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.8.11.

8. Петрик Л.В. Застосування медіазасобів у змісті дисципліни «Іншомовна освіта: іноземна мова з методикою навчання». *Освітологічний дискурс*. № 2 (33). С. 161–184.

9. Петрик Л.В. Медіадидактичний супровід іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*. 2021. Т. 32. № 1. DOI: 10.28925/2312-5829.2021.1.8.

10. Соломаха А.В., Кошарна Н.В. Підготовка майбутніх педагогів до застосування цифрових технологій у процесі раннього навчання іноземних мов. *Educological discourse*. № 3 (30). С. 107–122. DOI: 10.28925/2312-5829.2020.3.8.

11. Effectiveness of Students' Distance Learning 2g in English Business Communication: The Experience of Kyiv National University of Technologies and Design / S. Dvorianchykova et al. *Arab World English Journal (AWEJ)*. Special Issue on CALL. 7.

12. Петрик Л.В. Інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*.

Вип. 25. Т. 2. № 2 (25). С. 138–142. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/25-2.27.

13. Редько В.Г. Концептуальні засади змісту освітнього іншомовного комунікативного середовища компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 13–23.

14. Kotenko Olga, Holovatenko Tetiana. Models of foreign language primary school teacher training in the EU. Publishing House "Baltija Publishing", 2020. P. 92–114. DOI: 10.30525/978-9934-588-38-9-5.

15. Innovative Methods in Language Disciplines During Profile Training / H. Yuzkiv et al. *Implementation International Journal of Higher Education*. 2020. № 9 (7). P. 230–242 DOI: 10.5430/ijhe.v9n7p230.

16. Terletska L. Modern technologies of teaching English language of students of pedagogical specialties. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools*. 2020. № 69 (3). P. 129–132. DOI: 10.32840/1992-5786.2020.69-3.26 (eng.).

17. Тестов В.А. Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании. *Педагогіка*. 2012. № 4. С. 3–10.

18. Shih R.-C. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. № 27 (5). P. 829–845. DOI: 10.14742/ajet.934.

19. Prensky Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *From On the Horizon* / Marc Prensky. NCB University Press, 2001. Vol. 9. № 5.

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-БАЯНІСТА (АКОРДЕОНІСТА) НА ЗАНЯТТІ З НАРОДНОГО ТАНЦЮ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF BAYAN (ACCORDION) ACCOMPANIST AT THE FOLK DANCE CLASS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Статтю присвячено виявленню особливостей діяльності концертмейстера-баяніста (акордеоніста) на занятті з народного танцю в закладах вищої освіти. Розглянуто сприятливі педагогічні умови для формування та розвитку знань, умінь і навичок у студентів-хореографів.

Визначені структурні елементи компетентності концертмейстера-баяніста (акордеоніста). До загальних компетентностей відносять: уміння враховувати вікові й індивідуальні особливості студентів-хореографів, знання психології та педагогіки, музики, навички взаємодії з людьми, когнітивну гнучкість, розвинутий емоційний інтелект. До вузькоспеціальних компетентностей ми віднесли: професійне володіння музичними інструментами, читання нот з листа, підбір мелодії й акомпанементу (із французького – «супроводжувати» сольну партію, вокал, танець, пісню), навички транспозиції, аранжування, гри в ансамблі, знання елементів вокалу, хореографії, дивергентної вправності, уміння відтворити мелодії народного танцю і вміння бачити рухи танцюристів, вести за собою хореографічний колектив, уміти підбирати вступ, програти та кінцівку музичного твору. Але найголовніше під час уроку з народного танцю – це правильно підібраний музикальний супровід та створення сприятливої психологічної атмосфери для розвитку відповідних навичок у студентів-хореографів.

Під час заняття з народного танцю концертмейстер-баяніст повинен правильно підібрати мелодію, знати танцювальні рухи, уміти вправно відтворювати музику. Необхідно також брати до уваги артистичні та фізичні здібності студентів-хореографів. Особливо це важливо тоді, коли ту саму вправу або сольні трюки виконують по одному. У такому разі потрібно узгодити темп хореографічного виконання з музичним супроводом. Звукова насиченість партії повинна відрізнятися, але вони радше будуть тонкі, майже непомітні від оптимального темпу.

Концертмейстер-баяніст (акордеоніст) повинен розуміти, що він не є головним музичним виконавцем, він співпрацює в ансамблі зі студентами-хореографами, тим самим допомагає глибше проникнути в емоційну структуру народного танцю.

Ключові слова: концертмейстер, баяніст (акордеоніст), творчість, активізація,

хореографія, хореограф, народний танець, заняття, музика.

The article reveals the peculiarities of the work of bayan (accordion) accompanist at the folk dance class in higher educational establishments. Favorable pedagogical environment that improves the knowledge and skills of students-choreographers is researched in the article.

The structural elements of the competence of bayan (accordion) accompanist are defined. General competence features include: the ability to contemplate the age and personal peculiarities of students-choreographers, the knowledge of psychology, pedagogics and music, the skills in communication with people, cognitive flexibility, well-developed emotional intellect. Specialized field of expertise includes the ability to masterly play musical instruments, read the notes, select the melodies for accompaniment (from French "to accompany" the solo version, vocals, dancing, song), the skills in transposition, arrangement, play in ensemble, know the elements of vocals, choreography, divergent expertness, the capacity to reproduce the melodies of the folk dance and see the dancers' movements, lead the dance group, select the intro, interlude and outro of the musical work. However at the folk dance class, the most important skill is to select the right musical accompaniment and create a positive psychological environment to help the students-choreographers develop the necessary skills.

At the folk dance class, the bayan accompanist needs to select the suitable melody, know the dance movements, and skillfully reproduce the music. It is important to take into consideration the artistic and physical abilities of the students-choreographers. This is especially important when the same exercises or solo stunts are performed by the dancers alternately. In this case, the tempo of the dance performance and the musical accompaniment need to be harmonized. The sound richness must differ, however it will more likely be fine and almost obscure, considering the best-fitting tempo.

Bayan (accordion) accompanist must understand, that he is the main and leading musical performer, who cooperates with the students-choreographers, and this way helps them fully comprehend the emotional structure of the folk dance.

Key words: accompanist, bayan (accordeon) player, creativity, activization, choreography, choreographer, folk dance, class, music.

УДК 78.071.2:786.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.36>

Степанюк І.В.,

канд. мистецтвозн.,
старший викладач кафедри теорії,
методики музичної освіти та
інструментальної підготовки,
викладач хореографічних дисциплін
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Дудай М.І.,

викладач акордеона
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Бовканюк П.О.,

викладач баяна
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Робота концертмейстера-баяніста (акордеоніста) полягає в підборі й освоєнні музичного матеріалу, пов'язаного з народним танцем, його хореографічної специфікою, а також із віковими й індивідуальними особливостями студентів.

Освоєння музичної специфіки народної хореографії можливо тільки за умови паралельного вивчення хореографічного мистецтва як

класичного, так і народного танцю, розуміння їхніх спільних та відмінних рис.

Роль концертмейстера-баяніста (акордеоніста) є малодослідженою в руслі наукових сентенцій, це спонукає нас до актуальної розвідки означеного індивідуума як учасника навчального-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Обрана нами проблема майже не була предметом

науково-методичних студій. Серед науковців, які розкрили особливості концертмейстерської діяльності, такі: Н. Воропаєв [4], Д. Комарницький [6], В. Лозова [8], С. Скворцова [12] й інші. Дослідники розглядали методичні аспекти роботи читання з листа і транспонування, сформулювали корисні рекомендації концертмейстерам-баяністам (акордеоністам).

Питання щодо вдосконалення вмінь учителів музичних спеціальностей вивчали Л. Хоружа, М. Братко, О. Котенко, О. Мельниченко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вагомими є дослідження постаті концертмейстера-баяніста (акордеоніста) у працях П. Андрійчука [1], А. Берези [2], О. Матковського [9], Т. Панасюк [10]; методичний посібник А. Душного орієнтовано на всебічний розвиток студентів-хореографів [5]. Однак робіт, спрямованих на аналіз сучасної ролі концертмейстера-баяніста (акордеоніста) на занятті з народного танцю в закладах вищої освіти, украй мало.

Мета статті – на основі наукової літератури з'ясувати особливості діяльності концертмейстера-баяніста (акордеоніста) під час занять із народного танцю в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Досить важливим є музичний супровід танцю під час занять, але найголовніше – правильний підбір музики, яка буде максимально зручною для виконання рухів студентів-хореографів.

Тому для ефективної співпраці студентів-хореографів та концертмейстера-баяніста (акордеоніста) останньому необхідно мати низку компетентностей.

Під поняттям «компетенція» ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності [7, с. 37].

Компетентність визначаємо як володіння відповідними компетенціями. Аналіз визначень педагогічної компетентності дає змогу стверджувати, що педагогічна компетентність є системою наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок, особистісних якостей і утворень, яка за належної мотивації та високого рівня професійності психічних процесів забезпечує самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога у процесі професійної діяльності [12, с. 153].

Важливою умовою фахової компетентності концертмейстера-баяніста є досконале володіння музичним інструментом.

В. Бурзанова переконана в тому, що розвиток професійної компетентності зумовлюється особливостями багаторівневої, поліструктурної та багатовимірної музично-виконавської діяльності, пов'язаної із процесом художнього сприйняття,

пізнання, осмислення й індивідуально-творчої інтерпретації музичного твору. Тому в освітньому процесі для розвитку професійної компетентності музиканта-інструменталіста необхідно використовувати спеціальні методи. Зокрема:

– на етапі сприймання музичного твору доцільно уявити музичний матеріал у синтезі звукового та візуального рядів. Це дозволить задіяти слуховий та зоровий аналізатори людини, збільшити об'єм отриманої інформації і відповідно активізувати дії перцептивно-рефлексивних механізмів, диференціювати музично-слухові уявлення, розширити емоційно-образну сферу, доповнити банк музично-слуховою інформацією, тобто забезпечити розвиток музично-слухової компетентності. Адже музично-слухову компетентність характеризує розвиток емоційної сфери виконавця, його емоційну реакцію, міру емпатійного проникнення в художній образ;

– на етапі вивчення музичного твору доцільно застосовувати комплексний аналіз музичних творів на основі інтеграції історико-гуманітарних, музично-теоретичних і спеціальних знань (відбір музичного матеріалу і способів його вивчення) залежно від музичного твору. У процесі комплексного аналізу формується система художньо-естетичних цінностей, поповнюється банк музичних знань, активізується раціонально-логічне мислення, дослідницькі навички, підвищується культура вербального спілкування, тобто розвивається музично-граматична компетентність.

Детальний аналіз нотного тексту наближає виконавця до інтерпретації, адекватної композиторському задуму. Знання й розуміння музичного тексту значною мірою обмежують виконавця і водночас допускають досить високий рівень інтерпретаційної свободи [3, с. 62–63].

На думку Т. Пляченко, організація та зміст роботи з формування професійної компетентності у сфері інструментального виконавства мають бути спрямовані на те, щоб у професійній діяльності виявлялися такі компетентності:

– програмово-репертуарні (знання інструментального репертуару та здатність самостійно добирати інструментальні твори; уміння робити історико-стильовий, художньо-педагогічний, музично-теоретичний і технічно-виконавський аналіз інструментальних творів);

– технічно-виконавські (сформованість техніки гри на інструменті й індивідуальної виконавської манери – виконавська постановка; координація функцій рук та раціональність рухів; вправність пальців; володіння аплікатурними прийомами; штрихова техніка та звуковедення, культура звука; метроритмічна чіткість; сформованість аналітико-слухових навичок; доцільне використання технічних можливостей музичного інструмента; здатність до самоаналізу і самокоригування);

– інтерпретаційні (здатність до виконавської інтерпретації музичних творів – дотримання авторського задуму композитора, стилю, жанру, форми твору; спроможність розкрити художній образ твору за допомогою виконавської техніки та виражальних засобів – динаміки, агогіки, логічного фразування, тембрової відповідності тощо);

– інструментально-методичні (володіння методикою навчання гри на музичному інструменті);

– концертмейстерські (здатність до концертмейстерської діяльності);

– сценічні (готовність до культурно-освітньої та концертно-виконавської діяльності – здатність до психоемоційного саморегулювання та навіювання у процесі власного публічного виступу; сформованість сценічної культури; артистизм; творчий імідж тощо) [11, с. 147–148].

Важливим у майстерності концертмейстера-баяніста (акордеоніста) є вміння читати ноти з листа. Правильно інтерпретувати текст та вдало його відтворювати можна за допомогою розвинених рівнів психологічного відображення. Перший рівень – сенсорно-перцептивний, полягає у зоровому прийнятті нот, які запам'ятовуються та зберігаються у вигляді уявлень. Другий рівень – зображувальний, тобто в особистості добре розвинені різні види уявлення: зорові, слухові, моторні. Третій рівень – розумовий, на даному етапі відбувається створення цілісного музичного образу.

Присутність концертмейстера під час навчальних занять впливає на розвиток у студентів-хореографів різноманітних умінь, серед яких уміння виконувати рухи відповідно до ритму, динаміки, характеру твору. Для оформлення танцювальних занять використовуються невеликі за об'ємом музичні твори чи фрагменти з них. Варто зазначити, що дуже складно знайти народні твори, які цілком відповідають рухам вправ.

Технологія підбору концертмейстером музичного матеріалу для оформлення уроку з хореографії здебільшого базується на системно-хореографічних знаннях: основ хореографії та сценічного руху, хореографічній термінології, традиційних форм та етапів навчання в хореографії, форм побудови занять, обов'язкових імпровізаційних елементів, історії виникнення та розвитку шкіл і напрямів танцювального мистецтва.

Головні критерії підбору матеріалу для супроводу уроків, на думку Т. Панасюк, такі: яскраво виражена танцювальність, композиційна стрункність, періодичність, переважно квадратна структура, гомофонний склад, мелодійність, ясний метро-ритмічний малюнок [10, с. 45].

Отже, послідовне вивчення основних рухів народного танцю формує у свідомості концертмейстера-баяніста певні ритмо-артикуляційні формули, що є співзвучними і відповідними даному елементу танцю. Це допомагає підбору музичних уривків за їхніми фактурними особливостями, що

відповідають: темпу, формі, метро-ритму, характеру даного руху.

Роль концертмейстера-баяніста (акордеоніста) полягає в ознайомленні студентів-хореографів з історією та національною культурою народу через правильно підібрану музику.

Концертмейстер-баяніст (акордеоніст) повинен володіти інструментом, уміти образно охоплювати форму музичного твору, мати добру виконавську підготовку та розвинену музичну уяву. Не менш важливі набуті навички музичної майстерності.

На думку О. Матковського, роль концертмейстера-баяніста (акордеоніста) полягає в заохоченні до виконання рухів студентів-хореографів із народного танцю. Науковець вважає, що основні пріоритети концертмейстера-баяніста (акордеоніста) під час уроку такі:

– уміння правильно читати з листа баянної партії та використовувати її відповідно до власних виконавських можливостей, зважати водночас на можливість інструментів та композиторські складові частини;

– уміння підбирати мелодії й акомпанемент на слух, імпровізувати. Тобто грати відомі та прості у виконанні стилізації без підготовки чи, навпаки, підбирати гармонію до обраної теми;

– для роботи з вокалістами та хоровими колективами концертмейстер-баяніст (акордеоніст) повинен володіти вміннями використовувати транспозицію;

– для використання гри різнопланових клавірів та у процесі творчої гри на інструменті, коли перекладає епізоди зі збереженням основної тематичної лінії, концертмейстер-баяніст (акордеоніст) повинен володіти вміннями інструментувати й аранжувати;

– знати основні диригентські жести і прийоми;

– володіти навичками гри в ансамблі;

– знати основи вокалу, постановки дихання, артикуляції, голосу;

– знати основи хореографії та сценічного руху, основні рухи класичного, бального та народного танців [9, с. 211].

Отже, можна наголосити на тому, що роль концертмейстера-баяніста (акордеоніста) на заняттях з народного танцю полягає в умінні одночасно відтворювати мелодію і бачити рухи студентів-хореографів, підбирати вступ, програвш, кінцівку фрази, які необхідні в навчальному процесі. Мотивувати студентів-хореографів до навчання.

Під час підготовки до уроку концертмейстер-баяніст (акордеоніст) підбирає народну музику, що відповідає не тільки ритму даного руху, але й його характеру. На уроці народного танцю ритм характеризує ті чи інші особливості національного або стилістичного порядку. Ритм кожного національного танцю має свої особливості, відтінки та нюанси, мета баяніста (акордеоніста) – донести ці ритмічні особливості, добиватись точного їх виконання.

Концертмейстер-баяніст (акордеоніст) під час уроку стежить за діяльністю студентів-хореографів, за ритмом і поготів. Рухи повинні виконуватись у строгому й точному порядку, студенти мають вчитись давати цілий ряд вистукувань, де трапляються малі дрібні рухи (ноти), синкопічні акценти та плескання.

Тому роль концертмейстера-баяніста (акордеоніста) у хореографічному творі дуже велика, вона проявляється у високохудожньому, гнучкому, музичному оформленні уроку та розвитку уваги до внутрішнього розуміння музики студентів-хореографів. Неувага до розкриття музики в навчальному процесі породжує «затиск» у внутрішніх і зовнішніх, тобто перенапругу, скованість, без подолання яких не може бути свободи творчості. Звільнення від перенапруги може закінчитись успішно тільки за допомогою організованої уваги – як внутрішньої, так і зовнішньої. Про внутрішню увагу говорилось у зв'язку зі слуханням та розумінням музики, про зовнішню, або фізичну, увагу варто говорити, пов'язуючи її з танцювальним або тренувальним завданням чи рухом. Не менш важливе вміння урізноманітнювати супровід уроку цікавою музикою.

А. Береза наголошує на тому, що під час праці над розвитком ритму не можна забувати про головне: про характерні та стилістичні особливості того чи іншого руху, про його внутрішнє забарвлення [2, с. 21].

П. Андрійчук вважає, що вміння правильно відчувати та вільно відображати інтонацію музики в танці так само необхідне, як правильне почуття ритму та розуміння теми. Можна вміти ритмічно танцювати, тонко та правильно сприймати зміст музичної теми, але не вміти відобразити її інтонації у своїх діях або танцях [1, с. 3].

Танець – це душа народу, виконавцю народних танців необхідно власне до нього ставлення, яскраве емоційне вираження [6, с. 14].

Специфіка виконання народних танців передбачає великий різновид динаміки і характеру виконання, ритмічних побудов, їхніх особливостей, техніки звукоутворення, знань і специфіки звучання, характерних для тієї чи іншої народності. Також багато народних танців потребують надто гарного володіння виконавською технікою і віртуозною грою.

Спілкування концертмейстера зі студентами через музику не тільки збагачує їхній внутрішній світ почуттями, думками, але й прилучає до мистецьких цінностей, спонукає до естетичних і духовних прагнень, формує їхнє світосприйняття.

Тому для навчальних цілей під час уроку з народного танцю найкращою є емоційно-образна, танцювально-дієва, оптимістична, вольова музика, з ясно та блискуче вираженим національним колоритом. Народна мелодія, оброблена для сценічного танцю, повинна відповідати лексиці народних

сценічних рухів та малюнків танцю. Отже, народна музика повинна відповідати народному танцю.

Вивчення народного танцю, зі своїми особливостями в характері, ритмі і манері виконання, дає студентам-хореографам можливість напрацювати потрібну техніку виконання, збагатити творчу фантазію, розвинути координацію рухів, музикальність і відчуття ритму, проявити свій акторський темперамент, органічно відчувати себе на сцені.

Отже, музичні мелодії повинні бути простими, доступними та виразними, емоційними, такими, що підвищують працездатність і настрій. Використання народного пісенно-танцювального матеріалу поступово ускладнюється, збагачується й урізноманітнюється голосоведенням, малюнком гармонії, динамічними відтінками, прискоренням темпу. Під час розучування нової вправи необхідно поєднувати, у якому музичному розмірі виконується дана вправа, на яку частку такту припадає акцент вправи, відповідність темпу і характеру вправи та музики. На початку навчання народного танцю, коли засвоюються елементи основних рухів екзерсису, треба звернути особливу увагу на граматичні та синтаксичні навички в музиці.

А. Душний наголошує на тому, що незнання музично-хореографічних основ створює недопустимий стилістичний різнобій, відображає серйозні наслідки безграмотності постановок етнографічного танцю, породжує еkleктику понять хореографії. Це дискредитує чудову ідею розвитку народних танців і повинно викорінюватись на самому початку. Побудова етюдів і танців на народні теми вимагає добору народної музики, а не використання балетної музики композиторів [5, с. 92].

Сучасне хореографічне мистецтво з його високою музичною культурою ставить перед концертмейстерам-баяністом (акордеоністом) високі професійні вимоги, передусім необхідна наявність у музиканта великого багажу знань і навичок досконалого володіння інструментом, а також розуміння природи й особливостей хореографії.

Висновки. Отже, професійна діяльність концертмейстера-баяніста (акордеоніста) полягає передусім у створенні сприятливої психологічної атмосфери для навчання студентів-хореографів. На заняттях із народного танцю студенти-хореографи ознайомлюються з музичними творами, музичними фрагментами, можливістю послухати й емоційно відгукнутися на вираженні почуття. Народний танець розвиває у студентів сприйняття музичного супроводу в поєднанні з рухами, уміння вправно відтворювати рухи залежно від характеру музики, відчувати музичний настрій. Тому під час занять із народного танцю студенти-хореографи прагнуть розвивати вміння і навички виконувати завдання відповідно до характеру, темпу ритмічного малюнку музичного фрагмента, розвивати самостійну творчу активність, автоматизувати виконання завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрийчук П. До питання розвитку концертмейстерських навичок у баяністів. *Актуальні напрями відродження та розвитку народно-інструментального мистецтва в Україні* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 24–31 березня 1995 р. Київ, 1995. С. 3–4.
2. Береза А., Нестерович Б. Концертмейстерський клас (баян, акордеон) : навчальна програма та методичні матеріали для студентів музично-педагогічних факультетів із спеціальності 7.020207 «Музична педагогіка та виховання». Вінниця, 2006. 64 с.
3. Бурзанова В. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 1. С. 61–67.
4. Воропаєва Н. Формування професійних і психолого-педагогічних якостей музиканта-концертмейстера. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : збірник матеріалів Науково-практичної конференції викладачів і студентів кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, м. Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 5 квітня 2018 р. Вінниця, 2018. С. 6–9.
5. Душний А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Посвіт, 2008. 120 с.
6. Комарницький Д. Робота концертмейстера-баяніста на уроках народного танцю : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський, 2017. 47 с.
7. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Л. Хоружа та ін. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.
8. Лозова В. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. *Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів* : матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції. Харків : ОВС, 2002. 164 с.
9. Матковський О. Особливості роботи концертмейстера-баяніста в хореографічному класі (заняття з народного танцю). *Світогляд – Філософія – Релігія* : збірник наукових праць ДВНЗ «Українська академія банківської справи Національного банку України» та Інституту філософії ім. Г. Сковороди НАН України. Суми : ТОВ ВПП «Фабрика друку», 2014. Вип. 6. С. 211–216.
10. Панасюк Т. Змістовий компонент концертмейстерської діяльності. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання* : збірник матеріалів Науково-практичної конференції викладачів і студентів кафедри вокально-хорової підготовки, теорії та методики музичної освіти, м. Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 5 квітня 2018 р. Вінниця, 2018. С. 44–48.
11. Пляченко Т. Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з музично-інструментальних дисциплін. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. 2015. Вип. 18. С. 146–150.
12. Скворцова С. Види професійної компетентності вчителя. *Наука і освіта*. 2009. № 10. С. 153–156.

ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – формуванню етичної компетентності у майбутніх фахівців. У роботі розкрито зміст поняття «етична компетентність майбутнього фахівця», яку визначено як інтегральне особистісне утворення, що характеризується ціннісними орієнтаціями, знаннями у сфері етики та є результатом особистісно-професійного розвитку людини, виявляється у ступені відповідності або невідповідності етичної поведінки фахівця нормам етики та професійним стандартам. Досліджено основні поведінкові характеристики етичної компетентності студента. Важливими характеристиками етичної компетентності студента є ціннісні орієнтації, оскільки вони детермінують його майбутню поведінку, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності, надають сенс професійним діям. Формування позитивної мотивації до навчання визначено провідним стимулом набуття майбутніми фахівцями етичних знань, умінь і навичок, розвитку морально-духовних якостей. Визначено змістову структуру етичної компетентності майбутнього фахівця. Структура етичної компетентності включає гностичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний компоненти. Гностичний компонент характеризується усвідомленням необхідності прояву етичної компетентності майбутнім фахівцем, орієнтацією на базові етичні цінності, розвиток моральних якостей. Мотиваційно-ціннісний компонент виражається у потребі виявляти етичну компетентність у повсякденній життєдіяльності, орієнтації на формування етичних цінностей. Діяльнісний компонент передбачає розвиток етичних умінь і навичок, дотримання етичних норм у взаєминах з навколишніми, самоконтроль та саморегуляцію поведінки. Зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та впливають один на одного. До основних завдань формування етичної компетентності майбутніх фахівців віднесено: розширення морально-етичних знань про етичну компетентність; розвиток у студентів позитивної мотивації до формування і виявлення етичної компетентності у повсякденній життєдіяльності та майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: етика, етичні цінності, етична компетентність, студенти, майбутні фахівці, мотивація, ціннісні орієнтації, позааудиторна діяльність.

The article is devoted to one of the urgent problems of formation of ethical competence in future specialists. The article reveals the meaning of the concept of "ethical competence of the future specialist". Ethical competence is defined as an integral personal education, characterized by values, knowledge in the field of ethics and is the result of their personal and professional development, is manifested in the degree of compliance or non-compliance of ethical behavior with ethics and professional standards. The main behavioral characteristics of ethical competence of the individual are revealed. Important characteristics of the student's ethical competence are value orientations, as they determine his future behavior, ensuring the content and direction of activities, give meaning to professional actions. The formation of positive motivation for learning is determined by the leading incentive for future professionals to acquire ethical knowledge, skills and abilities, the development of moral and spiritual qualities.

The semantic structure of ethical competence of the future specialist is determined. The structure of ethical competence includes gnostic, motivational-value, activity components. The Gnostic component is characterized by awareness of the need for aesthetic competence of the future specialist, focus on basic ethical values, the development of moral qualities. Motivational and value component is manifested in the need to show ethical competence in everyday life, focus on the formation of ethical values. The activity component involves the development of ethical skills, adherence to ethical norms in relationships with others, self-control and self-regulation of behavior. These components are closely interrelated and interact with each other. The main tasks of the formation of ethical competence of future professionals include: expanding moral and ethical knowledge about ethical competence; development of students' positive motivation to form and identify ethical competence in everyday life in future professional activities.

Key words: ethics, ethical values, ethical competence, students, future professionals, motivation, empathy, value orientations, extracurricular activities.

УДК 37.034

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.37>

Тернопільська В.І.,

д-р пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної освіти
та соціальної роботи
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Процеси глобалізації та євроінтеграції, демократичні перетворення у соціально-політичному житті України детермінують розвиток етичних цінностей громадян, які виступають соціально значущим орієнтиром їхньої діяльності та забезпечують духовно-моральну єдність суспільства, відповідний рівень самосвідомості й організованості його членів. При цьому особлива увага приділяється важливим моральним якостям, етичній компетентності

майбутнього фахівця, які є регулятором його дій, забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з нормами професійної етики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема моральності, етики у взаєминах студентської молоді знайшла своє підтвердження у нормативних документах: Конституції України, Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепції

національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015 р.), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.

Теоретичні засади етичної компетентності наведені у роботах Е. Дюркгейма, Л.І. Грядунова, О.Ф. Плахотного, А.С. Шабурова, О.А. Безрукової, А.І. Ореховського, Є.М. Пенькова. У педагогічному аспекті проблеми формування моральних якостей, етичної компетентності особистості обґрунтовані І.Д. Бехом, В.О. Сухомлинським, О.І. Донцовим, К.О. Журбою, В.А. Киричок, О.О. Романовським, І.В. Сопівник, Т.В. Куницькою, В.І. Тернопільською, Л.Л. Хоружою, І.М. Шкільною, К.І. Чорною, І.О. Синицею, І.І. Чернокозовим. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними у розробці концептуальних засад нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми формування етичної компетентності майбутніх фахівців та відсутність фундаментальних досліджень із зазначеного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – розкрити зміст поняття «етична компетентність» та визначити форми, методи формування цього інтегрального утворення у майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Етична компетентність, на нашу думку, є інтегральним особистісним утворенням майбутнього фахівця, що характеризується ціннісними орієнтаціями, знаннями у сфері етики та є результатом особистісно-професійного розвитку, виявляється у ступені відповідності або невідповідності етичної поведінки фахівця нормам етики і професійним стандартам.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що етична компетентність є складним утворенням ціннісних, діяльнісних, особистісних аспектів і не має однозначного та універсального визначення. Однак її можна проаналізувати й визначити у контексті певної сфери людського життя [8]. Незважаючи на широке науково-практичне використання, категорія «етична компетентність» залишається концептуально невизначеною, по-різному інтерпретується, що безпосередньо позначається на її особистісно-перетворювальній дієвості. Зокрема, вчені акцентують увагу на знаннях з етики, певному наборі моральних якостей фахівця, його готовності до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору. При цьому етична компетентність є складником професійної компетентності фахівця.

Важливими характеристиками етичної компетентності студента виступають ціннісні орієнтації, оскільки вони детермінують його майбутню поведінку, забезпечуючи зміст і спрямованість

діяльності, надають сенс професійним діям. Формування позитивної мотивації до навчання є провідним стимулом набуття майбутніми фахівцями етичних знань, умінь і навичок, розвитку морально-духовних якостей.

Водночас юнацький вік характеризується суперечностями між прагненням до істини та невмінням зрозуміти її моральну сутність, прагненням до позитивного ідеалу, самостійності та відсутністю здатності його досягнення, небажанням бути «виховуваним» і недостатнім розвитком умінь самовиховання [5]. Слід зауважити, що детермінантною розвитку морально досконалої особистості майбутнього фахівця є його професійно-пізнавальна діяльність у закладі вищої освіти, самоосвіта, самовиховання.

Цінною для нашого дослідження є ідея І.Д. Кочетової проте, що моральні знання лежать в основі компетентностей, вибору людиною поведінкових стратегій та обумовлюють розвиток гнучкого мислення, відповідальної поведінки, умінь успішної взаємодії з навколишніми, здатності узгоджувати, розуміти, адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях [4].

Зазначимо, що складниками етичної компетентності індивіда є такі імперативи, як моральна оцінка, моральний вибір та обов'язок. При цьому моральна оцінка виявляється у здатності індивіда розпізнавати добро, переживати його на емоційному рівні, а також чинити відповідно до власних уявлень про моральні цінності. Здатність до моральної оцінки є основою непримиримого ставлення та протистояння аморальним впливам. Вона включає оцінку і самооцінку, що детермінує розвиток моральної свідомості й самосвідомості індивіда. У цьому контексті етика та мораль є основою світобачення індивіда, узгодження суспільних вимог з особистими етичними переконаннями, цінностями і мотивами діяльності. Значущість моральної оцінки у формуванні етичної компетентності полягає в тому, що вона характеризує здатність особистості діяти не з примусу, а з власного переконання, моральної потреби. Моральний або етичний вибір індивіда регулюється його інтелектуальними і вольовими якостями та забезпечує узгодження моральних вимог суспільства з моральними потребами самого індивіда.

До того ж моральний вибір здійснюється через моральну оцінку, самоконтроль, розуміння причинно-наслідкових зв'язків. До основних характеристик морального вибору особистості належать: 1) розуміння морального вибору як діялісно-поведінкового акту; 2) автономність суб'єкта; 3) пріоритетність цінностей суб'єкта; 4) самовизначення особистості в системі відносин і поведінкових координат; 5) моральний вибір саморегулюється ієрархією цінностей і регулюється моральними нормами [2].

Згідно з твердженням Т.П. Ємельянової [3] обов'язок характеризує ставлення особистості до суспільства через вимоги, що висуваються до неї, відповідно до її обов'язку. В ситуації, коли обов'язок особистості узгоджується з моральними чи професійними вимогами, відповідальність визначає, як саме він втілюється у практичній діяльності.

Слід зазначити, що покладання на себе обов'язку є свідченням сформованості етичної компетентності особистості, добровільного бажання щось зробити заради інших людей, зацікавленості у результатах своєї діяльності.

Структура етичної компетентності включає гностичний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний компоненти. Гностичний компонент характеризується усвідомленням необхідності прояву етичної компетентності майбутнім фахівцем, орієнтацією на базові етичні цінності, розвиток моральних якостей. Мотиваційно-ціннісний компонент виражається у потребі виявляти етичну компетентність у повсякденній життєдіяльності, орієнтації на формування етичних цінностей. Діяльнісний компонент передбачає розвиток етичних умінь і навичок, дотримання етичних норм у взаєминах із навколишніми, самоконтроль та саморегуляцію поведінки. Зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та впливають один на одного.

Завданнями формування етичної компетентності майбутніх фахівців є: розширення морально-етичних знань про етичну компетентність; розвиток у студентів позитивної мотивації до формування і виявлення етичної компетентності у повсякденній життєдіяльності та майбутній професійній діяльності. Так, методична реалізація компетентнісного підходу у вищій школі пов'язана з використанням таких педагогічних засобів, що своєчасно створюватимуть в освітньому процесі ситуації, за яких відбуватиметься синтез набутих знань, умінь та способів практичної діяльності [1]. Формування етичної компетентності майбутніх фахівців виявляється у змістовому наповненні аудиторної та позааудиторної діяльності (форми, методи, засоби), застосуванні інноваційних технологій. Під час включення студентів у різні види позааудиторної діяльності відбувається формування етичної компетентності, засвоєння ними певного досвіду, моральних якостей, які виявляються у взаємодії з іншими людьми. Саме у позааудиторній діяльності відбувається міжособистісне неформальне спілкування, взаємодія студентів, етичне збагачення, духовне та професійне становлення особистості.

Професійна підготовка майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу дає змогу формувати у них професійно значущі моральні якості, етичну компетентність. На думку І.Д. Бега [1], компетентнісний підхід репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа

дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне подолання певних життєвих проблем. До компетентності цього рівня спонукає прагнення до самоствердження, почуття гідності, соціальна мотивація тощо. Компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості наукових здобутків, які трансформуються в систему компетентностей. Компетентнісний підхід має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта навчання у суб'єкт суспільної практики, тобто цілеспрямоване перетворення дійсності у суб'єкт-об'єктній (виробничій) і суб'єкт-суб'єктній (людських відносинах) формах.

Слід зазначити, що куратор академічної групи є ключовою фігурою в освітньому процесі закладу вищої освіти, його особистий приклад, позиція, етика поведінки, стиль взаємодії зі студентами мають суттєвий вплив на формування етичної компетентності студентів, розуміння ними її сутності та проявів.

Ефективною формою вважаємо кураторські години: «Прийняття моральних рішень», «Неетична поведінка та її наслідки». Метою цих занять є розширення уявлень студентів про етику, моральні якості, етичну компетентність. Виховна година передбачала вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із дотриманням етичних норм студентами. Розв'язанню суперечливих ситуацій передувала розробка стратегії етичних рішень. Слід відзначити ефективність вправи «Дерево рішень», перевагою якої є її варіативність і гнучкість та демонстрація причинно-наслідкових зв'язків. Виконання вправи «Дерево рішень» сприяло оволодінню студентами навичками прийняття етичних рішень, вибору оптимального рішення відповідно до ситуації. Гра «Що в основі наших етичних рішень?» допомагала закріпити етичні вміння та навички студентів.

Виховна година «Неетична поведінка та її наслідки» сприяла формуванню ціннісного ставлення до себе та інших, розвитку емпатії, здатності передбачати наслідки своїх дій, формуванню вмінь етичної поведінки студентів. Зокрема, проведена мінідискусія показала, як розуміють студенти поняття «неетична поведінка». Так, вони охарактеризували неетичну поведінку як нехтування етичними цінностями та усталеними моральними правилами.

Привертає увагу в контексті формування етичної компетентності активна участь майбутніх фахівців в імітаційній грі «Крамниця цінностей». Метою гри є вивчення рівня розвитку моральної свідомості, етичних цінностей, етичної компетентності студентської молоді. На основі імітаційної моделі створювалася ігрова ситуація купівлі-продажу етичних цінностей, які необхідні для успішної професійної діяльності, налагодження позитивних

особистісних взаємин та визначення негативних цінностей, що не сприяють встановленню позитивних відносин, успішній професійній діяльності. З імітаційною моделлю в рольовій грі присутній об'єкт імітації, який представлений конкретною діяльністю. Були визначені директор крамниці (куратор академічної групи), який продавав етичні цінності (якості); покупці (студенти), які купували етичні цінності; незалежні експерти (студенти). Гра проводилась у три етапи: підготовчий, змістовно-діяльнісний, результативно-оцінювальний. На підготовчому етапі студенти розподілялися на кілька груп по 5–7 осіб у кожній. Студенти-покупці «купували» у крамниці етичні цінності, яких у них не вистачало для успішної професійної діяльності, налагодження позитивних особистісних взаємин, в обмін на свої негативні цінності, якості або ж на властиві їм позитивні. Далі куратор групи разом зі студентами обговорювали та розробляли програму привласнення придбаних у крамниці етичних цінностей, закріплення їх у власній поведінці. Під час результативно-оцінювального етапу гри студенти підбивали підсумки «купівлі-продажу» цінностей. Обговорюючи результати гри, майбутні фахівці обмірковували та усвідомлювали набутий емоційний досвід, формували стратегію подальшої етичної поведінки.

Ефективним засобом формування етичної компетентності майбутніх фахівців є їхня участь у проєктах. До важливих умов успішності проєктів можна віднести: наукову новизну і практичну значущість проєкту для майбутньої професійної діяльності; бажання студентів самостійно досліджувати зазначену проблему; чітке визначення мети, завдань та структури дослідження; конструктивну взаємодію з іншими учасниками проєкту; захист основних положень проєкту та його обговорення.

Проведення методичної роботи з викладачами та кураторами студентських груп сприяло розширенню їхніх знань про етичну компетентність, які спонукали до педагогічної творчості, використання як традиційних, так й інноваційних форм, методів виховання. Методична робота з кураторами академічних груп закладів вищої освіти здійснювалася на: теоретико-методологічному рівні (ознайомлення з методологічними та концептуальними засадами і сучасними дослідженнями у психолого-педагогічній науці); морально-етичному рівні (організація освітньої діяльності у закладі вищої освіти на основі гуманістичної етики і моралі);

практичному рівні (вміння ефективно застосовувати різноманітні форми і методи роботи); особистісному рівні (знання вікових, індивідуальних особливостей студентів).

Висновки. Отже, освітній процес у закладі вищої освіти є вирішальним у формуванні етичної компетентності майбутніх фахівців, розвитку в них ціннісних орієнтацій. Важливою характеристикою студентського віку є ієрархічність мотивів і становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій, які детермінують їхню майбутню професійну діяльність. Етичні цінності пов'язані з емоційно-виховними механізмами психіки майбутнього фахівця, регулюють психічні, розумові й поведінкові процеси та впливають на формування у нього професійних знань, умінь і навичок, забезпечують вибір свідомої етичної поведінки згідно з професійними нормами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
2. Волкова М.В. Готовність к осуществлению морального выбора как базовая характеристика нравственно устойчивой личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 4. С. 163–165.
3. Емельянова Т.П. Профессиональная ответственность в быденном сознании студентов-энергетиков. *Знание. Понимание. Умения*. 2013. № 2. URL: [http://www.zpu-Journal.ru/2013/2/Emelianova Professional-Responsibility-Student](http://www.zpu-Journal.ru/2013/2/Emelianova%20Professional-Responsibility-Student).
4. Кочетова И.Д. Создание условий для развития социальной ответственности у студентов как одно из приоритетных направлений в системе высшего профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2010. № 6 (25). С. 126–130.
5. Лукач О.М. Формування моральної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 20 с.
6. Тернопільська В.І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ : НУОУ, 2012. Вип. 5 (30). С. 141–144.
7. Тернопільська В.І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2012. № 9. С. 208–213.
8. Тернопільська В.І. Підготовка вчителя до формування моральної свідомості старшокласника. *1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи* : зб. матер. міжнар. наук. конф., м. Київ, 22 травня 2014 р. С. 58–65.

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ ПОНЯТЬ «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА» ТА «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я» В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ANALYSIS OF THE NOTIONS OF "PHYSICAL CULTURE" AND "FUNDAMENTALS OF HEALTH" IN THE CONTEXT OF TRAINING OF BACHELORS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Актуальність проблеми теоретичного аналізу понять «фізична культура» та «основи здоров'я» в контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти автори пов'язують з новою стратегією реформи вітчизняної вищої освіти.

У роботі здійснено теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень щодо тлумачення понять «фізична культура» та «основи здоров'я» з метою визначення їхньої сутності у контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти. Зазначено, що поняття «фізична культура» та «основи здоров'я» не є тотожними, але є взаємопов'язаними та взаємообумовленими, оскільки «фізична культура» – це частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я, сукупність спеціальних, духовних і матеріальних цінностей і засобів їх використання у процесі фізичного виховання.

Поняття «основи здоров'я» ми розглядаємо як цілісну систему, що пов'язує між собою всі компоненти. Основи здоров'я аналізуються нами не лише як відсутність хронічних хвороб, а як стан загального достатку, добробуту, фізичного розвитку, гармонії життєвих функцій організму, активна соціальна позиція та трудова діяльність, відсутність патологічних змін і нормальне самопочуття. Підбиваючи підсумки розгляду термінологічних проблем, пов'язаних із визначенням змісту й сутності понять «фізична культура» та «основи здоров'я» в контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти, вважаємо доцільним вказати на те, що, незважаючи на певну вивченість цього питання, серед науковців й досі триває дискусія щодо їх трактування.

Проведений аналіз наукових джерел показав, що сутність понять «фізична культура» та «основи здоров'я» у контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти взаємопов'язана між собою.

Ключові слова: фізична культура, основи здоров'я, бакалавр, заклад вищої освіти.

Topicality of theoretical analysis of the notions of "physical culture" and "health fundamentals" in the context of training of bachelors in higher educational establishments is related by the author to the new strategy of higher education reformation.

The paper provides a theoretical analysis of native and foreign research on the interpretation of the concepts of "physical culture" and "fundamentals of health" and determines their essence in the context of training of bachelors in higher educational establishments. In particular, it is noted that the concepts of "physical culture" and "fundamentals of health" are not identical, but are interrelated and interdependent, as "physical culture" is part of the culture of society, including physical education and a set of special scientific knowledge and material means necessary for the development of physical abilities, health strengthening, a set of special, spiritual and material values and means of their use in the process of physical education.

We consider the essence of the concept of "basics of health" as a holistic system that connects all the components. We analyze the basics of health not only as the absence of chronic diseases, but as a state of general well-being, physical development, harmony of vital functions, active social position and work, absence of pathological changes and normal way of feeling.

Summing up the analysis of terminological issues related to the definition of the content and essence of the concepts of "physical culture" and "fundamentals of health" in the context of training bachelors in higher education, we consider it appropriate to point out that despite certain study of this issue scholars are still debating their interpretation.

The analysis of scientific references done in the article showed that the essence of the concepts of "physical culture" and "fundamentals of health" in the context of training of bachelors in higher educational establishments are interrelated.

Key words: physical culture, fundamentals of health, bachelor, higher educational establishment.

УДК 378.147:796
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.38>

Хімич В.Л.,

д-р філософії (освітні, педагогічні науки),
ст. викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету

Демченко Н.В.,

ст. викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Модернізація змісту освіти є одним із завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні. Так, у ній зауважено, що «система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі» [6].

Як зазначено в Законі України «Про освіту», «метою освіти є всебічний розвиток людини як

особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [4].

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» наголошується, що «фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів та студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів та форм фізичного виховання і масового спорту, безперервності цього процесу впродовж усього життя» [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведений нами аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що серед вітчизняних та зарубіжних дослідників не існує одностайної думки щодо визначення сутності й змісту понять «фізична культура» та «основи здоров'я».

Вважаємо за необхідне зауважити, що окреслену проблему досліджували науковці різних галузей. Так, дослідженню поняття «фізична культура у галузі освіти» присвячені наукові праці А. Коноха, Л. Суцzenко, Н. Белікової, Є. Павлюка, Б. Шияна; формування здорового способу життя знайшло своє висвітлення у роботах Н. Крутогорської, В. Пристинського, І. Шаповалової та інших.

Однак результати проведеного нами аналізу наукової літератури дають підстави стверджувати, що наразі залишаються дискусійними питання щодо змісту понять «фізична культура» та «основи здоров'я» в контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти.

Актуальність окресленої проблеми зумовила мету статті – провести теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень щодо тлумачення понять «фізична культура» та «основи здоров'я» і визначити їхню сутність у контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел свідчить, що поняття «фізична культура» та «основи здоров'я» існують досить давно, але дотепер відсутні загальноприйняті їх визначення.

В універсальному словнику-довіднику фізична культура визначається як вид матеріальної культури, що характеризує рівень становлення як суспільства загалом, так і людини зокрема в аспекті інтенсивного, цілеспрямованого формування власної фізичної досконалості [13].

Науковець В. Демченко зазначає, що фізична культура – це частина культури суспільства, що включає систему фізичного виховання та сукупність спеціальних наукових знань і матеріальних засобів, необхідних для розвитку фізичних здібностей людини, зміцнення її здоров'я [11].

У своїх дослідженнях С. Присяжнюк та Д. Оленев стверджують, що фізична культура – це сукупність спеціальних, духовних і матеріальних

цінностей та засобів їх використання в процесі фізичного виховання [8].

На думку О. Притули, фізична культура становить важливу частину культури суспільства – сукупність його досягнень у створенні й раціональному використанні спеціальних засобів, методів та умов спрямованого фізичного удосконалення людини [10].

Дослідники С. Степанюк, О. Гречанюк та І. Маляренко у своїй роботі розглядають фізичну культуру як складний термін, що включає в себе два поняття: культуру і тілесність. Слово «культура» походить з грецької мови й означає «вирощування», «обробіток»; воно стосувалося переважно землеробських робіт. Фізична культура – це частина загальної культури людства, історія та досвід, який накопичило суспільство в галузі виховання свого тіла, це вироблені людством у процесі свого розвитку духовні та матеріальні цінності у сфері оздоровлення засобами фізичних вправ та розвитку фізичних якостей. Вона є частиною загальної культури суспільства, однією зі сфер соціальної діяльності, спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних здібностей людини.

Науковець Б. Шиян розкрив три аспекти фізичної культури, до яких, зокрема, належать: «1) діяльнісний аспект, який включає доцільну рухову активність у вигляді різних фізичних вправ, спрямованих на формування необхідних у житті рухових умінь і навичок, розвиток життєво важливих фізичних здібностей, оптимізацію здоров'я та працездатності; 2) предметно-ціннісний аспект, який представлений матеріальними (матеріально-технічні засоби) і духовними (наукові знання, методи) цінностями, створеними суспільством для забезпечення ефективності фізкультурної діяльності; 3) результативний аспект, що характеризується сукупністю корисних результатів використання фізичної культури, які виражаються у володінні людиною її цінностями, набутті нею високого рівня фізичної дієздатності» [15].

Отже, фізична культура – це сукупність фізичних, внутрішніх і моральних цінностей, що створені людством. Вона спрямована на зміцнення здоров'я та морального духу людини [14].

У контексті завдань дослідження необхідно розглянути і сутність поняття «основи здоров'я». Незважаючи на відсутність наразі загальноприйнятого і найповнішого визначення поняття «здоров'я», в преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (World Health Organization) записано: «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального добробуту, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних дефектів» [7].

В академічному тлумачному словнику української мови термін «основа» трактується як те, на чому що-небудь ґрунтується, тримається, базується; головний складник чого-небудь; серцевина,

ядро; найважливіша частина, зміст чого-небудь; провідні принципи, правила, якими хто-небудь постійно керується в житті, а термін «здоров'я» – як стан організму, за якого нормально функціонують всі його органи [1].

Науковець Ю. Бойчук досліджував сутність здоров'я людини, сформульовану фахівцями з різних наукових дисциплін, і зауважив, що здоров'я – це норма функціонування організму на всіх рівнях його організації, динамічна рівновага (гармонія) життєвих функцій організму, повноцінне виконання основних соціальних функцій, участь у житті суспільства й активна трудова діяльність, здатність організму адаптуватися до умов навколишнього середовища, що змінюється, відсутність патологічних змін і нормальне самопочуття та повне фізичне, духовне, розумове й соціальне благополуччя [3, с. 6].

У сучасних валеологічних дослідженнях про здоров'я наголошується, що, незважаючи на простоту цього поняття, його розглядають як багатокомпонентне. Науковці запропонували цілісну модель здоров'я з позиції єдності різних компонентів, зокрема фізичного, психоемоційного, інтелектуального, соціального, особистісного й духовного.

Так, фізичний компонент здоров'я становлять такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетична спадщина, рівні фізичного розвитку органів і систем організму [12].

Під психоемоційним компонентом здоров'я розуміють особистісне здоров'я й оптимальне функціонування всіх психічних структур, що забезпечують стан душевного комфорту в соціальному середовищі [9, с. 19].

Інтелектуальним компонентом здоров'я дослідник називає те, як людина засвоює інформацію, використовує її, ефективність пошуку й накопичення необхідної інформації, що забезпечує розвиток особистості та її адаптацію в навколишньому світі [3, с. 8].

Науковець В. Бабич під соціальним компонентом здоров'я розуміє громадську відповідальність, позитивно спрямовану комунікативність, доброзичливість у ставленні до близького і далекого оточення, здатність до самоактуалізації у колективі, наявність правової свідомості та законслухняності, активність та ініціативність у дотриманні вимог здорового способу життя, спрямування до самовиховання [2].

На думку Ю. Бойчука, особистісний компонент здоров'я – це те, як людина усвідомлює себе як особистість, як розвивається її власне «Я», тобто відчуття власної самореалізації. Гармонійне поєднання різних способів і цілей самореалізації людини як особистості й є основою її особистісного здоров'я [3, с. 8].

Духовний компонент здоров'я залежить від духовного світу особистості, сприйняття складників духовної культури людства, тобто освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації своїх здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я індивіда [12].

Отже, сутність поняття «основи здоров'я» ми розглядаємо як цілісну систему, що пов'язує між собою всі компоненти. Основи здоров'я аналізуються нами не лише як відсутність хронічних хвороб, а як стан загального достатку, добробуту, фізичного розвитку, гармонії життєвих функцій організму, активна соціальна позиція та трудова діяльність, відсутність патологічних змін і нормальне самопочуття.

Підбиваючи підсумки розгляду термінологічних проблем, пов'язаних із визначенням змісту й сутності понять «фізична культура» та «основи здоров'я» в контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти, вважаємо доцільним вказати на те, що, незважаючи на певну вивченість цього питання, серед науковців й дотепер триває дискусія щодо їх трактування.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що сутність понять «фізична культура» та «основи здоров'я» у контексті підготовки бакалаврів у закладах вищої освіти взаємопов'язана між собою. Фізична культура сприяє нормальному функціонуванню всього організму, не тільки розвиваючи фізичні якості особистості, а й допомагає йому адаптуватися до умов навколишнього середовища, виконувати свої соціальні функції, дозволяє брати активну участь у житті суспільства, ставити перед собою цілі та досягати їх, максимально реалізовувати свій потенціал, тобто поняття «фізична культура» та «основи здоров'я» взаємопов'язані між собою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічний тлумачний словник української мови (1970–1980 рр.). URL: <http://sum.in.ua/s/zdorov.ja>.
2. Бабич В. Зміст і структура поняття «соціальне здоров'я підлітка». URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/babich.htm.
3. Загальна теорія здоров'я та здоров'я-збереження : колективна монографія / за заг. ред. Ю. Бойчука. Харків : Видавець Рожко С.Г., 2017. 488 с.
4. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24 грудня 1993 р. № 3808-XII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2>.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/paran10>.

7. Преамбула до Конституції Всесвітньої організації охорони здоров'я, затверджена на Міжнародній конференції з питань охорони здоров'я, м. Нью-Йорк, 19–22 червня 1946 р.; підписана 22 липня 1946 р. представниками 61 країни (Архівні документи Всесвітньої організації охорони здоров'я. № 2. С. 100); набула чинності 7 квітня 1948 р.

8. Присяжнюк С., Оленєв Д. Курс лекцій із фізичного виховання : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2015. 420 с.

9. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві. *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Львів, 2019.

10. Притула О. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання національних засобів фізичного виховання у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2015.

11. Тезаурус методичного працівника / укл. В. Демченко. Рівне : РОІППО, 2012. 72 с.

12. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя / О. Вакуленко та ін. URL: <http://www.health.gov.ua/publ/conf.nsf/09e0043b46a8b8e7c2256d8e006e5352/0ead6848c9d6825ac2256ddc0038c24c?OpenDocument>.

13. Универсальный словарь-справочник по педагогике. Термины. URL: <https://avtor24.ru/spravochniki/pedagogika/abc/%D1%82/>.

14. Хімич В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності : дис. ... д-ра філософії. Хмельницький, 2021.

15. Шиян Б. Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні* : збірник наук. праць. Рівне : Принт Хауз, 2001. Вип. 2. С. 371–374.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИК СПІВПЕРЕЖИВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

EMPATHY AS A COMPASSION FACTOR FOR SOCIAL WORKERS

У статті наведено результати теоретичного та емпіричного дослідження рівня емпатії студентів, які здобувають спеціальність «Соціальна робота» в Національному авіаційному університеті. Здійснено аналіз останніх досліджень та публікацій науковців, які присвятили свої праці та роботи темі емпатії та її зв'язку з різними психічними процесами та психологічними особливостями особистості. **Метою** статті є поширення актуальної нині проблеми, а саме визначення рівня емпатії у майбутніх соціальних працівників на основі теоретичного обґрунтування та емпіричного аналізу даних, отриманих під час опитування майбутніх випускників спеціальності «соціальна робота». У дослідженні використано такі **методи**, як: теоретичний аналіз, синтез, порівняння наукових досліджень у галузі вивчення емпатії, а також математична обробка даних результатів психологічного тестування. **Результати**: проаналізовано рівень емпатії у майбутніх соціальних працівників (студентів 1–4-го курсів спеціальності «Соціальна робота» Національного авіаційного університету) відповідно до методик діагностики рівня емпатії (І.М. Юсупова, В.В. Бойка, Б. Кіндратюка та С. Литвина) та показників, які були отримані у результаті тестування. **Висновки**: емпатія – це усвідомлене співпереживання емоційного стану іншої людини, пізнання її внутрішнього світу, переживань, думок, почуттів, готовність надати емоційну підтримку, що є важливим у формуванні майбутнього успішного фахівця. Емпатійне співчуття, співпереживання є мотивом вибору та успішної реалізації фахівця у професіях допоміжного типу, зокрема до яких належать соціальні працівники. Рівень співпереживання вважається професійно необхідною якістю для всіх фахівців, які працюють у соціальній сфері. Їхня робота безпосередньо пов'язана з людьми, отже, вони повинні знати, як правильно спілкуватися з клієнтом, аби зрозуміти його проблему, емоції та почуття, надати підтримку та розв'язати поставлене завдання.

Ключові слова: емоційний інтелект; емпатія; рівень емпатії; соціальний працівник, співпереживання, емоції, почуття.

The article is the representation of the results of both theoretical and empirical studies of empathy levels among the students, currently in the process of obtaining the degree in «Social work» at the National Aviation University. An analysis of recent research, as well as the publications of the scientists who dedicated their work to the topic of empathy and its connection with various mental processes and psychological characteristics of the individual has been conducted. The aim of the study is to spread the current problem so as to determine empathy levels among future social workers, based on theoretical foundation, as well as empirical analysis. The list of research methods implemented in the study includes: theoretical analysis, synthesis, scientific research comparison in the field of studying empathy, psychological test results data processed in accordance with mathematical methods. Results: the research percentage value regarding the students of 1–4 years of studying on the faculty of «Social work» at the National Aviation University field empathy level is provided (according to the methods of I.M. Yusupov, V.V. Boyko, B. Kindratyuk, and S. Lytvyn). Conclusion: Empathy is a conscious compassion for another person's emotional state, knowledge of their inner world, certain experiences, various thoughts, feelings, as well as willingness to provide emotional support, all of which are of utmost importance in shaping the future of a successful specialist. Empathic compassion and empathy, in general, is the motive for choosing and future successful fulfillment of a specialist in auxiliary occupations, which, in turn, include social workers. The level of empathy is considered to be a professional quality, the possession of which is key necessary for all professionals working in the social sphere. Their work is directly related to people, so they are required to be familiar with how to communicate with the client to understand the nature of their problem, emotions, and feelings, provide support and solve certain tasks, allocated to them. **Key words:** emotional intelligence; empathy; level of empathy; social worker.

УДК 159.99:364.62

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.39>

Прожога І.В.,

канд. екон. наук,
доцент кафедри соціальних технологій,
факультету лінгвістики та соціальних
комунікацій
Національного авіаційного університету

Гайтан Ю.Є.,

студентка II курсу факультету
лінгвістики та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету

Краснюк Н.О.,

студентка II курсу факультету
лінгвістики та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету

Никитчук К.С.,

студентка II курсу факультету
лінгвістики та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету

Перкова О.О.,

студентка II курсу факультету
лінгвістики та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна діяльність майбутніх соціальних працівників передбачає постійні міжособистісні зв'язки з людьми різних категорій населення. Для працівників соціальної сфери важливого значення набувають ті якості, які пов'язані зі здатністю правильно сприймати людей, їхні почуття, емоції та дії. Майбутній фахівець повинен вміти керувати своїми емоціями для правильного сприйняття ситуації з позиції клієнта, у протилежному разі виникають ускладнення та непорозуміння у міжособистісному взаємозв'язку.

Ще в античні часи феномен емпатії розглядали такі філософи, як: Сократ, Платон, Аристотель, А. Августин, Ф. Аквінський. У філософії Німеччини Т. Ліппс та Ф. Фішер запропонували поняття «вчування». Також дослідники підкреслюють емпатію як важливий аспект у процесі пізнання світу (М. Аргайл, А. Бен, Т. Ліппс, Т. Рібо, М. Хоффман).

Аналізуючи наукові праці вітчизняних і закордонних дослідників, дійшли висновку, що провідними аспектами вивчення емпатії були такі: зв'язок структурних характеристик емпатії з різними психічними процесами та психологічними

особливостями особистості (О. Бодальов, Л. Стрелкова, О. Саннікова, І. Юсупов та інші); процесуальний характер емпатії (С. Борисенко, А. Ковальов та інші); емпатія як рефлекторна емоційна реакція (І. Сеченов, І. Павлов, В. Дерябін та інші); здатність до емпатії підвладна якісним віковим змінам і перебуває у прямій залежності від попереднього емоційного досвіду суб'єкта (І. Бех, Л. Бондаренко, О. Кульчицька та інші); емпатія як умова і результат збалансованих міжособистісних відносин (І. Бех, Г. Лаврентьєва, В. Семиченко та інші); емпатія у своїй вищій поведінковій формі виступає фактором регуляції соціальної поведінки особистості (Л. Божович, М. Лісіна та інші); механізмом емпатії є ідентифікація (В. Абраменкова, А. Петровський та інші); емпатія здійснюється за допомогою сукупності емоційного і когнітивного механізмів (Т. Гаврилова, А. Резек, Л. Стрелкова та інші). Водночас закордонні дослідники розглядають емпатію з погляду: вивчення якісної природи емпатії (Ю. Гіппенрейтер, Р. Карамуратова, М. Муқанов, Н. Сарджвеладзе та інші); розвитку альтруїзму, який корелює з рівнем емпатії (Дж. Аронфрід, В. Паскаль та інші) [5].

Відомо, що недооцінка розвитку емоційної сфери веде до труднощів у міжособистісних відносинах, зростання конфліктів та емоційних вибухів. Водночас із часом студенти стають дедалі більше обізнаними і набувають навичок управління своїми емоціями. Рівень емпатії трансформується у структурі емоційного, соціального інтелекту та соціальної компетентності під час підготовки майбутніх соціальних працівників.

Значущість розвитку емпатії очевидна для майбутніх соціальних працівників. Вони повинні мати такі якості, як емпатичне розуміння, уміння керувати своїми та чужими емоціями. Таким чином, вивчення питання розвитку емпатії як чинника співпереживання є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «емпатія» має тривалу історію розроблення у науковій психології, починаючи від Е. Тітченера і закінчуючи сучасними когнітивними підходами, які висунули Е. Тітченер, Дж. Мід, Г. Олпорт, С. Престон, Ф. де Вааль та К. Штубер. Емпатія – центральна категорія цілої низки напрямів консультування та психотерапії, що містить у собі особистісно центрований підхід, психологію самості, інтерсуб'єктивний підхід у психоаналізі й «експірієнтальні» підходи.

Е. Тітченер [9, с. 52] під «емпатією» розумів запозичене у німецького психолога Т. Ліппса слово «співчуття» (Einfühlung – нім.). Необхідність використовувати саме це поняття диктувалося змістом теоретичної концепції, яку розробляв та обґрунтовував Е. Тітченер. Відповідно до його вчення, почуття, або емпатія, входячи в структуру інтроспекції, дозволяє більш об'єктивно описувати

відчуття, образи та почуття в процесі сприйняття зовнішніх об'єктів.

Ф. Бурнард вважає, що емпатія (грец. «пристрасть», «страждання», «почуття») – це усвідомлене співпереживання поточному емоційному стану іншої людини без втрати відчуття зовнішнього походження цього переживання. Термін «емпатія» не має зв'язку з будь-якими конкретними емоціями, як, наприклад, у разі зі словом «жаль») і однаково застосовується для позначення співпереживання будь-яким емоційним станам. Так, у соціальній роботі емпатією часто називають емоційну чуйність людини на переживання іншої людини, відгук на почуття іншого, а також як співпереживання людиною тих самих емоційних станів, які відчуває інший, на основі повного отоотожнення [2].

Емпатію вивчали й такі авторитетні дослідники, як К. Роджерс, К. Рудестам, Є. Мелибруда, Г. Андреева і Г. Перепечина. Вони одностайні в тому, що емпатія проявляється насамперед у спілкуванні. З. Фрейд одним із перших сформулював визначення емпатії. Вчений розглядав це поняття як психічний стан пацієнта, уміння поринути у такий стан і спробу зрозуміти його у порівнянні із власним. Відомий професор психології Дж. Іган вважав: «Емпатія – це здатність розуміти та проникати у світ іншої людини, а також передати їй це розуміння»[11].

Багато дослідників розмірковують про емпатію так, немов за цим поняттям не стоїть найбагатша столітня історія, в яку вписані такі імена, як В. Дільтей, К. Ясперс, Е. Гуссерль, М. Шелер. Без цієї драматичної історії неможливо зрозуміти, як зароджувалося та формувалося ядро поняття, які ключові для психології ідеї увійшли до цього ядра. Термін «емпатія» був введений у психологію Е. Тітченером для позначення внутрішньої активності, результатом якої стає інтуїтивне розуміння ситуації іншої людини.

Початковий сенс терміна «емпатія» був буквальним, він означав процес відчуття, тобто емоційного проникнення в стан іншого індивіда. С.Л. Рубінштейн розглядав емпатію як компонент кохання людини до людини та емоційно опосередковане ставлення до навколишніх. В.В. Бойко вважав емпатію формою раціонально-емоційно-інтуїтивного зображення іншої людини. В. Лабунська, Д. Річардсон, А. Макєєва визначили емпатію як здатність індивіда до адекватної інтерпретації виразної поведінки іншого. М.А. Пономарьова дала таке визначення емпатії: це системна освіта, яка має когнітивний та емоційний компоненти. Таким чином, повний емпатичний процес містить у собі співпереживання, співчуття та сприяння [6].

Багатьма вітчизняними та зарубіжними психологами емпатія характеризується як, безумовно, позитивне ставлення до іншого. Як зазначає Т.Д. Карягіна, на тлі великої теоретичної та

практичної значущості особливо проблемним виглядає високий рівень багатозначності, невизначеності поняття «емпатія», її видів та механізмів. У сучасних психологічних та педагогічних словниках і довідниках подають різні визначення емпатії. У психологічному словнику за редакцією І.М. Кондакова дається таке визначення емпатії: це здатність людини до мимовільного переживання тих емоцій, які виникають в іншій людині у процесі спілкування із нею. Індивід починає, всупереч свідомому контролю, розділяти настрої іншої людини.

У короткому психологічному словнику за редакцією С.Ю. Головіна дається таке визначення терміна «емпатія»: від грец. *empathia* – співпереживання – розуміння емоційного стану, відчуття, проникнення у переживання іншої людини. В.Г. Мещеряков у великому психологічному словнику вказує, що емпатія – це здатність поставити себе на місце іншої людини (або предмета), здатність до співпереживання. Емпатія також включає в себе здатність точно визначити емоційний стан іншої людини на основі мімічних реакцій, вчинків, жестів тощо. Ще під емпатією розуміють здатність дуже точно відчувати і розуміти емоційний стан людини. Л. Багадірова сформулювала таке визначення емпатії: «емпатія – здатність емоційно сприйняти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, прийняти її з усіма думками та почуттями». Г. Андрєєва, навпаки, звернула увагу на те, що емпатія – це особливий спосіб розуміння іншого індивіда. Вона стверджує, що емпатія – це емоційний відгук, а не раціональне осмислення проблем іншої людини.

Щодо вивчення проблем емпатії та різних аспектів її появи вагомий внесок зробили й такі вчені, як В. Петровський, А. Меграбіан, І. Юсупов, Л. Журавльова, О. Кайріс, А. Зимянський, Т.А. Рябовол, Ю.В. Майєр, Т.Д. Карягина та Л. Спіцина.

М. Лемещук, психологиня та психотерапевтка, висунула своє розуміння емпатії. Вона запевняє, що емпатія – це вміння розуміти емоційний стан інших людей та співпереживати їм. Однак вона вважає, що часто люди керуються помилковою думкою про те, що емпат повинен допомагати іншим. Кандидатка наук пояснює, що емпатія – це лише зменшене розуміння внутрішнього стану, емоцій та почуттів іншої особи. Якщо людина емпатійна, вона не зобов'язана показувати це на практиці, тобто доводити діями та емоціями, які відчуває відносно інших людей. Емпатична підтримка проявляється у розумінні та повазі емоцій того, хто поряд, але не обов'язково знаходиться у вчинках. Люди є соціальними істотами, тому вони потребують розуміння інших осіб, їх турботи та підтримки, які можуть бути реалізовані через емпатію.

І. Полудьонний, сертифікований гештальт-терапевт, прийшов до висновку, що механізм емпатії працює через дзеркальні нейрони. Однак

існують винятки. Наприклад, у психопатів нейрони нерозвинені. Через це вони не можуть відчувати емоцій відносно інших людей та співпереживати їм. Психолог запевняє, що емпатія потрібна для комунікації зі світом, постійного оновлення інформації про навколишні події і розуміння ситуацій, у яких потрібно допомогти. За відсутності такого важливого вміння люди не могли б дотримуватися соціальних норм та правил. Вчений також говорить про те, що емпатія не потрібна дорослим, закладається ще з дитинства, за допомогою механізму емпатії ми дивимося на батьків та копіюємо їх моделі поведінки [19].

О.С. Вавринів вважає емпатію важливим чинником індивідуального та професійного розвитку особистості, зокрема у професіях соціономічного типу. Науковець слушно стверджує, що емпатія є необхідною умовою розвитку емоційної зрілості особистості та міжособистісного взаєморозуміння. Тому емпатія сприяє розвитку гуманних відносин та альтруїстичного стилю поведінки, що є необхідною для професійної діяльності та доволі актуальною. Емпатійне співчуття, співпереживання є мотивом вибору та успішної реалізації фахівця у професіях допоміжного типу, до яких належать соціальні працівники [3].

Фахівці (С. Максименко (2003), А. Бодалев (2005), Л. Виговська (1991, 1992, 1996)) виділяють три основні види емпатії:

- 1) емоційна емпатія. Вона пов'язана з емоційним переживанням тих самих почуттів, що виникають у іншій людині. Проявляється ще в дитинстві: коли плаче одна дитина, починає плакати інша;
- 2) когнітивна емпатія. Розумовий процес як готовність зрозуміти і прийняти позицію другої людини. Гостро відчувати, сприймати почуття клієнтів;
- 3) емпатична турбота – здатність піклуватися про клієнта з особливими потребами та допомагати йому.

Тому актуальним є вивчення і розвиток у майбутніх соціальних працівників таких якостей, як співпереживання, чуйність, відчуття, співчуття та розуміння з іншими в особистісному та професійному становленні майбутнього соціального працівника, що є складниками емпатійного розвитку.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Емоційна спрямованість особистості різних категорій клієнтів зазвичай сприймається як маркер ціннісних орієнтацій [4; 8]. У зв'язку з цим розвиток емпатії як елемент співпереживання дозволяє розкрити зв'язок змісту почуттів особистості, вміння керувати емоціями, розуміти та висловлювати їх, що є важливим моментом під час підготовки майбутніх соціальних працівників.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне визначення рівня емпатії майбутніх соціальних працівників. Для досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання:

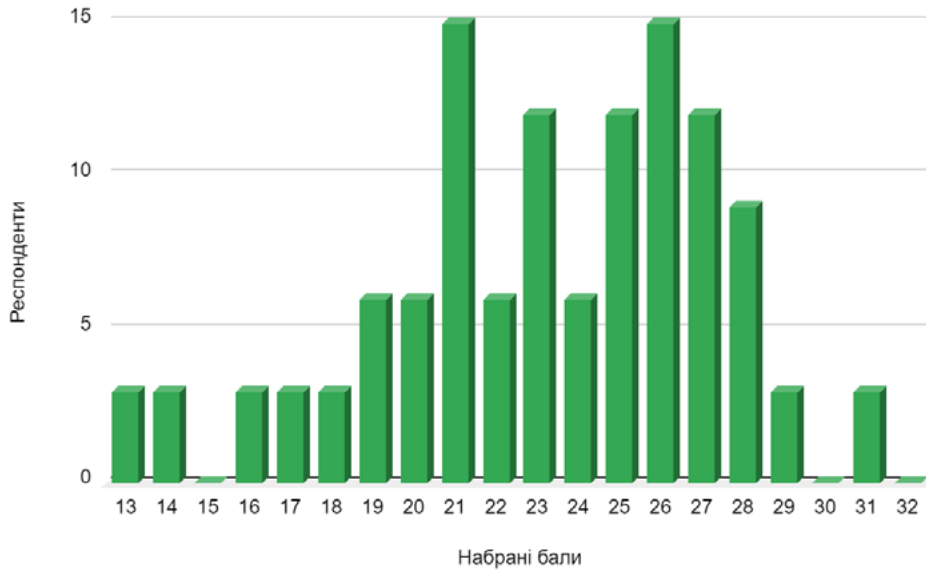


Рис. 1. Результати тестування учасників дослідження за методикою Б. Кіндратюка та С. Литвина

1) проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття емпатії;

2) емпірично дослідити особливості формування професійної емпатії у майбутніх соціальних працівників;

3) визначити провідні компоненти та рівні розвитку емпатії, обґрунтувати їхню роль в особистісному та професійному становленні майбутнього соціального працівника.

У процесі дослідження були використані теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння сучасних наукових та емпіричних досліджень з проблеми вивчення професійної емпатії майбутніх соціальних працівників; емпіричні: психологічні тестування І. Юсупова, В. Бойка, Б. Кіндратюка та С. Литвина з використанням стандартизованих

методик психодіагностики на визначення рівня сформованості емпатії; методи математичної обробки даних з їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення сформованості у майбутніх соціальних працівників здатності до емпатії було проведено діагностування 120 студентів 1–4-го курсів Київського Національного авіаційного університету факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота». Діагностування проводилося за методиками «Тест для визначення рівня сформованості емпатії» (Б. Кіндратюк та С. Литвин), «Діагностика рівня емпатії» (І.М. Юсупова), методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойка. Згідно з першою

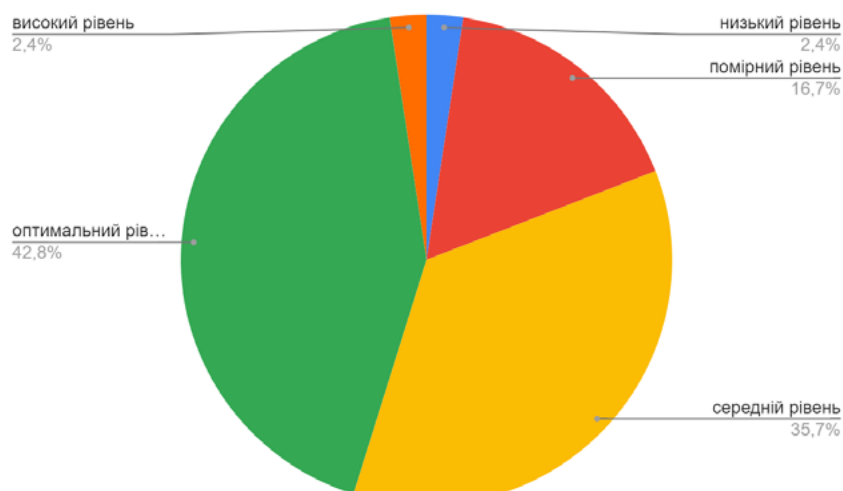


Рис. 2. Відсоткові значення рівнів емпатії студентів-учасників дослідження за методикою Б. Кіндратюка та С. Литвина

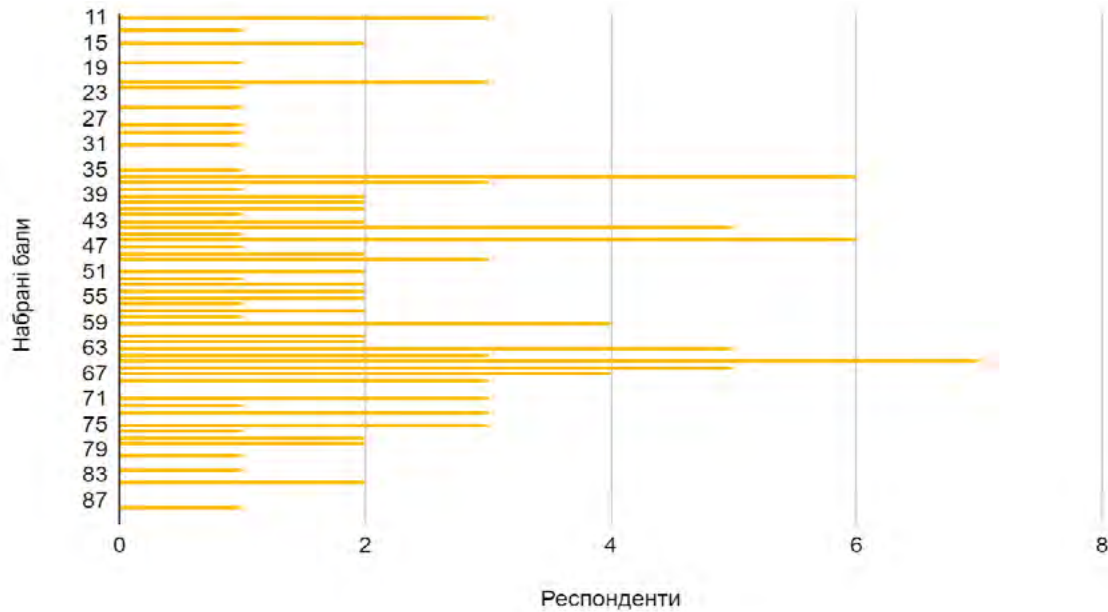


Рис. 3. Результати тестування за І.М. Юсуповим

методикою, студенти для кожного з 32 запитань обирали відповідь «так» чи «ні». Обрані відповіді заносили в бланк. Бали за вказаними шкалами дозволяли інтерпретувати загальний рівень емпатії. Далі було визначено сумарну кількість (в межах від 0 до 32) балів і загальний рівень емпатії. Так, від 30 до 32 балів свідчило про дуже високий рівень емпатії; від 25 до 29 балів – про оптимальний; від 20 до 24 балів – середній; від 14 до 19 балів – помірний; менше ніж 13 балів – низький.

Отримані результати показали (рис. 1, 2), що студенти-учасники дослідження знаходяться в широкому спектрі: в діапазоні від 13 до 31 балів. Середнім показником в аналізі є число 23, яке відповідно до ключа відповідає за середній рівень емпатійності.

Згідно з отриманими даними, 2,4% досліджених студентів мають низький рівень емпатійності; помірним рівнем емпатії володіють 16,7% досліджених; 35,7% – середнім рівнем;

42,8% – оптимальним; 2,4% студентів мають високий рівень емпатійності. Отже, відповідно цієї методики, студенти володіють достатнім рівнем емпатійності, що є важливою рисою у майбутнього соціального працівника.

Відповідно до методики «Тест для дослідження емпатії» (автор І.М. Юсупов) учасники до кожного з 36 тверджень відповіді давали за такою шкалою: «не знаю» – 0, «ні, ніколи!» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5 (рис. 3).

На основі проведення емпіричного дослідження було отримано такі результати: від 82 до 90 балів – відповідає високому рівню емпатійності і спостерігається у 3,3% респондентів; від 63 до 81 бала (35,8%) – мають високу емпатійність; від 37 до 62 балів (41,7%) – показали нормальний рівень емпатійності; від 12 до 36 балів (16,7%) – низький рівень емпатійності; 11 балів і менше (2,5%) – дуже низький рівень (рис. 3, 4).

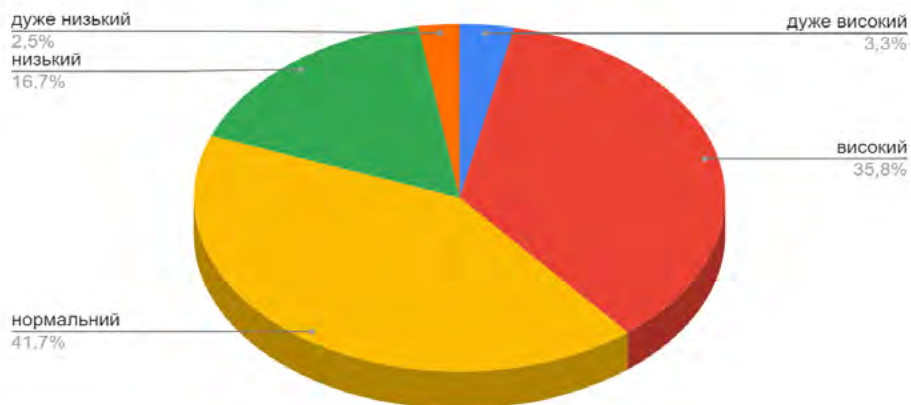


Рис. 4. Відсоткові значення рівнів емпатії студентів за тестуванням І.М. Юсупова

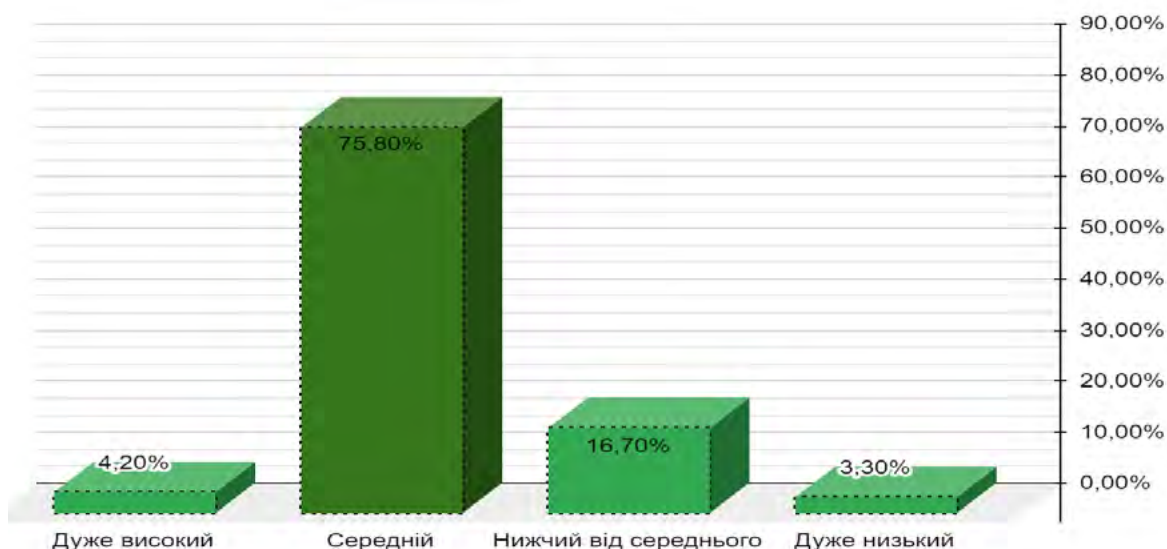


Рис. 5. Результати тестування за методикою В. Бойка

Як показують результати емпіричного дослідження, отримано схожі результати з невеликими відмінностями. Загальні показники рівня емпатії розподілилися наступним чином: середній та високий рівень, помірний/низький рівень – 15,0% та 16,7%; середній/нормальний рівень – 35,7% та 41,79%; оптимальний/високий рівень – 42,8% та 35,8%. Крайні рівні – дуже низький (2,5%) та високий (2,5% та 3,3%), набрали і в першому, і в другому випадку – невелику кількість відсотків. Це свідчить, що студенти мають достатній рівень емпатії.

За результатами методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» за В. Бойком, респондентів надавалися твердження, у разі згоди з якими у бланк відповідей навпроти номеру твердження ставився знак «+», а якщо

відповідь виявлялася негативною – знак «-». Після цього діагностика містила «ключ» із номерами цих тверджень у вигляді шести шкал. Номери першого стовпчика бланку відповідей відповідали номерам шкал. Таким чином підраховувалася кількість відповідей, які збігаються із «ключем» кожної шкали. Результат зазначався у графі «кількість балів». Відповіді, що збіглися з «ключем», оцінювалися в 1 бал. Потім бали додавалися і визначалася сумарна кількість балів (табл. 1).

При цьому високий рівень емпатії говорить про чутливість до станів та проблем клієнта, про щирий інтерес до людей, про вміння співпереживати. Таким випробуванням властиві емоційна чуйність, товариськість, здатність швидко встановлювати та знаходити спільну мову з різними людьми.

Середня виразність емпатії свідчить про те, що цей суб'єкт схильний більше довіряти розуму, а не враженням в оцінці дій людей. Емоційні прояви у таких людей значної ступеня контролюються, спостерігається утрудненість прогнозування

розвитку відносин між людьми, скутість у прояві емоцій, що заважає порозумінню.

Таблиця 1

Приклад бланку відповідей одного з респондентів до методики В. Бойка

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів, що збіглися з ключем
1 +	7 -	13 +	19 -	25 +	31 -	3
2 +	8 +	14 -	20 -	26 -	32 +	4
3 -	9 -	15 +	21 +	27 +	33 -	5
4 +	10 -	16 -	22 +	28 +	34 +	3
5 +	11 +	17 -	23 -	29 -	35 -	5
6 -	12 -	18 -	24 +	30 +	36 -	3
Загальна сума балів						23

Знижений рівень емпатії вказує на труднощі у встановленні контактів з людьми, через що ця категорія людей некомфортно почувається у незнайомому оточенні. Емоційні прояви інших людей часто розцінюються вказаним типом випробування як незрозумілі та позбавлені сенсу.

Дуже низький рівень виразності емпатії – показник того, що ці риси в особистості не розвинені. Випробування не здатний вступати в контакт першим, у міжособистісних відносинах часто потрапляє у незручне становище, не знаходить порозуміння з оточенням.

На рис. 5 представлено результати методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойко. На основі результатів методики робимо висновки, що кожна із шкал вказує на значущість конкретного параметра у структурі емпатії та коливається від 0 до 6 балів. Згідно з оцінкою шкал інтерпретується рівень емпатії. При цьому

сумарний показник змінюється від 0 до 36 балів. На основі результатів методики робимо висновки, що 4,2% студентів мають дуже високий рівень емпатійності; 75,8% – середній рівень; 16,7% – рівень нижче середнього та 3,3% – дуже низький рівень.

Результати цієї методики підтвердили попередні висновки про тотожність рівнів емпатійних здібностей у студентів, які брали участь у науковому дослідженні.

Звичайно, у праці присутня похибка, оскільки робота з людьми має певні складнощі. Респонденти під час проходження тестувань могли зробити технічну помилку, перебувати в поганому гуморі, бути втомленими та інше.

Дискусія. Рівень професіоналізму соціального працівника визначається високим показником знань, умінь і навичок, які спеціаліст вміє застосувати на практиці влучно та ефективно, а також важливим є дотримання власного етичного кодексу. Формуються та базуються професійні цінності соціального працівника на матеріальних, соціально-політичних і духовних цінностях.

Не менш важливим є емоційний інтелект – система здібностей людини, яка об'єднує в собі вміння розрізняти і розуміти емоції, управляти власними емоційними станами й емоціями партнерів по спілкуванню. Окрім того, поруч з емоційним інтелектом вживається термін «емоційна компетентність», що включає особисту компетентність у керуванні собою та соціальною компетентність у побудові стосунків, яка охоплює емпатію та соціальні навички.

Отже, емпатія – один із принципів ефективної взаємодії соціального працівника і клієнта. Проявляти емпатію означає брати до уваги лінію поведінки іншої людини, що є професійно необхідною якістю для всіх фахівців, робота яких безпосередньо пов'язана з людьми. В соціальній сфері емпатія передбачає здатність спеціаліста свідомо співчувати емоційному стану клієнта, розуміти його, пізнавати внутрішній світ та почуття людини, дивитися на ситуацію його очима та бути готовим надати емоційну підтримку. Виникає емпатія через емоційне реагування на зовнішні, майже непомітні прояви емоційного стану іншої людини – вчинків, мови, мімічних реакцій, жестів. Ця якість розвивається з набуттям життєвого та професійного досвіду.

Необхідно зазначити, що емпатія виконує декілька функцій, які допомагають фахівцю в роботі. По-перше, це комунікативна функція. Емпатія розвивається та проявляється саме в міжособистісному спілкуванні. Вона надає можливість соціальному розвитку та клієнту більш ефективно пізнати один одного, впливаючи на роботу з інформацією декількома способами: направляючи людину отримати інформацію самостійно долучаючись до бесіди, та діючи як зворотний зв'язок. По-друге, координуюча та

регуляторна функції. Завдяки чому спеціаліст допомагає суб'єкту емпатії орієнтуватися та адаптуватися у ситуації, прогнозуючи оптимальні поведінкові та емоційні стани клієнта. Таким чином, емпатія виступає позитивним ставленням, що одночасно встановлюється та базується на міцному взаємному контакті осіб.

Емоційний інтелект надзвичайно важливий для соціального працівника. Від його рівня залежить те, наскільки соціальний працівник може зануритись у проблему клієнта та вирішити її. Важливо зазначити, що від рівня емпатії соціального працівника залежить отриманий результат. Середній та вище середнього показники емпатії є найоптимальнішими. Оскільки при високому рівні працівник соціальної сфери може занадто заглибитись у проблему та навіть сприйняти її як власну. При цьому для її вирішення надмірні емоції можуть лише завадити. Протилежний низький рівень емпатії соціального працівника також заважає спеціалісту розв'язувати поставлене перед ним завдання через відсутність проникнення в суть проблеми з емоційного боку. Без співчуття працівник соціальної сфери може сприймати проблему клієнта не настільки важливою порівняно з тим, якою вона є насправді.

Висновки. Уміння розуміти людину, ставити себе на її місце дозволяє не лише розвинути успішні, сповнені близькості стосунки, а й уникнути неконтрольованих емоційних проявів, потрапляння в емоційні бурі, знизити дію стресу. Все це призводить до здорового, якісного і сповненого сенсом життя. Окрім того, розвинений емоційний інтелект та емпатія допомагають побудувати внутрішній стрижень, який допомагає у складні часи випробувань та стресів.

Отже, емоційний інтелект – спосіб керувати відносинами в колективі та з клієнтами. Його необхідною умовою є розуміння емоцій суб'єктом за допомогою емпатії, яка позитивно впливає на діяльність соціального працівника, при її оптимальному рівні.

Відповідно до дослідницьких завдань було відібрано методики: психологічні тестування Б. Кіндратюка та С. Литвина, І. Юсупова, В. Бойка, з використанням стандартизованих методик психодіагностики на визначення рівня сформованості емпатії. Отримані результати тестів дослідження рівня емпатійності у студентів показують схожість показників, але є і розбіжності. Виявлено єдину тенденцію, а саме: більшість студентів мають середній рівень емпатії, що є гарним показником для майбутніх спеціалістів у сфері соціальної роботи. Всі тести мали схожу мету та спрямованість питань, але все одно різнилися кількістю, варіативністю відповідей. Отримані результати були проаналізовані, розписані за шкалами та поділені відсотково на діаграмах.

Порівняльна таблиця результатів дослідження

				Б. Кіндратюк та С. Литвин	І. Юсупов	В. Бойко
1	помірний та низький	дуже низький та низький	дуже низький та нижчий від середнього	19,10%	19,20%	20,00%
2	середній та оптимальний	нормальний та високий	середній	75,80%	77,50%	75,80%
3	високий	дуже високий	дуже високий	2,40%	3,30%	4,20%

Детальні результати діагностики за результатами перших двох тестів показали дуже низький рівень емпатії (2,4% та 2,5%, схожі показники), тоді як третій тест становить 3,3%. Всі три дослідження мають низький рівень (нижче середнього) в однаковому показнику – 16,7%. Якщо підсумувати два рівні – дуже низький та низький – у першому, другому та третьому тестах і порівняти, то маємо такі числа: 19,1% (2,4% + 16,7%) у першому, 19,2% (2,5% + 16,7%) у другому та 20% (3,3% + 16,7%) у третьому, що показує майже однаковий результат студентів. Така ж ситуація виникає з нормальним, середнім, оптимальним та високим рівнями. Підраховуючи, в першому дослідженні середній та оптимальний рівні разом, отримуємо 78,5% (35,7% + 42,8%). У другому тесті сума нормального та високого рівня дорівнює 77,5% (41,7% + 35,8%). Третє дослідження за середнім рівнем має показник 75,8%, що знову має мінімальні розбіжності з двома попередніми. Щодо дуже високого рівня маємо незначну різницю і послідовне зростання результатів: 2,4%, 3,3%, 4,2%.

Загалом результати аналізу показують схожість результатів усіх трьох досліджень, що підвищує точність кожного (приймаючи можливі похибки у студентів). Також підтверджено доцільність та ефективність використання вищезазначених методик для дослідження рівня професійної емпатії майбутніх соціальних працівників.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів поставленої проблеми. Перспективним вбачаємо вивчення ролі емпатії у розкритті вікової та гендерної специфіки майбутніх соціальних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко М.Л. Методичні рекомендації «Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери». Л. : Основа, 2008. 53 с.
2. Бурнард Ф. Тренінг навчальних консультування. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
3. Вавринів О.С. Теоретичний аналіз емпатійності як особистісної риси майбутніх рятувальників : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. С. 45–54.

4. Верещагіна Е.А. Емоціональна направленність личности современного педагога. 2006. № 4. С. 32–35.

5. Гаврилова Т.П. Поняття емпатії в зарубіжній психології. Історичний огляд і сучасний стан проблеми. *Питання психології*. 2005. № 2. С. 147–156.

6. Годлевська Д.М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. К. : Знання, 2007. 20 с.

7. Гоулман Д. Емоційний інтелект на роботі. Володимир: ВКТ, 2010.

8. Доценко О.Н. Емоціональна направленність як фактор «выгорания» у представителів соціономічних професій. 2008. № 5. С. 92–101.

9. Зелігман М. Как научиться оптимизму. *Советы на каждый день*. М.: Вече, 1997. 432 с.

10. Карпенко Є.В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.

11. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості: навч. посіб. К.: Либідь, 2007.

12. Колісник Л.О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 278–295.

13. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2011. Т. 14. С. 417–426.

14. Максименко С., Максименко К., Главник О. Емпатійний розвиток дитини. К.: Мікрос-СВС. 2003. 182 с.

15. Параскевова К.Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2015. 17 с.

16. Пашко Т.А. Психологічні засади формування емоційної культури сучасної молоді. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2007. Т. IX. Ч. 1. С. 322–327.

17. Ратинська О.М. Дослідження емпатійності у майбутніх соціальних працівників. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2015. Вип. 36. С. 150–153.

18. Санько К.О. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2016. Т. 34. С. 483–494.

19. Філатова О. Емоційний інтелект як показник цілісного розвитку особистості. *Персонал*. № 5. 2000.

20. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Дніпропетровськ, 2015. 187 с.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНОГО АУДИТУ
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИTHE ORGANIZATION AND CONDUCT OF THE INSTITUTIONAL AUDIT
IN THE GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

Інституційний аудит – це проблема, яка сьогодні стоїть дуже гостро. Тому у статті визначено передумови впровадження інституційного аудиту в систему контролю якості освітніх послуг. Аудит – це незалежна контрольна діяльність, яка забезпечує реальну оцінку роботи суб'єкта як загалом, так і в його окремих структурних підрозділах. У статті визначено основні характеристики аудиту та його змістовне наповнення. Визначено поняття інституційного аудиту. Інституційний аудит – комплексна зовнішня перевірка саме роботи установи освіти. Розглянуто порядок проведення інституційного аудиту закладів середньої освіти. Виявлено співвідношення інституційного та внутрішнього аудиту. Окреслено мету освітнього аудиту. Адже це не контроль з боку органів управління освітою; вказівки за підсумками внутрішнього аудиту не є обов'язковими для виконання, і проводиться він тільки за заявками окремих осіб або закладу освіти для виявлення відповідності рівня підготовленості вимогам стандарту або статистичними нормами. У статті охарактеризовано показники результативності аудиту. Визначено сфери оцінювання діяльності закладів середньої освіти, такі як: освітнє середовище, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність, управлінські процеси. Охарактеризовано основні відмінності інституційного аудиту від державної атестації закладів освіти.

Інституційний аудит надає можливість не лише окреслити проблеми в діяльності освітнього закладу, а й допомогти йому більш результативно вибудувати свою діяльність в перспективі. Під час вивчення системи оцінювання здобувачів освіти експертів цікавить, чи у закладі розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, а головне – чи знають самі учні, як їх оцінюють, чи використовують педагоги у своїй діяльності формувальне оцінювання та чи

дотримуються усі учасники освітнього процесу норм академічної доброчесності.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, інституційний аудит, оцінка, освітні послуги, адміністрація закладу.

The preconditions for the introduction of the institutional audit in the system of quality control of educational services are determined. An interpretation of the concepts of "audit" and "institutional audit" is given. The main characteristics of the audit are stipulated. The procedure for conducting an institutional audit of secondary education institutions is considered. The ratio of institutional and internal audit is revealed. The purpose of the educational audit is outlined. Audit performance indicators are characterized. The spheres of evaluation of the activity of secondary education institutions are determined. They are educational environment, system of evaluation of students, pedagogical activity and managerial processes. The main differences of institutional audit from the state certification of educational institutions are described. The importance of the objectivity of the institutional audit procedure is considered. The order of work of the commission in the institution is indicated. The system-forming structure of the institutional audit of educational activity is described. The first experience of conducting pilot institutional audits of the State Educational Quality Service of Ukraine is revealed. The purpose of the pilot institutional audit is stipulated. The preparatory work carried out by the State Educational Quality Service of Ukraine during the pilot project is described and the obtained results are described. It is noted that information on institutional audit indicators should be completely transparent. The frequency of the audit is stipulated.

Institutional audit provides an opportunity not only to outline the problems in the activities of the educational institution, but also aimed at helping it to build its activities more effectively in the future.

Key words: general secondary education institution, institutional audit, evaluation, educational services, institution administration.

УДК: 37.014.6

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.40>

Бачинська І.А.,
завідуюча

Приморською філією

Освітнього закладу «Академічний
лицей» Скадовської міської ради

Постановка проблеми. Сучасний зміст вимог до якості загальної освіти відповідно до українського законодавства визначається насамперед безпосередніми споживачами і зацікавленими сторонами освітніх послуг. Споживачами освітніх послуг є самі здобувачі освітніх послуг, їхні батьки та законні представники, а також держава, установи професійної освіти, ринок праці і, за певних умов, бізнес-співтовариство. Кожен зі споживачів освітніх послуг, маючи своє уявлення про якість освітніх послуг, формулює власне замовлення на неї, тому сучасне розуміння якості освіти

невіддільне від запиту, який формується споживачами (замовниками).

Інституційний аудит повинен стати оновленим засобом надання допомоги та підтримки освітнього закладу. Питання забезпечення якості освітнього процесу є актуальними для українського суспільства. Сучасна школа, яка зацікавлена у збільшенні якості освітніх послуг, знаходиться у постійному пошуку нових інноваційних шляхів розвитку. Інноваційна діяльність, участь у проєктах, міжнародна співпраця, впровадження нових методів та форм роботи із здобувачами освітніх

послуг та їхніми батьками – це тільки короткий перелік шкільних ініціатив, що націлені на гарантування якісних освітніх послуг.

Аналіз основних досліджень і публікацій.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знаходимо на сторінках праць дослідників, таких як О.Є. Гречаник, В.В. Григораш, Ю.І. Боловацька та інші. Проте й досі проблема не отримала багатоаспектного висвітлення на сторінках наявних наукових праць, що позначилося на виборі відповідної теми.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Головною перешкодою під час дослідження зазначеної проблематики є її недостатня представленість у науковій літературі, оскільки інституційний аудит в українській освіті є новим явищем та перебуває зараз лише на початковому етапі впровадження.

Мета статті – проаналізувати особливості організації та проведення інституційного аудиту в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реформування галузі освіти в Україні зумовлює зміни в управлінні закладами освіти, зокрема й у контрольно-аналітичній діяльності їх керівників.

Аудит – це незалежна контрольна діяльність, яка забезпечує реальну оцінку роботи суб'єкта як загалом, так і в його окремих структурних підрозділах.

Цей вид діяльності має низку основних характеристик:

- незалежність (поняття організаційне, яке значною мірою визначається рівнем підпорядкованості служби внутрішнього аудиту);

- об'єктивність (індивідуальні якості внутрішнього аудитора – компетентність, неупередженість в оцінках і висновках);

- вдосконалення діяльності організації (побачити й оцінити слабкі сторони в роботі закладу, особистості того або іншого фахівця і дати рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності процесів, результатів);

- надання замовникам аудиту об'єктивного аналізу надійності та ефективності системи, процесів, результатів;

- проведення консультацій із цих питань.

Змістовне наповнення аудиту – це:

- діяльність із надання незалежних та об'єктивних гарантій і консультацій, спрямованих на вдосконалення діяльності закладу освіти;

- незалежне оцінювання результатів освітнього процесу;

- систематична перевірка діяльності, результатів роботи закладу освіти з погляду їх відповідності встановленим вимогам, аналіз відповідності цих результатів заявленим цілям.

У Законі України «Про освіту» з'явилося поняття «аудит» [3]. Так, інституційний аудит

визнано елементом системи зовнішнього забезпечення якості освіти. Водночас розвиток світової системи освіти пов'язаний із упровадженням системи освітнього аудиту, який можна здійснювати у двох формах – внутрішній і зовнішній [1].

Набув чинності Порядок проведення інституційного аудиту закладів середньої освіти, що фактично запускає принципово новий підхід до оцінювання якості освітньої діяльності у школах України.

Інституційний аудит ЗЗСО – це один з інструментів системи забезпечення якості освіти. Він відбувається раз на десять років і передбачає комплексну зовнішню перевірку, під час якої здійснюється оцінювання освітніх та управлінських процесів у школі (гімназії, ліцеї тощо) та її внутрішньої системи забезпечення якості.

Жодних каральних заходів (якщо, наприклад, якість виявиться на низькому рівні) така перевірка за собою не тягне, натомість за її результатами надаються рекомендації – як самому закладу, так і його засновникові. Тому боятися інституційного аудиту не варто, як переконають учасники заходу, а адміністрація школи сама має бути зацікавлена у його проведенні, аби чіткіше побачити свої сильні та слабкі сторони й отримати необхідні поради.

Інституційний аудит – комплексна зовнішня перевірка саме роботи установи освіти. Але перш ніж перевірити, потрібно навчити людину. Для побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах загальної середньої освіти була розроблена Азбука директора (керівництво було розроблено Державною службою якості освіти з партнерами). Саме в Абетці для директора містяться всі критерії, індикатори та вимоги, на які необхідно звернути увагу під час побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Оскільки не можна все побачити на відстані за період між аудитами, пропонується, щоб раз на рік проводилася самооцінки діяльності. Директор може сам розглянути, що можна вдосконалити. Існує також позаплановий аудит. Він проводиться за зверненням засновника, керівника установи та вищого колегіального органу.

Внутрішній аудит якості освіти покликаний здійснювати внутрішню експертизу освітнього процесу з використанням найширшого діапазону методів і засобів оцінювання.

Освітній аудит – це незалежне оцінювання результатів навчальної діяльності спеціальними атестаційними службами, які мають сертифікат на проведення контрольно-оцінних процедур стандартизованими педагогічними вимірювачами з дотриманням правил, встановлених Законом України «Про освіту» або іншими нормативними документами.

Метою освітнього аудиту є складання думки про достовірність рівня підготовленості учнів. Це не контроль з боку органів управління освітою;

вказівки за підсумками внутрішнього аудиту не є обов'язковими для виконання, і проводиться він тільки за заявками окремих осіб або закладу освіти для виявлення відповідності рівня підготовленості вимогам стандарту або статистичними нормам.

Важливо мати на увазі, що внутрішній аудит стосується системи менеджменту якості, а не оцінки персоналу освітнього закладу. Система внутрішнього аудиту необхідна для постійного вдосконалення якості освіти в освітній установі. Аудит є результативним, якщо він забезпечує:

- вільний і неупереджений підхід до прийняття рішень;
- виявлення можливостей для вдосконалення;
- поліпшення проходження інформації;
- посилення мотивації;
- оцінку можливості наявної системи.

Ефективність внутрішнього аудиту, якість освітнього процесу освітнього закладу забезпечується створенням надійних організаційно-управлінських механізмів оцінювання.

Філософія інституційного аудиту нова і суттєво відрізняється від колишньої атестації шкіл. Тому принципово важливо допомогти закладу освіти перед тим, як відвідати його з оцінюванням. У цьому і полягає завдання інституційного аудиту: не покарати, а знайти зони розвитку й допомогти стати кращими.

Під час проведення аудиту освітні експерти звертатимуть увагу як на успішні аспекти

діяльності шкіл, так і на ті, де якість освітньої діяльності є низькою та потребує вдосконалення. За результатами аудиту заклад отримуватиме рекомендації, орієнтуючись на які, можливо підвищити рівень освітньої діяльності. Ці рекомендації не є ультимативними та залишають школі право на власний розсуд вирішувати, як будувати свою діяльність після проведення аудиту.

Під час аудиту оцінюватимуться [4]:

- освітнє середовище (наскільки безпечно та комфортно у школі, як організоване харчування, чи вистачає необхідного для навчання обладнання, кабінетів тощо);
- система оцінювання здобувачів освіти (як оцінюють навчальні досягнення учнів, наскільки система оцінювання прозора та зрозуміла);
- педагогічна діяльність (якість викладацької діяльності, професійний розвиток педагогів, налагодженість співпраці між учасниками освітнього процесу);
- управлінські процеси (наскільки управлінські рішення сприяють забезпеченню та постійному вдосконаленню якості освітньої діяльності, наскільки ефективна внутрішня система забезпечення якості освіти тощо).

Під час вивчення системи оцінювання здобувачів освіти експертів цікавить, чи у закладі розроблені критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, а головне – чи знають самі учні, як їх оцінюють, чи використовують педагоги у своїй діяльності

Таблиця 1

Основні відмінності інституційного аудиту від державної атестації закладів освіти

Інституційний аудит	Державна атестація
1. Здійснюється незалежними органами та організаціями (ДСЯО, її територіальними органами, акредитованими фаховими громадськими об'єднаннями, іншими юридичними особами, які проводили громадську акредитацію закладу освіти), що дає можливість: – об'єктивно оцінити діяльність закладу освіти; – забезпечити дотримання засад державної політики у сфері освіти щодо інституційного відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти	1. Проводилася місцевими органами управління освітою, у сфері управління яких перебували заклади освіти, що унеможливило об'єктивну оцінку їхньої діяльності
2. Використання уніфікованих інструментів та процедур проведення	2. Відсутність чітких вимог до процедур, інструментів та критеріїв для проведення атестаційної експертизи
3. Дієвість, оскільки за результатами проведення надається висновок про якість: – освітньої діяльності закладу освіти; – внутрішньої системи забезпечення якості освіти; – рекомендації щодо вдосконалення діяльності закладу освіти	3. Надані атестаційною комісією рекомендації лише враховувалися під час проведення перевірки (інспектування) закладу освіти з питань, пов'язаних із навчально-виховною діяльністю
4. Результативність, оскільки у разі виявлення невідповідності освітньої діяльності закладу освіти законодавству та/або ліцензійним умовам орган, який проводить аудит, визначає строк усунення недоліків та порушень у роботі закладу освіти, а після його закінчення проводиться перевірка результатів усунення відповідних недоліків і порушень. У разі негативних результатів такої перевірки засновнику закладу освіти можуть бути надані рекомендації щодо зміни керівника закладу освіти, припинення чи реорганізації діяльності закладу освіти	4. Відсутність дієвих наслідків щодо результатів атестації у частині зміни керівника закладу освіти, оскільки згідно з п. 15 Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів визнання за результатами повторної державної атестації навчального закладу державної або комунальної форм власності неатестованим не були підставою для зміни його керівника (результати враховувалися лише для реорганізації, перепрофілювання (зміни типу) або ліквідації закладу освіти)

формувальне оцінювання та чи дотримуються усі учасники освітнього процесу норм академічної доброчесності.

Ведення шкільної документації відповідно до вимог законодавства, сприяння у проходженні підвищення кваліфікації вчителів, підтримання освітнього середовища на належному рівні, організація комфортної, безпечної атмосфери, де важливий кожен, – це провідні риси хорошого освітнього менеджера і водночас критерії, на які звертали увагу фахівці упродовж оцінювання управлінських процесів. Освітнє середовище закладу експерти оцінювали під час відвідування уроків і на перервах протягом усіх п'яти днів. Безпечність, інклюзивність, мотиваційність – три кити, на яких тримається якісне освітнє середовище закладу.

Об'єктивність процедури інституційного аудиту забезпечується можливістю почути думки всіх учасників освітнього процесу. Тому, окрім спостереження за освітнім середовищем та навчальним заняттям, експертна група буде проводити опитування серед учителів, учнів та їхніх батьків [2].

Системне розуміння аудиторської практики з позицій інституціональної методології дало змогу визначити її зміст як сукупність взаємозумовлених і взаємопов'язаних неформальної та формальної складових частин, внутрішній розвиток і взаємодія яких розкривають механізм процесу змін завдань аудиту як соціального інституту [8].

До початку роботи експертної групи в закладі освіти проводиться нарада за участі всіх сторін (педагогічних працівників, батьків, членів експертної групи тощо), які повідомляють про порядок проведення інституційного аудиту.

Керівник закладу має допустити експертну групу до роботи у закладі за наявності вчасно отриманого повідомлення та за умови пред'явлення відповідних документів експертної групи. У разі необґрунтованого недопущення експертної групи до проведення інституційного аудиту або створення перешкод у її роботі складають акт.

У перший день роботи комісії в закладі його керівник надає заповнений опитувальний аркуш самооцінювання діяльності закладу освіти (аркуш надсилається разом із повідомленням).

У межах практичної реалізації інституційного аудиту, спрямованого на ідентифікацію якості освітньої діяльності, виокремлено відповідну системоутворювальну триступеневу структуру – об'єкт аудиту, зміст аудиторських процедур, показники якості, внутрішній аудит (самооцінка), зовнішнє незалежне оцінювання уповноваженими особами (рис. 1).

У 2019 році Державна служба якості освіти України (ДСЯОУ), здійснивши два пілотні інституційні аудити, апробувала розроблений інструментарій і порядок проведення таких перевірок. Пілотний аудит проведений у двох загальноосвітніх

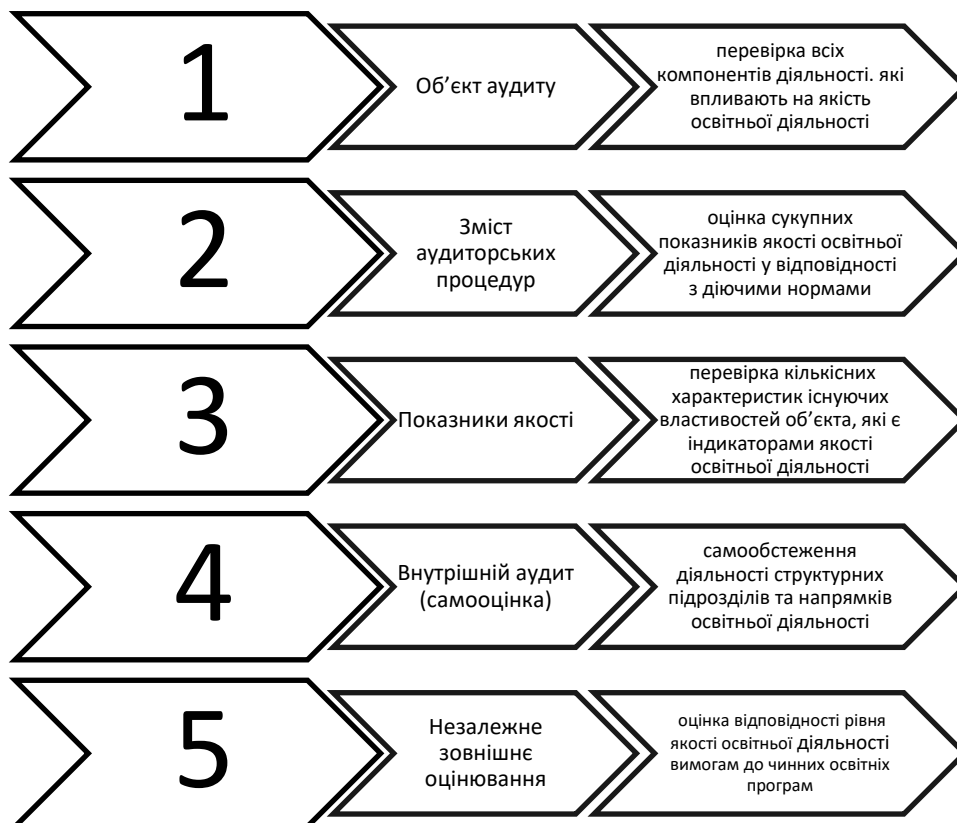


Рис. 1. Системоутворювальна структура інституційного аудиту освітньої діяльності

навчальних закладах Броварського району на Київщині, а саме в Літківській ЗОШ I–III ступенів імені М.П. Стельмаха та Княжицькій ЗОШ I–III ступенів.

Необхідно зазначити, що ДСЯОУ здійснила аудит відповідно до чинного законодавства, на добровільних засадах, за ініціативою керівників зазначених вище шкіл. Пілотний інституційний аудит передбачав аналіз «освітніх та управлінських процесів закладу освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти» за такими параметрами, як освітнє середовище, оцінювання учнів, педагогічна діяльність та управлінські процеси закладу освіти [4].

Державною службою якості освіти України проведено велику підготовчу роботу: спільно з Міністерством освіти і науки України було напрацьовано Порядок проведення інституційного аудиту, критерії оцінювання освітніх і управлінських процесів у закладах освіти за чотирма напрямками, такими як: освітнє середовище, педагогічна діяльність, система оцінювання здобувачів освіти й управлінська діяльність, а також інструментарій, за допомогою якого він буде здійснюватися.

За результатами пілотного аудиту ДСЯОУ:

- внесено зміни в інструментарій і нормативно-правові акти для вдосконалення процедури здійснення такого аудиту;

- сформовано графік проведення планового інституційного аудиту 101 навчального закладу протягом 2020 року, щоб ці заклади освіти розробили «дорожню карту вдосконалення освітньої та управлінської діяльності».

Сучасний інструментарій, форми і методи оцінювання, критерії оцінювання мають акцентувати основну увагу у процесі внутрішньої перевірки на результати навчально-виховної діяльності ЗЗСО – чітко сформульовані, зрозумілі для ознайомлення на сайті школи на окремій сторінці внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Інформація про показники має бути абсолютно прозора, у вільному доступі для будь-кого, має періодично оновлюватися. Зворотний зв'язок забезпечують самі учні, їхні батьки, випускники школи, громадські організації, які обов'язково розміщують власні відгуки про внутрішній стан справ на сторінках ресурсів. Тому сфальсифікувати результати самооцінювання буде неможливо. Зовнішній інституційний аудит має неодмінно брати за основу для власної діяльності результати саме внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Побудова системи забезпечення якості освіти – це тривалий процес. Важливо, щоб він принаймні перші 5–7 років залишався пластичним процесом, а не спустився згори до низу як завершена система критеріїв якості. Спершу оцінювання якості має бути суто індикативним, експериментальним,

а показники якості поки не повинні мати жодних наслідків для адміністрації шкіл чи фінансування.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, інституційний аудит є одним із різновидів перевірки, що надає можливість не лише окреслити проблеми в діяльності освітнього закладу, а й допомогти йому більш результативно вибудувувати свою діяльність в перспективі. Інституційний аудит в освітньому закладі необхідно розглядати з двох сторін: як перевірку, виявлення проблем і недоліків і як процес вирішення цих проблем. Зростає роль інституційного аудиту в удосконаленні адміністративної компетентності керівників, підготовці їх до роботи в новій освітній ситуації, у створенні умов для їхнього розвитку та самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боловацька Ю.І., Кращенко Ю.П., Мироненко Л.Л. Інституційний аудит і сертифікація педагогічних працівників – складові системи зовнішнього забезпечення якості освіти. *Каршинські читання : 2020 рік* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 28–29 трав. 2020 р. Полтава : Аструя, 2020. С. 151–156.
2. Гречаник О.Є., Григораш В.В. Організація внутрішнього аудиту в закладі загальної середньої освіти : монографія. Харків : Вид. група «Основа», 2019. 144 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. / *Голос України*. 2017. № 178–179. С. 10–22.
4. Рядська В.В. Інституціональна парадигма аудиту в Україні: сучасний стан та напрямки розвитку. *Проблеми економіки*. 2014. № 2. С. 138–143.
5. Наказ Державної служби якості освіти України від 30 лист. 2020 № 04–11 / 70 «Про затвердження Плану проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти у 2021 році»
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2019 р. № 338 «Про затвердження критеріїв, за якими оцінюється ступінь ризику від провадження господарської діяльності у сфері загальної середньої освіти та визначається періодичність проведення планових заходів державного нагляду (контролю) Державною службою якості освіти» : веб-сайт. URL: <http://gdc.osv.org.ua/licenzuvannya-atestaciya-institucijnij-audit-zakladiv-osviti-10-58-01-10-09-2020> (дата звернення: 20.01.2021).
7. Про затвердження Порядку проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти 09.01.2019 року № 17 : веб-сайт. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19#n4> (дата звернення: 20.01.2021).
8. Звіт про діяльність Державної служби якості освіти України на 2019 рік. : веб-сайт. URL: <http://sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/zvity/1095-zvit-pro-dialnist-derzhavnoi-sluzhby-iakosti-osvity-ukrainy-za-2019-rik> (дата звернення: 20.01.2021).

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ПІД ЧАС КАРАНТИННИХ ЗАХОДІВ У ЗВ'ЯЗКУ ІЗ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19

PECULIARITIES OF TRAINING PROFESSIONAL JUNIOR BACHELORS DURING QUARANTINE EVENTS IN RELATION TO PANDEMIC COVID-19

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.41>**Горіховський М.В.,**

канд. екон. наук,
викладач історії економіки
та економічної думки,
заступник директора з навчальної
роботи
Відокремленого структурного підрозділу
«Фаховий коледж економіки,
права та інформаційних технологій»
Приватного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський податковий
інститут»

Оганесян В.С.,

канд. екон. наук,
викладач основ економічної теорії,
голова циклової комісії фахових та
загальноосвітніх дисциплін
Відокремленого структурного підрозділу
«Фаховий коледж економіки,
права та інформаційних технологій»
Приватного закладу вищої освіти
«Кам'янець-Подільський податковий
інститут»

Гаймер С.А.,

викладач першої кваліфікаційної
категорії,
викладач анестезіології
та реаніматології
Кам'янець-Подільського медичного
фахового коледжу

Юрков С.І.,

викладач вищої кваліфікаційної
категорії,
викладач хірургії
Кам'янець-Подільського медичного
фахового коледжу

Олійник Л.В.,

викладач першої кваліфікаційної
категорії,
викладач всесвітньої історії
Відокремленого структурного підрозділу
«Кам'янець-Подільський фаховий
коледж харчової промисловості»
Закладу вищої освіти «Національний
університет харчових технологій»

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах карантинних обмежень та загального карантину в Україні.

Обґрунтовано, що ефективним засобом підтримання освітнього процесу під час карантинних обмежень є технології дистанційного навчання. Встановлено, що під час дистанційного навчання здобувачів фахової передвищої освіти потрібно застосовувати цифрові освітні ресурси, що забезпечують якісну інформаційну підтримку навчання, а також засоби мережевого зв'язку, за допомогою яких відбувається спілкування учасників освітнього процесу. Досліджено, що на вибір ресурсів для підтримки дистанційного навчання майбутніх фахівців впливають особливості їхньої професійної підготовки. Зокрема, для фельдшерів це необхідність демонстрування біологічних об'єктів і явищ, необхідність врахування технічних і дидактичних можливостей освітніх платформ, онлайн-сервісів та інших цифрових ресурсів, що використовувалися в професійній підготовці; для спеціалістів фаху фінанси, банківська справа та страхування виникає необхідність демонстрації явищ та тенденцій. Основним ресурсом, що використовувався для інформаційної підтримки навчального процесу, проведення контрольних заходів у вигляді тестування і взаємодії учасників освітнього процесу, було модульне об'єктно-орієнтоване динамічне середовище навчання. Проведення навчальних занять у режимі відеоконференцій забезпечував хмарний сервіс Google Meet та Skype meet now, практичні заняття та семінари проводилися в різних платформах залежно від специфіки предмета та теми – Moodle, Skype meet now, Viber, Google Meet та Google Classroom.

Залежно від специфіки навчальної дисципліни професійної підготовки студентів використовувалися освітні платформи й онлайн-сервіси, що візуалізують будову живих організмів і забезпечують проведення віртуальних лабораторних робіт, відеохостинг YouTube. Доцільність використання цифрових освітніх ресурсів у професійній підготовці здобувачів фахової передвищої освіти підтверджена внаслідок порівняння результатів підсумкових контрольів, що проводилися у першому семестрі 2021–2022 навчального року у 3 закладах фахової передвищої освіти та під час вивчення 5 дисциплін 3 різними групами під керівництвом 5 викладачів. Аргументовано, що дистанційне навчання не може бути повноцінною альтернативою традиційній підготовці майбутніх фахівців, а може застосовуватися лише в таких екстремальних ситуаціях, як загальнонаціональний карантин.

Ключові слова: готовність до інноваційної педагогічної діяльності, підготовка фахових молодших бакалаврів, дистанційна освіта, цифрові освітні ресурси, навчальні дисципліни.

The article is devoted to one of the urgent problems of training applicants for vocational education in conditions of quarantine restrictions and general quarantine in Ukraine.

It has been substantiated that distance learning technologies are an effective means of supporting the educational process during quarantine restrictions. It has been established that during distance learning of applicants for vocational higher education, digital educational resources should be used that provide high-quality informational support for training, as well as network communication tools through which participants in the educational process communicate. It was investigated that the choice of resources to support distance learning of future specialists is influenced by the peculiarities of their professional training, in particular, for paramedics, the need to demonstrate biological objects and phenomena, that it is necessary to take into account the technical and didactic capabilities of educational platforms, online services and other digital resources were used in professional training, for specialists in finance, banking and insurance, there is a need to demonstrate phenomena and trends. The main resource that was used for informational support of the educational process, carrying out control activities through testing and interaction of participants in the educational process was a modular object-oriented dynamic learning environment. The training sessions in the video conferencing mode were provided by the cloud service Google Meet and Skype meet now, practical classes and seminars were held in different platforms depending on the specifics of the subject and topic Moodle, Skype meet now, Viber, Google Meet and Google Classroom.

Depending on the specifics of the academic discipline of professional training of students, educational platforms and services were used that visualize the structure of living organisms and ensure the conduct of virtual laboratory work; YouTube video hosting. The feasibility of using digital educational resources in the professional training of applicants for vocational higher education, confirmed by comparing the results of the final controls carried out in the first semester of the 2021–2022 academic year in 3 institutions of vocational higher education and in the study of 5 disciplines, 3 educational groups. It is argued that distance learning cannot be a full-fledged alternative to the traditional training of future specialists, but can only be used in such extreme situations as a nationwide quarantine.

Key words: readiness for innovative pedagogical activity, preparation of professional junior bachelors, distance education, digital educational resources, academic disciplines.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Всесвітня пандемія COVID-19 вносить зміни у всі соціально-економічні сфери життя людей і компаній, а також в освіту. Освіта в Україні,

яка в основному базувалася на режимі offline, раптово перейшла в режим online, при цьому одразу стало видно всі основні проблеми освітян та можливість як окремого закладу освіти, так і викладача

[1]. Перед закладами фахової передвищої освіти було поставлене завдання – в короткі терміни запровадити такі форми навчання, щоб навчальний процес не зупинявся під час карантинних обмежень і продовжував забезпечувати підготовку кваліфікованих фахових молодших бакалаврів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що пандемія COVID-19 внесла кардинальні зміни в організацію освітнього процесу в навчальних закладах фахової передвищої освіти. Як наслідок, у всіх закладах швидкими темпами розвивалася дистанційна освіта, причому єдиного підходу до запровадження дистанційної освіти не було знайдено, кожний заклад пристосовувався за своїм баченням та розумінням терміна «дистанційна освіта». Питання суті, засобів та методів проведення навчання у дистанційному та змішаному режимах розглядалося численними вітчизняними науковцями (такими як: М.В. Горіховський [1], М.В. Чурсанова [2–4], Ф.М. Гарєєва [2–4], Д.В. Савченко [3–4], О.В. Дрозденко [4], О.В. Дробот [5], Г.А. Білецька, [6], С.В. Скрипник [6], Л.П. Казімірова [6], М.О. Тарасенко [6], О.О. Єфремова [6], С.В. Ільїнський [6] та інш.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність численних досліджень, у яких висвітлюються особливості організації освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти України під час пандемії COVID-19, специфіка підготовки здобувачів фахової передвищої освіти різних спеціальностей в умовах карантинних обмежень залишається поза увагою науковців.

Мета статті – висвітлення досвіду закладів фахової передвищої освіти у процесі

підготовки фахових молодших бакалаврів різних спеціальностей в умовах загальнонаціонального карантину.

Виклад основного матеріалу. У світлі цього актуальність дослідження пов'язана з необхідністю формування цифрової компетентності викладачів, зокрема фахової передвищої освіти (коледжів). Під час карантинних заходів МОН України рекомендувало закладам освіти провести заходи щодо організації занять за допомогою дистанційних технологій та повернення до звичних занять у режимі офлайн відповідно до навчальних планів після нормалізації епідемічної ситуації або 100% вакцинації викладачів, що забезпечують освітній процес.

Для організації дистанційного навчання було надано перелік платформ та програм для навчання в режимі онлайн.

Для забезпечення освітнього процесу кожний заклад та викладач зміг вибрати зручну платформу. Результати вибору платформ відображені в таблиці 1.

До 2020 року дистанційні засоби навчання були лише допоміжними і не вважалися обов'язковими, але після початку пандемії вони стали основним інструментом забезпечення навчального процесу [2].

Для якісного викладу матеріалу та закріплення професійних навичок у студентів рекомендується комбінувати платформи, наприклад використання тільки месенджерів, таких як Skype, Viber, електронна пошта, телефон, стало не досить для повноцінного забезпечення потреб навчального процесу та підтримки його протягом тривалого часу. Тому найпопулярнішою платформою для проведення занять в онлайн-режимі стала програма Google Meet, поширилось використання

Таблиця 1

Цифрові ресурси, що використовувалися в процесі професійної підготовки здобувачів освіти у закладах ФПВО

Назва закладу ФПО	Викладач	Платформи для проведення лекцій	Платформи для проведення практичних занять	Методи контролю
Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій	Максим Горіховський	Google Meet	Google Meet, Google Classroom	Тестові завдання, питання відкритого типу, задачі на основі гугл форми
Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій	Валерік Оганесян	Google Meet	Google Meet, Google Classroom	Тестові завдання, питання відкритого типу, задачі на основі гугл форми
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж	Світлана Гаймер	Google Meet, Skype meet now	Google Meet, Skype meet now, Viber	Тестові завдання на платформі Всеосвіта, питання відкритого типу, ситуаційні задачі, кейси
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж	Сергій Юрков	Google Meet, Skype meet now	Google Meet, Skype meet now	Тестові завдання на платформі Всеосвіта, питання відкритого типу, ситуаційні задачі, кейси
Кам'янець-Подільський фаховий коледж харчової промисловості	Людмила Олійник	Moodle, Skype meet now	Moodle, Skype meet now, Viber	Тестові завдання на платформі Moodle, питання відкритого типу

вебсервісу Google Classroom для створення віртуальних класів, були розроблені динамічні навчальні середовища на основі LMS Moodle тощо. Якщо заклад ФПВО у своєму розпорядженні не мав платформи на основі LMS Moodle, то методи контролю знань студентів в основному проходили через вебсервіс Google Classroom із використанням гугл форми, але для оцінювання фахівців медичного коледжу, як правило, застосовували платформу Всеосвіта.

У період карантину можна було спостерігати за різними комбінаціями навчання та комунікацій зі студентами. Викладачі виділяють найбільш поширене використання таких форм дистанційного навчання, як:

1) чат-спілкування. Студенти та викладач виходять у чат, який створено, як правило, старостою групи, і мають можливість спілкуватися в режимі реального часу (студент–викладач та студент–студент), використовується месенджер Skype, Viber;

2) онлайн-заняття. Таку форму часто використовують на лекціях, семінарах та конференціях, основний час працює лектор із максимальною залученістю студентів та утриманням їхньої уваги до питань теми лекції, на семінарах завдання викладача – максимально залучати студентів до обговорення лекційного матеріалу, плану семінарського заняття та виступати в ролі модератора, даючи змогу студентам вести дискусію

та доповідати з плану заняття. В основному використовувалися Google Meet, Skype meet now;

3) телеконференція. Студенти отримують від викладача розсилку з домашнім завданням у вигляді письмових завдань або тестів, в основному використовуються вебсервіс Google Classroom, платформи на основі LMS Moodle, вебресурс Всеосвіта або месенджер Skype, Viber, електронна пошта.

Для визначення ефективності дистанційного навчання здобувачів фахової передвищої освіти під час карантину порівнювалися результати підсумкових контролів у різних групах та різних коледжів (таблиця 2).

Результати, представлені в таблиці 2, свідчать, що у всіх викладачів знизилася

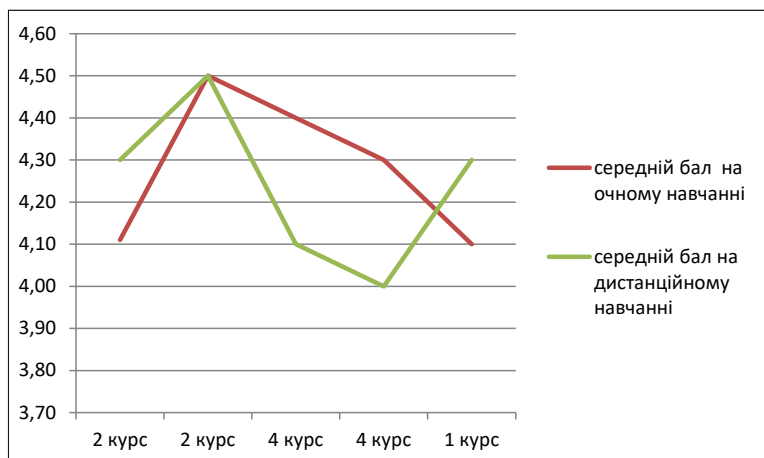


Рис. 1. Аналіз середнього балу успішності студентів (максимальна оцінка 5)

Таблиця 2

Порівняльний аналіз відвідування занять та успішності у форматі онлайн- та офлайн-навчання

Назва закладу ФПО	Викладач	Курс	Кількість студентів	відвідуваність на очному навчанні, %	відвідуваність на дистанційному навчанні, %	середній бал на очному навчанні	середній бал на дистанційному навчанні	Якісна успішність на очному навчанні, %	Якісна успішність на дистанційному навчанні, %
Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій	Максим Горіховський	2	10	90%	80%	4,11	4,3	77,7	87,5
Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій	Валерік Оганесян	2	10	90%	70%	4,5	4,5	70,0	70,0
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж	Світлана Гаймер	4	10	90%	80%	4,4	4,1	82	84
Кам'янець-Подільський медичний фаховий коледж	Сергій Юрков	4	10	90%	70%	4,3	4	80	82
Кам'янець-Подільський фаховий коледж харчової промисловості	Людмила Олійник	1	17	94%	88%	4,1	4,3	78	82

відвідуваність занять на дистанційному навчанні, одна із проблем – це відсутність зв'язку у віддалених населених пунктах або застаріле обладнання у студентів, це особливо гостра проблема для студентів сільських територій, які використовують мобільний Інтернет.

На рисунку 1 зображено аналіз динаміки зміни середнього балу курсу у разі очного та дистанційного навчання.

Із рис. 1 випливає загальне питання: чому на дистанційному навчанні просів показник середнього балу саме в 4 курсах? Причина спаду якості знань складається з декількох складників: перший – це специфіка навчання, позаяк саме 4-ий курс є медичним фаховим коледжем, і важко на практичних заняттях закріпити теоретичні навички в режимі дистанційної освіти. Щодо гуманітарних напрямів, то у фаховому коледжі економіки, права та інформаційних технологій та Кам'янець-Подільському фаховому коледжі харчової промисловості такий показник зріс, причиною цього є відтермінування виконання завдань для студентів, тобто практичну частину студент виконує сам і в час, який йому більше підходить, як наслідок, збільшується якісний показник. Результатом таких висновків є дані, що наведені в таблиці 2.

Висновки. Сучасні освітні платформи та онлайн-сервіси допомагають не тільки викладачам створювати власні освітні продукти, а й масово їх застосовувати в комбінації з офлайн-методами навчання. Викладач має змогу створити власний навчальний контент для дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти. Під час підготовки здобувачів освіти потрібно реформувати навчання, застосовувати як очне навчання, так і цифрові освітні ресурси, що своєю чергою забезпечує інформаційну підтримку навчання та розширює можливості пізнання та вивчення передових технік та технологій, а також допомагає налагодити живий канал спілкування учасників освітнього процесу.

Зважаючи на специфіку підготовки різних фахівців, особливу увагу потрібно приділяти використанню освітніх ресурсів, що забезпечують візуалізацію процесів і проведення віртуальних лабораторних робіт.

Сучасна цифрова революція та розвиток інформаційних технологій упевнено втілюються у фаховій передвищій освіті, відкриваючи численні

переваги та нові можливості дистанційної форми навчання, а пандемія COVID-19 посприяла стрімкому зростанню її популярності.

Цифрові технології стимулюють розвиток дидактичних інновацій, і за час дії карантинних обмежень студенти та викладачі вже досить звикли до навчання через Інтернет. Електронні інструменти спонукають до гнучкості, методологічного різноманіття та мотивації до навчання. Основною перевагою дистанційного навчання є незалежність від місця знаходження та часу.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні закордонного досвіду дистанційної освіти й удосконаленні навчального контенту для дистанційного навчання у закладах фахової передвищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горіховський М.В. Перспективи розвитку фахової передвищої освіти в умовах діджиталізації. Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика : збірник тез Всеукраїнської наукової конференції, 18 червня 2020 р., м. Київ. С. 30–33.
2. Гарєєва Ф.М., Чурсанова М.В. Інноваційні технології в організації навчання під час пандемії COVID-19: досвід університетів світу. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. № 40.
3. Чурсанова М.В., Гарєєва Ф.М., Савченко Д.В. Досвід використання технологій дистанційного навчання в освітньому просторі Європи під час пандемії COVID-19. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 2021 № 2.
4. Гарєєва Ф.М., Чурсанова М.В., Савченко Д.В., Дрозденко О.В. Використання технологій дистанційного навчання для організації освітнього процесу в закладі вищої освіти в період карантину COVID-19. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2021. № 1(37).
5. Дробот О.В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота. Одеський національний університет імені І.І. Мечникова*, 2020. № 1 (51) С. 69–85.
6. Білецька Г.А., Скрипник С.В., Казімірова Л.П., Тарасенко М.Я., Єфремова О.О., Ільїнський С.В. Професійна підготовка вчителів біології в умовах COVID-19 і карантинних обмежень (на прикладі Хмельницького національного університету). *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 29. Т. 1. С.78–83.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР

TRENDS IN RESEARCH DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EUROPEAN RESEARCH AREA

У статті здійснено аналіз практик розвитку науки та дослідників, зокрема, на національному й інституційному рівнях у контексті євроінтеграції. Акцентовано увагу на системності та підтримці державою науки у закладах вищої освіти, посиленні ролі та престижу професії наукового співробітника (вченого, дослідника), а також на створенні сприятливих умов для залучення молоді до науки. Виявлено, що в політиках університетів Великої Британії спостерігається тенденція до посилення розвитку людських ресурсів як цінного компонента, що впливає на авторитетність і статусність закладів. Цей процес є відкритим, прозорим і доступним для охочих навчатися і розвиватися впродовж життя. На сайтах університетів у відповідних рубриках представлені ресурси і курси для підвищення кваліфікації, професійного, особистісного та кар'єрного розвитку. Зазвичай такі рубрики мають назви «Кар'єра дослідника» або «Центр професійного розвитку». Варто зазначити, що політика провідних університетів Великої Британії спрямована на залучення й утримання талановитих дослідників завдяки створенню найсприятливіших умов працевлаштування. Насамперед це гідна оплата праці і сучасна матеріально-технічна база, для молоді та сімей із дітьми наявні різні програми забезпечення житлом і пільгами. Відзначено, що в Україні на національному рівні спостерігається позитивна тенденція щодо посилення наукового складника університетів. Важливою ініціативою Міністерства освіти і науки України є розробка Дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України в Європейський дослідницький простір. Головними пріоритетами Дорожньої карти визначено: підвищення ефективності національної дослідницької системи, залучення інвестицій у дослідницькі інфраструктури, вільний ринок праці дослідників, трансфер знань та «Відкрита наука», міжнародна мобільність і співробітництво. Наявна можливість для вітчизняних закладів вищої освіти брати участь у конкурсах Національного фонду досліджень України, різноманітних міжнародних проєктах програм «Erasmus+», «Горизонт Європа 2021–2027» тощо.

Ключові слова: наука, розвиток потенціалу дослідників, професійне і кар'єрне зростання,

європейські практики, науково-дослідницька діяльність університетів, Європейський дослідницький простір.

The article analyzes the practices of science and research development, in particular at the national and institutional levels in the context of European integration. Emphasis is placed on the systematization and support of the state of science in universities, strengthening the role and prestige of the profession of researcher (scientist, researcher), as well as creating favorable conditions for attracting young people to science. It was found that in the institutional policies of British universities the tendency is on the development of human resources as a valuable component that affects the authority and status of the institution. This process is open, transparent and accessible to those who want to lifelong learning. Resources and courses for professional, personal and career development are presented on the sites in the relevant sections. These sections are usually called "Researcher's Career" or "Center for Professional Development". It is worth noting that the policy of the UK's leading universities is aimed at attracting and retaining talented researchers by creating the most favorable employment conditions. First of all, it is a decent salary and modern material and technical base, for young people and families with children there are various programs to provide housing and benefits. It is noted that in Ukraine there is a positive trend at the national level to strengthen the scientific component of universities. An important initiative of the Ministry of Education and Science of Ukraine is the development of the Roadmap for the integration of Ukraine's research and innovation system into the European Research Area. The main priorities of the Roadmap are to increase the efficiency of the national research system, attract investment in research infrastructures, a free labor market for researchers, knowledge transfer and Open Science, and international mobility and cooperation. There is an opportunity for universities of Ukraine to participate in competitions of the National Research Foundation of Ukraine, various international Erasmus+ projects, Horizon Europe 2021–2027, etc.

Key words: science, research potential development, professional and career growth, European practices, university research activities, European Research Area.

УДК 378.4:37.014
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.42>

Чорнойван Г.П.,
канд. пед. наук,
ст. науковий співробітник відділу інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Відповідно до стрімкого прогресу інновацій та технологій посилюється роль університетів в суспільному, економічному і наукоємному розвитку держави. В умовах автономії закладів вищої освіти потребує переосмислення інституційна політика забезпечення ефективності науково-дослідницької діяльності і конкурентоспроможності університетів, покращення умов для розвитку потенціалу наукових працівників, підвищення престижу вчених. У контексті інтеграції вищої освіти і науки України

в Європейський дослідницький простір актуального значення набуває вивчення кращих європейських практик розвитку потенціалу дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченню питань посилення ефективності та відкритості науки, дослідницької спроможності й організації наукових досліджень університетів присвячені праці І. Драч, Т. Корольової, В. Лугового, О. Петроє; механізми професійного зростання та розвитку потенціалу дослідників висвітлені у роботах О. Жабенка, Ю. Скиби; системи рейтингування

та оцінювання ефективності дослідницької діяльності університетів досліджували І. Регейло, О. Ярошенко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Розвиток наукового потенціалу університетів базується на принципах системності, неперервності та взаємозалежності. Важливим чинником цього процесу є створення умов для розвитку людських ресурсів, які здатні конкурувати у створенні інноваційних технологій і розробок. Потребує посиленої уваги підвищення ролі науки в університетах, розвиток дослідницьких інфраструктур та співпраця з Національною академією наук і галузевими академіями наук, підприємствами та бізнесом.

Мета статті – виявити тенденції розвитку дослідників кризь призму аналізу кращих європейських практик.

Вклад основного матеріалу. Розвиток дослідницького потенціалу наукових працівників університету посилюється вимогами сьогодення, необхідністю підвищення якості наукової діяльності та досконалості досліджень у контексті інтеграції в Європейський дослідницький простір (European Research Area, далі – ЄДП).

Основними напрямками діяльності ЄДП є:

- посилення мобільності дослідників та потоку знань;
- стимулювання інвестування у дослідження та інновації;
- сприяння гендерній рівності та різноманітності в науці;
- посилення співпраці між університетами, бізнесом й іншими учасниками досліджень та інновацій [12].

На національному рівні розроблено Дорожню карту з інтеграції науково-інноваційної системи України в Європейський дослідницький простір (далі – Дорожня карта) [2], яка повністю відповідає пріоритетам ЄДП. Окремі цілі Дорожньої карти варто впроваджувати найближчим часом для розвитку наукового потенціалу університетів, зокрема:

- гармонізування політики у сфері науки та інновацій відповідно до стандартів і норм ЄС;
- інтеграцію до наукових та інноваційних програм ЄС;
- стале фінансування наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок для розвитку наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності;
- забезпечення вільного доступу вчених до національних та європейських дослідницьких інфраструктур;
- застосування комплексної політики розвитку людських ресурсів (імплементация Стратегії розвитку кар'єри дослідників на основі принципів Європейської хартії дослідників та Кодексу правління наукових працівників);

– створення сприятливих умов для міжнародної та міжгалузевої мобільності вчених;

– розвиток дослідницьких інфраструктур України та їхня інтеграція в дослідницькі інфраструктури ЄС;

– застосування комплексного гендерного підходу у сфері науки та інновацій;

– застосування принципів відкритої науки та використання інструментів відкритого доступу ЄС;

– розвиток інноваційної інфраструктури з урахуванням кращих європейських практик;

– формування політики інтернаціоналізації наукових досліджень, науково-технічних розробок та інновацій [2].

Варто зазначити, що Дорожньою картою охоплено науково-дослідний сектор університетів, однак поза увагою залишився потенціал наукових установ й організацій Національної академії наук та галузевих академії наук, які опосередковано займаються наукою.

Важливим чинником є імплементация Дорожньої карти вітчизняними закладами вищої освіти, адже сучасний кадровий стан свідчить про негативну тенденцію щорічного зменшення кількості дослідників, залучених до наукових досліджень і розробок (на 43,2%), з них кількість дослідників зменшилася на 82 317 осіб (38,5%), докторів наук – на 4 914 осіб (59%), докторів філософії (кандидатів наук) – на 28 736 осіб (38,4%). У 2020 р. наукові дослідження і розробки (далі – ДіР) в Україні здійснювали 769 організацій, що на 19% менше, порівняно з 2019 р., через значне (у понад двічі) зменшення кількості організацій підприємницького сектора [4, с. 48; 8].

Однією з причин відтоку наукових працівників у більш перспективні й оплачувані сектори є те, що впродовж останніх років видатки на науку за загальним фондом враховані в обсязі, що становив у 2019 р. 0,17 ВВП (0,19 – у 2018 р.), відповідно, показник реального фінансування науки в Україні в 10 разів нижчий за норми, встановлені Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [3; 4, с. 47].

Частково проблему належного фінансування науки на державному рівні вирішує створений у 2019 р. Національний фонд досліджень України (далі – Фонд), основними цілями якого є:

- стимулювання фундаментальних та прикладних наукових досліджень, розвиток національного дослідницького простору та його інтеграція у світовий дослідницький простір;
- розбудова дослідницької інфраструктури в Україні та її інтеграція у світову дослідницьку інфраструктуру;
- сприяння налагодженню науково-технічного співробітництва між науковими установами, закладами вищої освіти та представниками реального сектора економіки і сфери послуг; міжнародному обміну інформацією та вченими, залученню

учнівської та студентської молоді до наукової і науково-технічної діяльності; виробничо орієнтованим (галузевим) науковим установам шляхом організації конкурсів за запитом центральних органів виконавчої влади або інших замовників за умови виділення такими центральними органами виконавчої влади або замовниками відповідних коштів;

– популяризація наукової та науково-технічної діяльності [6].

Діяльність Фонду базується на проведенні конкурсів «Наука для безпеки людини та суспільства» та «Підтримка досліджень провідних і молодих учених» із загальним бюджетом 271,7 млн грн за такими напрямками: природничі, технічні науки та математика; біологія, медицина й аграрні науки; соціальні та гуманітарні науки. Тішить факт збільшення фінансування Фонду, у 2021 р. виділено вдвічі більше коштів, ніж у попередній рік, це майже 584 млн грн. Досить активну участь у конкурсах Фонду брали заклади вищої освіти. Найбільше проєктів, що отримали фінансування, – у Київського національного університету ім. Тараса Шевченка – 24; у Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» – 10; у Сумського державного університету – 10; у Львівського національного університету ім. Івана Франка – 5; у Національного університету «Львівська політехніка» – 3 [6].

Для посилення ефективності науково-дослідницької діяльності та сприяння розвитку потенціалу дослідників актуальним є аналіз європейських практик. Насамперед варто відзначити досвід Великої Британії. Політика Великої Британії щодо підтримки і розвитку кар'єри дослідників в академічному середовищі свідчить про наявність на національному та інституційному рівнях низки документів і платформ, таких як:

– A Practical Guide to Planning an Academic or Research Career (довідник, що допомагає майбутньому досліднику пройти шлях академічної кар'єри від магістра до доктора філософії, а також окреслює подальші напрями для працевлаштування в науково-освітньому секторі) [9];

– The UK Concordat to Support the Career Development of Researchers, який пропонує сім принципів, характерних для контексту реалізації дослідницької кар'єри у Великій Британії [10];

– Careers Research and Advisory Centre (CRAC), що забезпечує системний підхід та лідерство на міжнародному рівні у підтримці та розвитку потенціалу дослідників [15];

– платформа «Vitae: Realising the potential of researchers», що представляє дослідницький і консультативний центр із питань кар'єри [17];

– Researcher Development Framework (RDF), що описує знання, інтелектуальні здібності, методи та професійні стандарти, які очікуються під час виконання дослідження, а також особисті якості, знання

і вміння працювати в команді та забезпечувати ширший вплив досліджень. RDF складається з чотирьох доменів, що охоплюють знання, поведінку і характеристики дослідників. У кожному з доменів є три субдомени та пов'язані з ними дескриптори [16].

Національні політики ефективно впливають на процес розвитку кар'єри дослідників та широко застосовуються університетами й зацікавленими організаціями для розвитку людських ресурсів. Наприклад, в University of Cambridge (3-тя позиція у Шанхайському рейтингу) однією з основних цінностей є визнання та винагорода працівників, усвідомлення важливості внеску людських ресурсів у видатну репутацію університету. Враховуючи це, University of Cambridge запроваджує активну політику залучення та утримання талановитих й мотивованих працівників різними способами, зокрема матеріальною підтримкою; забезпеченням житлом і пільгами на проїзд; послугами ясел та різними видами відпусток для сімей із дітьми. Особливої уваги заслуговує діяльність підрозділів університету «Personal and Professional Development» (різноманітні курси і тренінги для розвитку лідерських навичок, професійного та кар'єрного зростання) і «Researcher Development» (різноманітні програми заходів та ресурсів для розвитку дослідників) [14].

Аналіз практик розвитку дослідників в європейських університетах свідчить про наскрізну політику розвитку людських ресурсів як незамінного і цінного активу авторитетності закладу. В університетах високо цінується статус дослідника, для розвитку потенціалу якого створені всі умови, що сприяють здійсненню досконалих досліджень і розробок, особистому та професійному розвитку, кар'єрному зростанню, механізмам мотивації і довгостроковому співробітництву з науковим осередком університетів.

Вітчизняні інституційні політики щодо заохочення і професійного розвитку регламентуються внутрішніми документами університетів відповідно до законодавства України у сфері вищої освіти і науки.

Університети, які мають у структурі науково-дослідні частини та наукових працівників у наймах, керуються Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність», де зазначено, що прийняття на роботу наукових працівників здійснюється на конкурсних засадах, крім випадків, передбачених законодавством України.

Розглянемо інституційну політику щодо розвитку наукового потенціалу дослідників у Національному університеті «Львівська політехніка» (далі – Львівська політехніка), що займав лідерську позицію у міжнародному рейтингу «THE World University Rankings» (далі – Таймс) у 2020 р. Таймс обраний серед інших рейтингів тому, що вагомим критерієм є оцінка науково-дослідницької діяльності університету (55,0%).

Загалом у Львівській політехніці у 2020 р. виконувалося 517 науково-дослідних робіт (далі – НДР) (зокрема, НДР за кошти державного бюджету МОН України, НФДУ, за державним замовленням, ДЦНТП; госпдоговори; міжнародні наукові проєкти, колективні гранти; НДР у межах індивідуальних планів викладачів). Надходження до бюджету університету від виконання НДР становили 65,7 млн грн [5].

У звіті ректора Львівської політехніки зазначено, що чисельність штатних наукових працівників у 2020 р. становила 86 осіб (у 2019 р. – 97 осіб), серед яких 10 докторів і 49 кандидатів наук (у 2019 р. – 10 і 58, відповідно). Ці дані свідчать про незначне скорочення наукових працівників.

Адміністрація Львівської політехніки за погодженням із профспілковим комітетом працівників університету відзначає та заохочує співробітників за досягнення у праці, зразкове виконання своїх обов'язків, а також тих, які зробили вагомий внесок у розвиток університету чи сприяли зростанню його престижу. Львівська політехніка застосовує як моральні, так і матеріальні засоби для відзначення та заохочення працівників відповідно до положень, зокрема Положення про матеріальне заохочення науково-педагогічних, педагогічних, наукових та інженерно-технічних працівників і докторантів Національного університету «Львівська політехніка» тощо [7].

На сайті Львівської політехніки представлено «Відділ навчання та розвитку персоналу», діяльність якого базується на проведенні різних заходів із формування нових навичок, лідерських компетенцій у персоналу, мотивації до саморозвитку й удосконалення викладацької майстерності. Відділом забезпечується програма підвищення кваліфікації та пошук і підбір претендентів на вакантні місця університету [1].

У контексті інтеграції в Європейський дослідницький простір вітчизняним університетам варто імплементувати в свою діяльність кращі європейські практики розвитку дослідників, систему принципів і вимог «European Charter and Code of Conduct for the Recruitment of Researchers» (прийняття на роботу; прозорість у наборі; оцінка досягнень; перерви у кар'єрі та варіації в її хронології; визнання досвіду мобільності; визнання кваліфікації, трудового стажу тощо) та «Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff» (управління і планування людськими ресурсами; докторський ступінь як початковий етап розвитку кар'єри; перелік кваліфікаційних вимог у межах академічної кар'єри; управління, методи і процеси набору працівників; забезпечення рівних можливостей; організація умов праці: обов'язки, робочий час, оплата праці; постійний професійний розвиток; моніторинг умов праці та зайнятості; забезпечення якості та оцінка науково-педагогічних працівників; інтернаціоналізація і мобільність) [11; 13].

Висновки. Розвиток наукового потенціалу університетів є актуальною проблемою і потребує нагального вирішення. Виявлено негативну тенденцію відтоку дослідників із наукового сектора вітчизняних університетів, недостатню кількість молоді в науці. Водночас наявна позитивна тенденція щодо участі вітчизняних університетів у конкурсах Національного фонду досліджень України, міжнародних програмах, мобільності. Розвитку науки в університетах сприятиме впровадження Дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України в Європейський дослідницький простір; достатнє фінансування науки та оплати праці дослідників відповідно до чинного законодавства; мотивація дослідників до участі у вітчизняних і міжнародних конкурсах, грантах, програмах, мобільності; створення дослідницьких інфраструктур із сучасними лабораторіями; комерціалізація і впровадження результатів наукових досліджень у сектори економіки, підприємництва та бізнесу.

У політиках провідних європейських університетів виявлено тенденцію до посилення розвитку людських ресурсів, на сайтах закладів розміщені рубрики, які присвячено особистому і професійному розвитку дослідників, детально прописано механізми та ресурси досягнення поставлених цілей щодо навчання впродовж життя і кар'єрного зростання.

Подальші дослідження базуватимуться на розробленні моделі центрів розвитку дослідників у контексті євроінтеграційних процесів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Відділ навчання та розвитку персоналу Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/nrp/pro-viddil> (дата звернення: 16.10.2021 р.).
2. Дорожня карта з інтеграції науково-інноваційної системи України в Європейський дослідницький простір : Наказ МОН України від 10 лютого 2021 р. № 167. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/02/12/edp-nakaz.pdf> (дата звернення: 15.10.2021 р.).
3. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26 листопада 2015 р. № 848-VIII. П. 2. Ст. 48. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення: 10.12.2021 р.).
4. Корольова Т. Організація наукових досліджень в університетах: стан і розвиток. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2019. № 2 (203). С. 46–53.
5. Наукова і науково-технічна діяльність за 2020 рік. URL: <https://lpnu.ua/nauka/nauka-u-lvivskii-politekhnitsi> (дата звернення: 16.10.2021 р.).
6. Національний фонд досліджень України. Звіт Національного фонду досліджень України за 2020 р. URL: <https://nrfu.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/zvit-nfdu.pdf> (дата звернення: 18.09.2021 р.).
7. Положення про матеріальне заохочення науково-педагогічних, педагогічних, наукових та інже-

нерно-технічних працівників і докторантів Національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpu.ua/documents> (дата звернення: 16.10.2021 р.).

8. Стан науково-інноваційної діяльності в Україні у 2020 р. : науково-аналітична записка. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/2021/06/23/AZ.nauka.innovatsiyi.2020-29.06.2021.pdf> (дата звернення: 12.10.2021 р.).

9. A Practical Guide to Planning an Academic or Research Career. URL: <https://www.jobs.ac.uk/media/pdf/careers/resources/a-practical-guide-to-planning-an-academic-or-research-career.pdf> (дата звернення: 16.08.2021 р.).

10. Concordat to Support the Career Development of Researchers. URL: <https://www.vitae.ac.uk/policy/concordat-to-support-the-career-development-of-researchers/concordat-support-and-career-development> (дата звернення: 16.08.2021 р.).

11. European Charter and Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. URL: https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/am509774cee_en_e4.pdf (дата звернення: 16.10.2021 р.).

12. European Research Area. URL: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/era_en#commissions-plan-for-a-new-era-based-on-excellence (дата звернення: 09.09.2021 р.).

13. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b5c98e7-c501-11e7-9b01-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 16.10.2021 р.).

14. Personal and Professional Development University of Cambridge. URL: <https://www.ppd.admin.cam.ac.uk/home/about-us> (дата звернення: 16.10.2021 р.).

15. The Careers Research and Advisory Centre. URL: <https://www.crac.org.uk/research> (дата звернення: 16.08.2021 р.).

16. Vitae Researcher Development Framework (RDF) (2011). URL: <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/view> (дата звернення: 16.08.2021 р.).

17. Vitae: Realising the potential of researchers. URL: <https://www.vitae.ac.uk/about-us>.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

GAMIFICATION AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE INTEREST OF STUDENTS IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

У статті розглянуто потенційні можливості та особливості використання методу «гейміфікація» як засобу активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Наведено статистичні дані проведеного у 2020 р. дослідження аналітичною компанією «DFC Intelligence» щодо захоплення сучасної молоді іграми. Здійснено аналіз ключового поняття дослідження «гейміфікація» з погляду різних наукових підходів. Акцентовано увагу на важливості використання інтерактивних елементів та розваг із метою підвищення рівня дофаміну, ендорфінів та оксигену, що сприяє підвищенню концентрації до навчання та кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу. Окреслено функції використання ігор на практичних заняттях з іноземної мови (навчальна, інформаційна, формуюча, комунікативна, мотиваційна, орієнтуюча, коригуюча, компенсаторна та стимулююча). Здійснено класифікацію ігор за навчальною метою. Визначено їх мету та завдання. Обґрунтовано технології їх використання під час проведення практичних занять з іноземної мови. Наведено приклади граматичних, лексичних, орфографічних, фонетичних та творчих ігор, які доцільно використовувати на практичних заняттях з іноземної мови з метою активізації пізнавального інтересу студентської молоді. Наведено фрагменти авторської технології використання інтерактивних ігор («Roll the dice and make a question», «M&M's activity», «Same or different», «Rebuses», «Break the code»), спрямованих на вивчення лексичних одиниць, граматичних та орфографічних навичок, аудіювання та закріплення вивченого матеріалу. Доведено, що проведення практичних занять з іноземної мови з використанням ігрових форм сприяє особистісно-орієнтованому формуванню і вдосконаленню іншомовних комунікативних умінь і навичок студентів; розширенню пізнавальної діяльності; активній роботі студентів, їх самонавчанню; підвищенню вмотивованості студентської молоді до вивчення іноземної мови тощо.

Ключові слова: гейміфікація, іноземна мова, ігри, пізнавальний інтерес, Web-сервіси.

The potential possibilities and peculiarities of using the method of gamification as a means of activating students' cognitive interest in learning a foreign language are considered in the article. The statistics of the study conducted in 2020 by the analytical campaign «DFC Intelligence» on the fascination of modern youth with games are presented. Their analytical analysis was performed. An analysis of the key concept of the study «gamification» in terms of different scientific approaches. Emphasis is placed on the importance of using interactive elements and entertainment to increase the level of dopamine, endorphins, and oxygen, which in turn helps to increase concentration before learning and better memorization of the material studied. The functions of using games in practical classes in a foreign language (educational, informational, formative, communicative, motivational, orienting, corrective, compensatory, and stimulating) are outlined. The classification of games by educational purpose is carried out. Their purpose and tasks are defined. The technologies of their use during practical classes in a foreign language are substantiated. Examples of grammatical, lexical, spelling, phonetic and creative games are given, which should be used in practical classes in a foreign language in order to enhance the cognitive interest of student youth. Fragments of the author's technology of using interactive games («Roll the dice and make a question», «M & M's activity», «Same or different», «Rebuses», «Break the code») aimed at studying lexical units, grammatical and spelling skills, listening and consolidation of the studied material. It is proved that conducting practical classes in a foreign language with the use of game forms, promotes personality-oriented formation and improvement of foreign language communication skills and abilities of students; expansion of cognitive activity; active work of students, their self-study; increasing the motivation of student youth to learn a foreign language, etc.

Key words: gamification, foreign language, games, cognitive interest, Web-services.

УДК 373.2.016:811.111]:004.77
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.43>

Бровко К.А.,
докт. філософії,
ст. викладач кафедри іноземних мов
і методик їх навчання
Київського університету імені Бориса
Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Активні трансформаційні зрушення, що відбуваються в системі вищої освіти України, вимагають пошуку та використання нових форм, методів та технологій викладання і навчання з метою активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Означене зумовлює культивування гейміфікації як одного з найефективніших засобів активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови.

Адже проведення практичних занять з іноземної мови з використанням ігрових форм сприяє особистісно-орієнтованому формуванню й удосконаленню іншомовних комунікативних умінь і навичок студентів; розширенню пізнавальної діяльності; активній роботі студентів, їх самонавчанню; підвищенню вмотивованості студентської молоді до вивчення іноземної мови тощо.

Тому вивчення, узагальнення та систематизація передових науково-педагогічних практик щодо

використання ігрових форм, які активізують пізнавальну діяльність студентів під час вивчення іноземної мови в ЗВО, є актуальним питанням сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значна кількість досліджень та науково-педагогічних праць доводить, що використання гейміфікації на заняттях з іноземної мови допомагає значно підвищити мотивацію та пізнавальний інтерес студентів [1; 9]. Ігри корисні тим, що вони заохочують, навчають та дають можливість для практики та закріплення лексики і комунікативних навичок.

Різноманітним аспектам проблеми активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови з використанням ігрових форм присвячена значна кількість наукових досліджень, зокрема: гейміфікація в освіті (Е. Авсар, П. Брудер, С. Брулл, К. Вербах, Р. Капонетто, Н. Кравець, С. Переяславська, Л. Самчук, Дж. Стаальдуйнен, С. Фрейтас та ін.); гейміфікація як засіб підвищення мотивації студентів до навчання (К. Бабич, В. Бузько, О. Горбань, Л. Жубак, Д. Кларк, К. Мехед, Ю. Слободюк, Ш. Янг та ін.); гейміфікація в навчанні іноземних мов (Т. Головатенко, Л. Зеленська, С. Кожушко, А. Соломаха, В. Тарнопольський та ін.).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу розроблена у 2015 році канадським науковцем Ш. Янгом рольова онлайн-гра Classcraft, за якою вже навчаються понад 7000 дітей у 25 країнах світу. У грі Classcraft клас або група складається з воїнів, магів і лікарів. Воїни можуть їсти в класі, маги – переміщуватися з лекцій, а лікарі – отримувати підказки на іспитах. Гра, яка нагадує відому рольову гру Dungeons & Dragons, за словами Янга, здатна допомогти відстаючим студентам. Отримані науковцем кількісні результати застосування рольової онлайн-гри Classcraft після декількох місяців засвідчили підвищення середнього балу студентів на 25%, що пов'язано зі збільшенням залученості студентів в освітній процес, викликані трьома факторами: важливими нагородами, безперервним зворотним зв'язком і заохоченням співпраці під час проведення занять [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливість нової парадигми освіти полягає в переорієнтації системи освіти загалом та вищої освіти зокрема на врахування потреб молоді шляхом інтеграції ігор та їхніх принципів у систему навчання, що вказує на небайдужість педагога до захоплення та інтересів сучасного покоління. Адже на практиці процес залучення молоді слід будувати на задоволенні її реальних потреб, враховуючи формат, який формує цікавість, змагальність, нові контакти. Саме такий підхід у використанні гейміфікованих акселераційних програм для залучення молоді (цифри, кейси, інсайти) є найбільш дієвим під час вивчення іноземної мови.

Мета статті полягає у вивченні гейміфікації освітнього процесу як засобу активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. знаменується епохою розвитку ІКТ, а також укорінення тренду геймерства, хакерства та блогерства як молодіжної субкультури, частка яких становить понад 3,1 млрд людей із загальної кількості населення планети. Із появою прихильників комп'ютерних ігор дедалі більше зростає сегмент споживачів, які грають в ігри на смартфонах, комп'ютерах, ігрових приставках та планшетах.

Означене підтверджується кількісними результатами проведеного у 2020 р. дослідження аналітичною компанією «DFC Intelligence» [3]. Станом на середину 2020 р. близько 40% світового населення грають в ігри у тій чи іншій формі. Такий світовий тренд актуалізує проблему використання гейміфікації в інших сферах, особливо в освіті та науці.

Корисність та значущість використання ігрових технологій під час проведення практичних занять з іноземної мови підтверджується також її функціональним спрямуванням, що має не тільки навчальну функцію, але й інформаційну, формуючу, комунікативну, мотиваційну, орієнтуючу, коригуючу, компенсаторну та стимулюючу [2; 4].

У контексті досліджуваної проблеми доцільно розкрити сутність ключового поняття дослідження «гейміфікація», а також розкрити його витоки.

Справжню популярність гейміфікація здобула в 2010 р. завдяки прикладам, які наочно продемонстрували характер і ефективність явища в дії, і була інтегрована у численні різноманітні структури та представлена широкій аудиторії [6].

Існує безліч трактувань поняття «гейміфікація», але всі вони зводяться до використання ігрових технологій у неігрових ситуаціях.

Дослідниця Д. Вілліс [9] у своїх наукових доробках зазначає, що інтерактивні елементи та розваги підвищують рівень дофаміну, ендорфінів та оксигену – всі ці елементи допомагають у підвищенні концентрації та сприяють кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу. Аналіз її досліджень доводить, що позитивні емоції, які приносять ігри, сприймаються студентами як мотивація для відвідування занять та розвитку власних навичок.

На думку К. Каппа [7], гейміфікація – це використання принципів ігрової механіки, естетики і мислення для того, щоб залучити слухачів до освітнього процесу, підвищити мотивацію, активізувати навчання і вирішити проблеми.

Науковець Е. Джо Кім [8] вважає, що гейміфікація – це використання ігрових технологій з метою перетворення завдань на більш захопливі та цікаві. Під гейміфікацією слід розуміти спосіб застосування ігрових механік у неігрових ситуаціях для досягнення певної мети.

Класифікація ігор за навчальною метою

Види ігор за навчальною метою	Мета / завдання / сутність пізнавального інтересу студентів	Каталог ігор
Граматичні	<ul style="list-style-type: none"> – навчають вживання мовних зразків, що містять певні граматичні труднощі; – створюють природну ситуацію для використання мовленевого зразка; – розвивають мовну активність та самостійність студентів; – допомагають закріпити нові ГО 	<ul style="list-style-type: none"> – «Roll the dice and make a question» – «Describing photo» – «Find the stranger» – «Taboo» – «Correct the teacher»
Лексичні	<ul style="list-style-type: none"> – тренування у використанні лексичних одиниць; – активізують мовно-розумову діяльність; – розвивають мовну реакцію; – ознайомлюють із сполученням слів; – – допомагають закріпити нові ЛО 	<ul style="list-style-type: none"> – «Встигни за 60 секунд» – «How would you feel if....?» – «My feelings monster» – «Snowball» – «Bingo!» Гра «Лексичне лото» – «M&M`s activity» – «I spy» – «Ask me»
Фонетичні	<ul style="list-style-type: none"> – навчають розуміння змісту одноразового висловлювання; – навчають виділяти головне в потоці інформації та розпізнавати окремі мовні зразки і сполучення слів у потоці мовлення; – розвивають слухову пам'ять; – розвивають слухову реакцію 	<ul style="list-style-type: none"> – «A story from my life» – «Missing vowels» – «Rhyming Race» – «Same or different»
Орфографічні	<ul style="list-style-type: none"> – формування навичок усвідомлення місця літери у слові; – перевірка засвоєння орфографії в межах вивчення лексичного матеріалу; – формування словотворних та <i>орфографічних</i> навичок 	<ul style="list-style-type: none"> – «Creating» – «Rebuses» – «Where is the logic?» – «Word-search grid» – «Лейблінг» – «Running dictation» – «Scrabble»
Творчі (рольові, ігри-драматизації, ділові)	<ul style="list-style-type: none"> – тренують у вживанні різноманітних граматичних явищ; – тренують усі види мовної діяльності; – вправлення у техніці ведення розмови іноземною мовою; – активізують мислення студентів; – вправляють у вимові; – розширюють кругозір студентів, збуджують інтерес до набуття іншомовної комунікативної компетентності 	<ul style="list-style-type: none"> – «Create a story» – «Simon says» – «Change the chant» – «Roleplay» – «Mafia» – «Dixit» – «Who am I?» – «Remake the movie» – «Call my bluff» – «Guess» – «Break the code»

marvelous me

Tell the table about yourself based on which color m&m you pull out of your bag

 m What's your name?	 m What can you do?
 m How old are you?	 m What's your favourite sport?
 m What is your favourite colour?	 m What's your favourite game?



Рис. 1. Приклад використання гри «M&M`s activity»

Оскільки означене дослідження відображає власний ефективний досвід автора з активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови, на нашу думку, доцільним є здійснення класифікації ігор за навчальною метою, а також обґрунтування технології їх використання під час проведення практичних занять з іноземної мови (таблиця 1).

Розглянувши класифікацію ігор за навчальною метою, слід навести декілька прикладів кожної із зазначених вище видів ігор та зупинитися на технології їх використання під час проведення занять з іноземної мови.

Цікавою граматичною грою є «Roll the dice and make a question». Студентам пропонується тематичний напрям та шість пронумерованих Question Words (1. Who?; 2. Why?; 3. Where?; 4. When?; 5. What?; 6. How?), з використанням яких вони мають задати питання своєму опоненту. Завдання полягає в тому, щоб студент кинув кубик і склав запитання, після чого вибирає, хто на нього відповідатиме. Для онлайн-версії можна скористатися сервісом PiliApp.

Чудовим прикладом лексичної гри слугує «M&M`s activity» (рис. 1), яка поєднує в собі також риси фонетичної, граматичної та творчої ігор. Для гри потрібно підготувати мішечки з різнокольоровими цукерками M&Ms або Skittles та картки із питаннями, які будуть розподілені за категоріями. При цьому кожна з категорій має градацію за певним кольором (наприклад: Work (red), Life style (green), Entertainment (yellow), Education (orange), Family (blue)). Студенти розподіляються на дві команди, кожен гравець із команди по черзі витягає цукерку і залежно від її кольору вибирає картку відповідного кольору та надає розгорнуту відповідь на одне із запитань, які зазначені на картці: «What is your dream job?» (red); «Do you

follow any specific diet?» (green); «How do you usually spend your free time?» (yellow); «Do you get along with your relatives?» (blue) тощо. До того ж кожна з команд має свого капітана, який може допомагати гравцю, даючи при цьому усього три підказки за всю гру. Виграє та команда, яка надасть найбільшу кількість повних та розгорнутих відповідей.

З метою розрізнення звуків у вимові доцільно використовувати гру «Same or different», яка є в доступі на багатьох навчальних платформах: Cambridge English, British Council, Real English тощо. Гра пропонує розрізнити схожі за звучанням слова, але різні за значенням (наприклад: sit [sɪt] or seat [si:t]) (рис. 2).

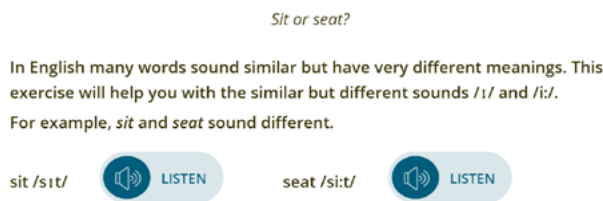


Рис. 2. Приклад завдань до гри «Same or different»


Для практикування орфографічних навичок доцільно використовувати англійські ребуси, які можна створювати за допомогою онлайн-сервісу генерації ребусів Rebus1.com. Ребус генерується на основі введеного користувачем слова (рис. 3).

Прикладом захопливої творчої гри слугує «Break the code». Студентам пропонується цифровий код, де кожна окрема цифра відповідає певній літері. Створивши питання за вибраною темою, слід згенерувати на них відповіді з використанням таємного коду (рис. 4). Той, хто першим відгадає закодовані слова, отримає додатковий бонусний бал за роботу на практичному занятті.



Рис. 3. Приклад використання сервісу Rebus1.com: на основі топіку «Sports»

Some facts
about me!



Break the code:

26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z

1. The hobby that I could never give up is (8-11-12-9-7)
2. My worst habit is (25-22-18-13-20-15-26-7-22)
3. The thing I find most attractive in a person is (25-9-26-18-13)
4. I mostly listen to (9-12-24-16) music
5. I have visited (22-18-20-19-7) countries in my life

Рис. 4. Приклад використання гри «Break the code» на основі топіку «Some facts about me»

Висновки. Підсумовуючи, слід зазначити, що використання гейміфікації на практичних заняттях з іноземної мови сприяє підвищенню рівня володіння англійською мовою студентів, дає змогу реалізувати принципи доступності навчання, сприятливого емоційного фону, оптимізації освітнього процесу, індивідуального підходу в навчанні, а також створює міцне підґрунтя для активізації пізнавального інтересу студентів, самонавчання і саморозвитку, формування умінь працювати в команді, навичок комунікації та кооперації. Мотивація разом з ігровими механіками, інтерактивністю, зворотним зв'язком та кооперативними завданнями створює інтерес до залучення у процес навчання, а також допомагає здобувачам освіти краще засвоїти та використовувати на практиці вміння володіння англійською мовою.

Наприкінці відзначимо, що граматичні ігри слугують «плацдармом» до активного мовлення студентів через використання граматичних конструкцій в активному мовленні; лексичні ігри продовжують «будувати» фундамент мови; фонетичні ігри використовують для корекції вимови на етапі формування мовних умінь та навичок; орфографічні ж ігри мають на меті засвоєння правопису вивченої лексики.

Перспективи подальших розвідок полягають в експериментальній перевірці впливу гейміфікації на підвищення рівня пізнавального інтересу та вмотивованості студентів до навчання англійської мови під час практичних занять з іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбань О., Малецька М. Відеоігри як засіб підвищення мотивації студентів. *The Modern Higher Education Review*. 2019. № 4. С. 66–74.

2. Зеленська Л., Ковінько К. Гейміфікація як метод навчання здобувачів вищої освіти англійської мови. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. Вип. 52. С. 21–35.

3. Офіційний сайт «DFC Intelligence». URL: <https://www.dfcint.com> (дата звернення: 15.12.2021 р.).

4. Палецька-Юкало А. Використання методу комунікативних завдань для формування іншомовної лексичної компетентності на основі автентичних художніх творів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2 (86). С. 81–90.

5. Alsawaier R. The Effect of Gamification on Motivation and Engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*. 2018. № 35 (1). С. 56–79.

6. Bevins K. & Howard C. Game Mechanics and Why They Are Employed: What We know About Gamification So Far. *Issues and Trends in Educational*. 2018. № 6 (1). С. 1–21.

7. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Bloomsburg: John Wiley & Sons*. 2012.

8. Kim A.J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. *Berkeley: Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc*. 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/221581355_Towards_a_design_theory_for_online_communities (дата звернення: 15.12.2021 р.).

9. Willis D., Willis, J. Doing task-based teaching. Oxford : Oxford University Press., 2007. 52 p.

10. Yu-kai Chou Gamification & Behavioral Design. 2019. URL: <http://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework> (дата звернення: 15.12.2021 р.).

ГРА НА СЛУХ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ БАЯНА – АКОРДЕОНА

HEARING AS A BASIS FOR THE FORMATION OF IMPROVISATION SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF ACCORDION

У статті гра на слух розглядається в аспекті музичної педагогіки та методики як необхідний компонент професійної підготовки майбутніх викладачів баяна – акордеона. Власне, гра пронизує всі види практичної інструментальної діяльності, становить її основу. Так, гра на слух є основною ланкою мистецтва інструментальної імпровізації як особливого виду художньої творчості загалом та інструментального музикування зокрема. Аналізуються зміст і механізми гри на слух як виду вільного (без нот) музикування, її складна органічна природа. Визначаються особливості формування виконавської майстерності в процесі гри на слух та розвиток імпровізаційних умінь. Також це поняття розглядається як комплексний вид діяльності, що включає здатність аналізувати запропонований музичний матеріал, втілювати його у виконавстві за допомогою психомоторики за постійного сенсорного контролю та активізації музичного мислення. Це складне вміння включає такі структурні компоненти: аналітичний (діагностика ладогармонійної основи твору), психомоторний (її втілення у виконавській діяльності, тобто у грі) та креативний (її імпровізаційна інтерпретація в різних режимах). Формування вміння підбору на слух повинно ґрунтуватися на особистісно орієнтованому підході з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та спиратися на такий алгоритм дій: підбір мелодії, підбір баса, підбір основних функцій акомпанементу, виконання мелодії голосом із одночасною грою. Обґрунтовано доцільність та можливість особистісно орієнтованого підходу до навчання студентів гри на слух, що дозволяє створювати індивідуальну освітню траєкторію на основі варіантності запропонованого алгоритму та враховує строкатість базової підготовки (і навіть її відсутність) у майбутніх викладачів баяна – акордеона в сучасному освітньому просторі.

Ключові слова: гра на слух, творчість, імпровізація, транспонування, читання нот з аркуша, музичне мислення, музичний слух,

інструментально-виконавська діяльність, музикування.

In this article, listening is considered in terms of music pedagogy and methodology, as a necessary component of professional training of future accordion teachers. In fact, the game permeates all kinds of practical instrumental activities, is its basis. In this regard, the game of hearing is the main link in the art of instrumental improvisation as a special kind of art, in general, and instrumental music in particular. The content and mechanisms of playing the ear as a kind of hearing (without notes) music, its complex organic nature are analyzed. The peculiarities of the formation of performing skills in the process of playing by ear and the development of improvisational skills are considered. Also, this concept is considered as a complex activity that includes the ability to analyze the proposed musical material, to embody it in the performance with the help of psychomotor skills, with constant sensory control and activation of musical thinking. Being a complex skill, it includes the following structural components: analytical (diagnosis of the harmonious basis of the work), psychomotor (its embodiment in the actual performance, ie in the game), creative (improvisational interpretation in different modes). The formation of listening skills should be based on a person-centered approach, taking into account the individual characteristics of students and based on the following algorithm of actions – melody selection, bass selection, selection of basic accompaniment functions, voice melody with simultaneous play. The expediency and possibility of a person-centered approach to teaching students to play by ear, which allows to create an individual educational trajectory based on the variance of the proposed algorithm and takes into account the diversity of basic training (and even its absence) for future music teachers in modern education.

Key words: playing by ear, creativity, improvisation, transposition, reading notes from a sheet, musical thinking, musical hearing, instrumental and performing activities, making music.

УДК 780.647.2:781.65
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.44>

Яремчук Я.Л.,

аспірант кафедри інструментального та оркестрового виконавства
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Музичне мистецтво – це найбагатша скарбниця людських емоцій і почуттів, думок і переживань; за висловом письменника Ф. Стендаля, це «єдиний вид мистецтва, здатний проникати в людське серце так глибоко...». Це також і спеціально організований педагогічний процес, який впливає на формування духовного світу людини. Повноцінність сприйняття музики залежить насамперед від розвитку всіх компонентів музичного слуху, що належить до сфери індивідуальних особливостей людини.

Спілкування з музикою через різні види музичної діяльності: виконання, слухання, підбір на слух, імпровізацію, дуже важливе для музиканта, адже таке спілкування дає великі можливості для

розвитку емоційної та інтелектуальної сфери, для налагодження гармонії з навколишнім світом через отримання афективних вражень, що залишаються з ним на все життя.

«Гра на слух», «підбір на слух», «музикування на слух» – вид музичної діяльності музиканта-професіонала та любителя музики. У становленні особистості професійного музиканта вміння грати на слух має велике значення, бо, як зазначав С.І. Савшинський, гра на слух розвиває здатність музичних уявлень і створює єдність слухової та моторної пам'яті, що взаємно підкріплюють один одного [5, с. 23]. Щодо навчання баяністів та акордеоністів, коректнішим до цього виду музичної діяльності буде поняття «гра на слух».

Єдиний наразі навчальний посібник для вузів (Г.І. Шахов «Гра на слух, читання з аркуша і транспонування») адресовано баяністам та акордеоністам, оскільки саме в їхній практиці цей вид виконавства активно затребуваний. Окрім представників вищої баянної педагогіки: Г.І. Шахова, В.М. Мотова, В.І. Шарабунова, проблема гри на слух розробляється Є.І. Кубанцевою та Є.М. Шендеровичем; Ю.В. Шмалько вивчає природу гри на слух у контексті теорії інтонації Б.В. Асаф'єва; І.М. Одинокова досліджує її, спираючись на жанрову специфіку музики. Однак багатоаспектну методику, розраховану на навчання феномена гри на слух у умовах музичного вузу, що вміщує весь комплекс професійних знань, навичок та умінь, поки що не запропоновано.

Особливу актуальність перелічені вміння та навички набувають для випускників музичних факультетів педагогічних вузів, які зіткнуться з проблемами творчого музикування з перших же днів своєї трудової діяльності. Проте аналіз сучасної ситуації свідчить про недостатню підготовку музикантів-професіоналів до гри на слух. Причин такого становища багато: обмеженість природних задатків студентів, традиції класичної музичної освіти з її вузькопрофільністю, відсутність інтересу до вільного музикування у педагогів, дефіцит навчальних дисциплін, що забезпечують розвиток відповідних умінь, недостатнє розроблення теоретичних і методичних основ цього виду діяльності.

Робота педагога у класі баяна – акордеона має свої відмінні риси та, відповідно, конкретні педагогічні завдання. Насамперед це створення умов розумного поєднання обов'язкового (традиційного) навчання та більш вільних і гнучких форм роботи зі студентами. Особливу увагу, як зазначають педагоги, слід приділяти вихованню творчого ставлення до нотного тексту, що приховує певний емоційний зміст музичного твору. Важливе значення має також розвиток спостережливості, аналіз музичних творів, здатність бачити все, що написано в нотах, і відчувати, що виражають усі ці знаки; динаміка, темп, штрихи, тембр – ті необхідні засоби виразності музичної мови, від яких залежить характер звучання.

Паралельно з освоєнням навичок правильної гри на інструменті велике значення надається розвитку творчих навичок музиканта за допомогою читання нот з аркуша, транспонування, підбору і гри на слух, композиції та імпровізації.

Відомо, що будь-яка музична діяльність починається з кількісного накопичення музичних уявлень і навичок, пов'язаних зі сприйняттям музики (Л.А. Баренбойм, Н.А. Бергер, В.В. Галич, І.Ю. Заволжанська, С.С. Ляховицька, М.Е. Фейгін). Усі педагоги-музиканти відзначають, що у навчанні музики важливо, щоб слухові уявлення та розуміння виразності музичної мови передували засвоєнню нотного запису.

Практика гри на слух і транспонування розвиває та зміцнює внутрішній слух і пам'ять, адже підібрати можна лише те, що чітко чуєш та пам'ятаєш. «Якщо гра на слух є одним із постійних методів занять та доведена до вміння «підбирати» не лише пісеньки, а й порівняно складні музичні твори або хоча б уривки з них, – зазначав С.І. Савшинський, – то цим систематично виховуються здібності та вміння, необхідні для впевненої гри напам'ять складних творів» [5, с. 24]. Як показує практика, музикант, який грає на слух, вільніше відчуває себе в музиці та за інструментом, він не розгубиться, якщо під час виконання трапиться якась невдача.

На думку І.Ю. Заволжанської, «за сприятливих педагогічних умов відсутність природної здатності грати на слух можна компенсувати виробленням відповідного вміння» [1, с. 23]. Тому навчання підбору на слух як початковий та елементарний етап імпровізації слід починати якомога раніше. Найсприятливіший для цього віковий період – молодший шкільний вік. Найбільш ефективно реалізувати цей вид діяльності можна на індивідуальних заняттях з музичного інструмента (баян – акордеон). Підтвердження цього можна знайти у дослідженнях Т.І. Карнаухової, Г.І. Шахова, Ю.В. Шмалька, І.В. Ядового.

Важливість навчання гри на слух знайшла відображення у наукових працях Ю.В. Шмалька. На його думку, «музичне мислення, як і будь-який психічний процес, існує у вигляді діяльності». Вчений-музикант припускає, що «такою є музично-мовленнєва діяльність як процес втілення музично-слухових уявлень у структурах музичної мови», що «розуміється як єдина психологічна основа всіх видів музичної діяльності, зокрема й підбору на слух». Ю.В. Шмалько говорить про наявність «двох форм музично-мовленнєвої діяльності: усної та письмової», доводить, «що психологічні закономірності підбору на слух та імпровізації доцільно розглядати в єдності – як усну музично-мовленнєву діяльність». Дослідник вважає, що «підбір на слух як етап розвитку музичного мислення учня в усній музично-мовленнєвій діяльності генетично передуює етапу імпровізації у складі цієї діяльності» [7].

Ю.В. Шмалько пропонує спеціальні методичні прийоми навчання усного музичного мовлення, зокрема: «поступовий перехід в інтонаційному аналізі музичного твору від підбору на слух до імпровізації елементів його фактури, потім – до імпровізації у жанрі цього твору; ознайомлення з жанрами популярної побутової, народної та прикладної музики» [7].

Цікавий досвід навчання гри на слух представлений у роботі педагога з фортепіано дитячої хорової студії «Піонерія» І.П. Кукаріна [2]. Автор розглядає гру на слух як один із важливих складників навички музикування, що передбачає досить широкий, універсальний набір умінь: гру

на одному або кількох інструментах; акомпанування та гри в різних ансамблях; читання з аркуша; знайомство з теорією музики, елементами композиції та імпровізації.

Вміння підбирати на слух не є вродженою здібністю музиканта, воно розвивається впродовж багатьох років у процесі реалізації особистісних потреб музиканта, а також у процесі спеціально організованих занять із педагогом. Із одного боку, цей вид діяльності сприяє прояву творчих здібностей музиканта, а з іншого – розвитку та закріпленню початкових виконавських навичок. Такий вид навчальної роботи розвиває ладовий, звуковисотний, гармонічний і мелодичний слух, що є важливим не тільки на початковому, а й на пізніших етапах навчання. Тому формування вміння грати на слух під час навчання гри на баяні – акордеоні повинно залишатися в полі зору педагога.

Навчання гри на слух баяністів та акордеоністів є найбільш оптимальним освітнім середовищем завдяки його індивідуальному характеру. Педагог має можливість збудувати для кожного учня індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його індивідуальних і музичних здібностей, обрати оптимальний для конкретної дитини темп вивчення матеріалу, рівень його складності і таким чином створити ситуацію успіху навіть для не дуже обдарованих. Такий диференційований підхід у виборі навчальних засобів своєю чергою мотивує учнів на цей вид музичної діяльності.

Процес навчання гри на слух передбачає такий алгоритм дій: підбір мелодії, підбір баса, підбір основних функцій акомпанементу, виконання мелодії голосом із одночасною грою акордового акомпанементу. Початковим етапом навчання гри на слух є розвиток вміння підбирати мелодію. В якості матеріалу можна запропонувати учню короткі, популярні та нескладні в інтонаційному й ритмічному відношенні пісні. З метою уникнення можливих непорозумінь слід спочатку запропонувати студенту заспівати мелодію, яку він підбиратиме. Потім можна елементарно проаналізувати її: який елемент включає поступовий рух угору чи вниз, на яких слова зустрічаються стрибки.

Дуже важливою для закріплення навички гри на слух є умова підбору максимальної кількості музичного матеріалу, основу якого становлять легкі, короткі музичні п'єси. Для педагога організація такої роботи не є складною, оскільки студент, як правило, із задоволенням включається до цього виду діяльності, що позитивним чином позначається на роботі під час заняття та в процесі індивідуальної діяльності.

Важливою частиною процесу навчання підбору на слух та імпровізації є розділ транспонування. Перекладаючи підібрані на слух мелодії чи вивчені по нотах нескладні п'єси в інші тональності, виконавці знайомляться з звуковисотним

становищем ладів. Під час транспонування музичного фрагмента у різні тональності важливий не миттєвий результат переходу в іншу тональність, а поступове входження до звукової сфери нової тональності зі збільшенням кількості знаків альтерації в поєднанні з положенням рук на клавіатурі. Позитивним результатом транспонування буде те, що в студента зникне страх ключових знаків і він впевненіше почуватиметься за інструментом.

Формування досвіду транспонування можна розпочати вже на етапі підбору на слух невеликого музичного фрагмента, запропонувавши студенту зіграти мелодію з іншої ноти. Також можна запропонувати вивчені гармонічні послідовності транспонувати у найближчі тональності, що дозволить поступово освоїти всі тональності від білих клавіш. Найбільш складний етап гри на слух – це аранжування музики, оскільки він передбачає не лише підбір фактури акомпанементу, а й остаточне оформлення музично-пісенного матеріалу, що включає вступ, перегру між куплетами та завершення пісні. Важливим моментом навчання аранжування є пояснення важливості підбору такої фактури акомпанементу до пісні, щоб вона відповідала її характеру, мелодичним зворотам, темпу мелодії. Тому для більш ефективною роботи на цьому етапі має підбиратися репертуар пісень різної жанрової фактури (у стилі протяжної пісні, маршу, польки, вальсу).

На початковому етапі навчання гри на слух як вступ можна використовувати приспів пісні або її закінчення, а якщо на слуху авторський вступ, то можна підібрати і його. Насамкінець пісні можна повторити кадансовий зворот або закінчити її тонічним тризвуком у різному розташуванні.

Правильно організована систематична робота з опанування вміння аранжувати музику дозволить у подальшому студенту створювати оригінальні аранжування, навчить його тонко відчувати красу вишуканої гармонії та дасть змогу освоїти різні фактурні прийоми. Слід зазначити, що гра на слух як багатокомпонентний вигляд музично-виконавської творчості органічно припускає міжпредметні взаємодії, опору на навчальний матеріал інших дисциплін. На думку Г.Г. Нейгауза, «комплексний» метод викладання, що передбачає не «вузькоцехову» спрямованість, а залучення широких профільних знань у виконавство насамперед із теорії музики, сольфеджіо, гармонії, здатний збагатити арсенал знань та навичок музикантів: «Пізнання має носити інтегративний (в ідеалі – трансдисциплінарний) характер, тільки в цьому разі воно відповідатиме вимогам фундаментального навчання» [4, с. 245]. Щодо початкового етапу навчання гри на слух у класі баяна – акордеона, то інтеграція буде включати знання та вміння учнів, здобуті на заняттях із сольфеджіо та хорового класу.

Цінність та важливу сутність навички гри на слух як початкової форми імпровізації афористично висловив С.М. Мальцев: «Для людини, яка вміє грати на слух, інструмент – друг, один на все життя!» [3, с. 63]. Навчання гри на слух свідчить про великий інтерес студентів до цього виду музичної діяльності, що можна пояснити наявністю у них пізнавальної потреби у володінні різними музичними навичками та вміннями.

Наразі на практиці широко застосовують спеціальні методи навчання, які можуть бути використані і в роботі викладачів спеціального інструмента. Завданням педагога є створення умов для формування та контролю за засвоєнням теорії імпровізації і застосування вмінь у практичній діяльності. Цей процес потребує постійного слухового контролю (зовнішнього) педагога та самоконтролю (внутрішнього). Враховуючи різну підготовку студентів, їхню музичну обдарованість, у грі на слух актуалізуються різні види діяльності. Інтенсивність мислення музиканта, на нашу думку, залежить від розвитку його слухових якостей: що більш розвинуті, то менш трудомісткий процес навчання імпровізації. За сприятливих педагогічних умов відсутність природних здібностей до гри на слух можна формувати та розвивати певного роду вправами, основою яких є систематичність, ієрархічність та комплексність. Як показує педагогічний досвід, практично всі види музичного слуху вдосконалюються в процесі музичної діяльності. Особливою формою музичного слуху є абсолютний слух, який є винятком. Це основний вид довготривалої пам'яті висоти окремих звуків мелодії, акорду і навіть немусичних звуків.

У музично-педагогічній практиці під основними музичними здібностями розуміється почуття ритму, музична пам'ять і музичний слух. Музичному слуху в теорії та практиці музичного навчання приділяється велике значення як одному з вирішальних компонентів, що забезпечує успішний музичний розвиток студента. Більшість дослідників підкреслюють провідну роль слуху в становленні музиканта. В музичній психології існують різні класифікації видів музичного слуху. С.М. Майкапар підкреслював, що основною умовою розвитку слуху є постійний контроль та активність під час музичних занять.

Для баяністів та акордеоністів у процесі виконання важливий постійний слуховий контроль, що відображає процесуальність і спрямованість дій музиканта. Виконавець повинен чути, а не слухати кожен відтворений звук. У процесі виробляється рефлексорна миттєва реакція слуху на якість звуку, що дає поштовх до самоаналізу, самоконтролю, усвідомлення відповідності чи невідповідності відтвореного внутрішньослуховому образу, призводить до аналізу та корекції акустичного результату.

Налагоджена координація слуху і моторики, їхній взаємозв'язок передбачає формування високорозвиненої навички. М'язова пам'ять рук довготривала і формує основу особливої виконавської якості, це цінне надбання для імпровізатора. В процесі гри на слух відбувається співвідношення між тим, що формується внутрішнім слухом, та моторною готовністю реалізації мелодії. Музикування без нот неможливе без використання музичного мислення як здатності усвідомлення дії або явища, «вищого щабля пізнання». В процесі мислення формуються нові слухові передбачення, спрямовані на створення та подальший розвиток імпровізації. Активне мислення музиканта відкриває шлях до гармонічного орієнтування на основі слухового контролю, що частково компенсує недолік музичного слуху. Тому процес гри на слух доцільно розглядати як осмислений процес «гармонізації на слух». Загалом імпровізація як вид вільного музикування розвиває виконавську ініціативу, здатність музиканта до швидкого реагування, концентрації уваги на головному. Гра на слух сприяє розвитку імпровізаційних задатків, музичної пам'яті, мислення, виконавської техніки та інших професійних якостей музиканта.

Отже, сприйняття музики завжди пов'язане з емоційним переживанням, мисленням, образною пам'яттю, уявою, проявом темпераменту, асоціативним рядом, оскільки, на думку А.Н. Сохора, воно засноване «на активному спонуканні у слухача його емоцій, його думок, його світорозуміння» [6, с. 93].

Освітній процес у класі баяна – акордеона спрямований на вирішення таких завдань, як: розвиток музичних здібностей та музичного мислення студентів, формування виконавських умінь і навичок, виховання художнього смаку, розвиток творчої ініціативи та естрадно-виконавських якостей тощо, серед яких центральне місце займає проблема розвитку музичного слуху. Музичний слух і, зокрема, його суттєвий компонент – слухові музичні уявлення (внутрішній слух), розвивається лише в процесі тієї діяльності, здійснення якої наполегливо вимагає прояву слухових здібностей. Такою діяльністю є гра на слух, транспонування, що сприяють налагодженню зв'язку між слухом музиканта та його орієнтуванням у клавіатурі.

Гра на слух – це одна з унікальних форм виконавської творчості, що має величезний розвивальний ефект та велике значення для вдосконалення музично-виконавських умінь і навичок. Основне значення у навчанні гри на слух мають музичні здібності, без яких творча діяльність музиканта неможлива. Все вищезгадане дозволило сформулювати таке визначення: вміння грати на слух – це комплекс знань про механізми музикування без нот, втілений у таких діях, як: попереднє теоретичне осмислення виконавського продукту, гра та

транспонування виявленої фактурно-гармонічної моделі твору; її імпровізаційне варіювання.

На думку Б.В. Асаф'єва, загалом гра на слух на всіх етапах навчання надає чудову можливість для професійного зростання та прояву «виконавчої ініціативи». Гра на слух здатна позбавити музиканта від тональних неврозів, розвинути виконавську мобільність, задатки імпровізації, мислення, слух всіх його компонентів, психомоторику. Звідси виходять відповідні вимоги до сучасної музичної педагогіки: по-перше, оцінити розвивальний потенціал цього творчого виду музикування, а, по-друге, пожвавити освітній процес впровадженням гри на слух, розробивши відповідне методичне забезпечення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заволжанская И.Ю. Формирование умения игры по слуху у студентов музыкальных факульте-

тов педагогических вузов : дисс. ... канд. пед. наук ; 13.00.02. Екатеринбург, 2012. 198 с.

2. Гладышева О.О. Теория и методика обучения композиции и импровизации : учеб. пособие. Москва : Спутник+, 2010. 181 с.

3. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. Москва : Музыка, 1991. 88 с.

4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. Москва : Музыка, 1982. 300 с.

5. Савшинский С.И. Пианист и его работа. Ленинград : Музыка, 1961. 271 с.

6. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства. Москва : Музыка, 1970. 192 с.

7. Шмалько Ю.В. Формирование музыкального мышления учащегося музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации (на материале учебной работы в классе фортепиано) : дисс. ... канд. пед. наук ; 13.00.02. Москва, 1998. 134 с.

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

STEM-ІНТЕГРАЦІЙНІ ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ІНДИВІДА

STEM-INTEGRATORY EDUCATIONAL INNOVATIONS IN FORMATION OF NATURAL SCIENCE COMPETENCY

STEM-інтеграція освіти спонукає сучасну мультидисциплінарність до необхідності оптимізації процесу розв'язання проблеми управління компетентісно-світоглядним становленням майбутнього фахівця будь-якого профілю. Загалом відомо, що найвищому рівню фахової підготовки індивіда відповідає сформованість його власного природничо-наукового кредо. Вимоги сучасної освітньої парадигми орієнтують на розробку, створення та обфунтування наукової технології управління навчанням, методології освітнього прогнозу й використання інноваційних схем результативного навчання конкретного індивіда. У публікації доказово стверджується та ілюструється, що розбудова Нової української школи орієнтує на впровадження технологій бінарних цілеорієнтацій (**конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання**) як засобу формування цілісного природничо-наукового кредо індивіда: забезпечення готовності підлітка, молоді людини, фахівця до навчання впродовж усього життя та опанування досвіду людства щодо створення та використання високих технологій у будь-якій сфері безперечної інноваційної життєдіяльності людини. Підвищення престижу майбутнього фахівця природничо-наукового профілю сприятиме в ближній перспективі підготовці компетентної молоді, здатної долучатися до реалізації важливих державних програм. Доведено, забезпечення тотального методичного супроводу всіх видів навчально-пізнавальної діяльності індивіда (навчальної (лекційні, лабораторні, семінарські й практичні заняття, самостійна робота), науково-дослідницької (творчі завдання, презентації, авторські досліді, наукові розвідки, наукові публікації) та фахової (пасивна й активна педагогічні практики, педагогічні спостереження, педагогічний експеримент, кваліфікаційна робота, дисертація тощо)) сприятиме формуванню в індивіда прогнозованої природничо-наукової компетентності й світогляду.

Ключові слова: цілі навчання, освітній прогноз, об'єктивний контроль, бінарність

цільової програми, управління навчанням, компетентність, світогляд.

STEM-integration of education causes modern multidisciplinary to optimize the process of solving the problem of managing the competence and worldview of the future specialist in any field. In general, it is known that the highest level of professional training of an individual corresponds to the formation of his own natural science credo. The requirements of the modern educational paradigm focus on the development, creation and reasoning of learning management scientific technology, methodology of educational forecasting and the use of innovative schemes of a person's effective learning. The publication proves and illustrates that the development of the New Ukrainian School focuses on the introduction of binary targeting technologies (specific discipline + methods of its teaching) as a means of forming a holistic natural science credo of the individual: ensuring the readiness of adolescents, young people, specialists to a lifelong learning and mastering the experience of mankind in the creation and use of high technology in any field of innovative human life. Increasing the prestige of the future specialist in the natural sciences will help, in the near future, to train competent young people who are able to participate in the implementation of important government programs.

It is proved that in terms of total methodological support providing to all types of educational and cognitive activities of the individual (educational (lectures, laboratory, seminars and practical classes, independent work), research (creative tasks, presentations, authorial experiments, scientific research, scientific publications) and professional (passive and active pedagogical practices, pedagogical observations, pedagogical experiment, qualification work, dissertation, etc.)), it will contribute to the formation of the individual's projected natural science competence and worldview.

Key words: learning objectives, educational forecast, objective control, binary of the target program, learning management, competence, worldview.

УДК 53(07)+372.853

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.45>

Атаманчук В.П.,

докт. філол. наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу інформаційно-дидактичного
моделювання
Національного центру
«Мала академія наук України»

Атаманчук П.С.,

докт. пед. наук, професор,
академік Національної академії наук
вищої освіти України
(відділення фізики та астрономії),
Заслужений працівник освіти України,
експерт Наукової ради Міністерства
освіти і науки України,
експерт Національного фонду
досліджень України,
віцепрезидент Академічного товариства
Міхала Балудянського (Словаччина)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині суспільні запити й потреби інноваційного розвитку науки й виробництва висувають нові вимоги до сучасної освіти як в Україні, так і в країнах Європи. Підвищення якості освіти в галузі природничих наук займає важливе місце в освітній політиці багатьох країн Європи з кінця 1990-х років.

Безумовно, формування природничо-наукової компетентності й світогляду індивіда в умовах сучасного інформаційно-навчального середовища

й STEM-освіти на засадах концепції нової української школи має відбуватися на основі достеменно реалізації принципів наступності, неперервності й наскрізної підготовки, починаючи з молодшої та старшої школи й закінчуючи навчанням у закладах вищої освіти.

Складність нинішніх суспільно-соціальних процесів реально ставить освітню галузь перед вимогою переходу від типових педагогічних технологій навчання до особистісно орієнтованих [1–10; 13; 16; 20–23].

Підвищення престижу майбутнього фахівця природничо-наукового профілю сприятиме в ближній перспективі підготовці компетентної молоді, здатної долучатися до реалізації важливих державних програм, пов'язаних зі створенням, скажімо, високоточної цивільної та військової техніки, впровадженням нанотехнологій, розробкою та втіленням елементів космічних програм тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із численної кількості досліджень і публікацій останніх років [1; 3; 5; 7; 10; 12; 13; 20; 23] стосовно мультидисциплінарної зорієнтованості сучасної STEM-освіти впливає, що компетентісно-світоглядне становлення майбутнього фахівця природничо-наукового профілю відбувається внаслідок сформованості його власного авторського педагогічного кредо як сутнісного показника професійного статусу. Специфіка формування професійних якостей фахівця природничо-наукового профілю – це результат одночасного набуття ним прогнозованих мір обізнаності з конкретних навчальних дисциплін і методик їх навчання. Зокрема, в низці наших публікацій [3; 5; 9; 12; 14] доказово проілюстрована можливість ефективного впровадження технологій бінарних цілеорієнтацій (**конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання**) як засобу формування цілісного педагогічного кредо майбутнього педагога. Наголошується також і на тому, що, враховуючи STEM-інтеграційні освітні тенденції, легко забезпечити реалізацію процедури формування прогнозованих державними стандартами й програмами природничо-наукових компетентностей і світогляду молоді людини.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Натепер ще не розроблений системний підхід до проєктування змісту фундаментальної та методичної підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін і, відповідно, організації навчального процесу, в основі якого лежить функціонально-галузевий підхід як визначальний чинник підготовки майбутніх фахівців. В умовах реалізації принципів мультидисциплінарності й інтегративності сучасної STEM-освіти виникає необхідність створення концептуальних основ управління формуванням природничо-наукової компетентності й світогляду конкретного індивіда.

Мета статті. Головна мета дослідження – теоретичне обґрунтування та практичне впровадження концептуальних основ формування природничо-наукових компетентностей і світогляду майбутніх фахівців педагогічного профілю.

Окреслена мета упереджує такі важливіші завдання дослідження:

– теоретичне обґрунтування технології управління процесом формування прогнозованих компетентісних і світоглядних якостей (авторського педагогічного кредо) майбутнього учителя фізико-технологічного профілю;

– розроблення відповідних оцінних технологій, визначення критеріїв і методики діагностування фахових компетентностей і природничо-наукової компетентності студентів (учнів);

– окреслення дидактичної моделі формування природничо-наукової обізнаності майбутніх фахівців на компетентісному й світоглядному рівнях з орієнтиром на пошуково-креативні схеми навчання;

– здійснення апробації експериментального навчання та доведення педагогічної доцільності й ефективності пропонованої (на засадах заданих особистісних орієнтацій і пошуково-креативних схем навчання) дидактичної системи становлення майбутніх фахівців-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Одразу ж доказово уточнимо (рис. 1) сутність якісних характеристик (параметрів контролю [2; 4; 6; 9; 17]: усвідомленість, стереотипність, пристрасність), за рамками яких навчально-пізнавальна діяльність індивіда не відбувається [5, с. 26–54].

Розшифруємо кожен критерій дещо детальніше: **розуміння головного (РГ)** – суб'єкт свідомо відтворює головну ідею в постановці й вирішенні пізнавальної задачі (первинний ефект у контексті доцільної діяльності); **завчені знання (ЗЗ)** – індивід механічно відтворює зміст пізнавальної задачі в обсязі й структурі її засвоєння; **наслідування (НС)** – суб'єкт копіює головні дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом певних мотивів (внутрішніх або зовнішніх); **повне володіння знаннями (ПВЗ)** – суб'єкт не тільки розуміє суть навчального матеріалу, але й здатний відтворити його зміст у будь-якій структурі викладу (імплікативній, операціональній або класифікаційній); **уміння застосовувати знання (УЗЗ)** – здатність свідомо використовувати набуті знання в нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення); **навичка (Н)** – суб'єкт здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні як автоматично виконувану операцію (єдина якість знань індивіда, на виявлення якої необхідно накладати жорсткий часовий регламент); **переконання (П)** – це знання, незаперечні для фахівця (підлітка, молоді людини), які він свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких він впевнений і готовий їх відстоювати й захищати. Одночасно переконання – це здатність зберігати свободу думки, достатню для того, щоб відмовитися від попередньої гіпотези, погляду або думки, як тільки з'ясується, що реальні факти спростовують їх. Загалом впровадження стандартів контролю (рівнів компетентності) в навчальний процес дозволяє точніше проєктувати пізнавальні цілі навчання.

Процедура управління процесом формування природничо-наукової компетентності індивіда, безперечно, повинна здійснюватись унаслідок

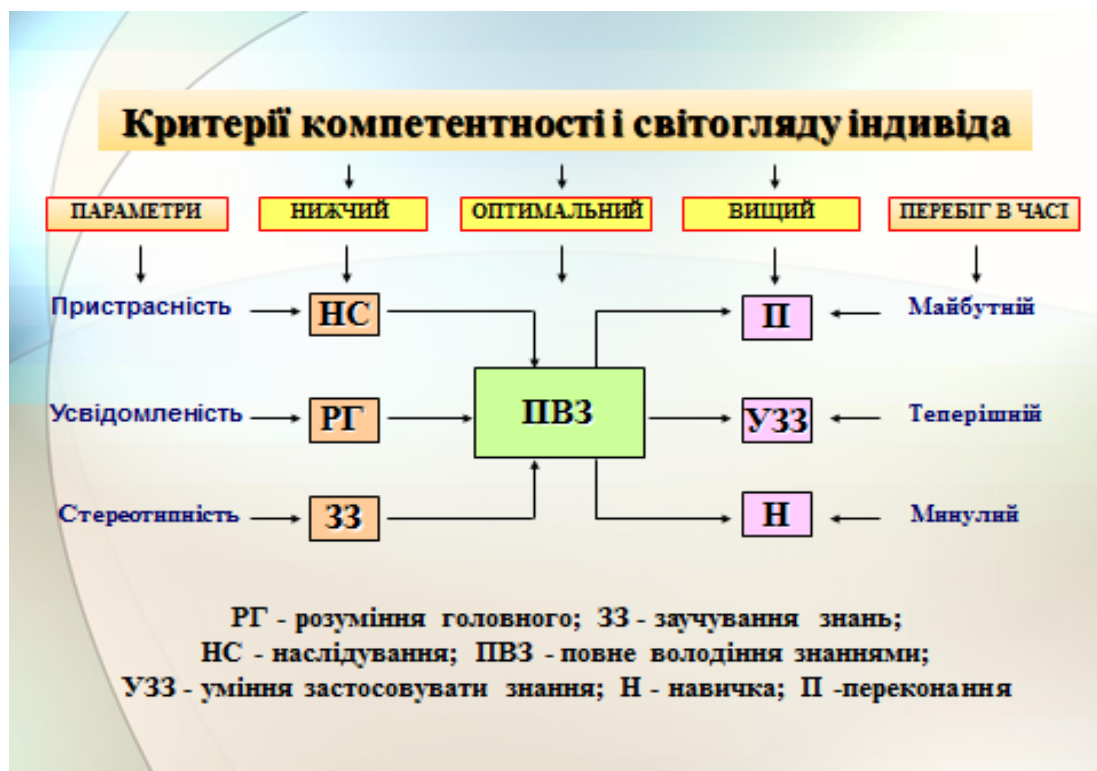


Рис. 1. Цілі-еталони встановлення міри обізнаності індивіда

Таблиця 1

Компетентнісно-світоглядні характеристики особистості

Рівень	Означення компетентності	Позначення	Діяльнісно-особистісна сутність компетентності; ціннісні новоутворення
Нижчий	Завчені знання	ЗЗ	Здатність студента до репродуктивного відтворення змісту пізнавальної задачі в обсязі й структурі її засвоєння
	Наслідування	НС	Той, хто навчається, копіює головні моторні чи розумові дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом внутрішніх чи зовнішніх мотивів
	Розуміння головного	РГ	Студент розуміє та лаконічно відтворює головну суть у постановці й розв'язуванні пізнавальної задачі
Оптимальний	Повне володіння знаннями	ПВЗ	Молода людина (майбутній фахівець) не тільки розуміє суть пізнавальної задачі, а й здатна відтворити весь її зміст у будь-якій структурі викладу
Вищий	Навичка	Н	Той, хто навчається, здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні як автоматично виконувану операцію (автоматизм дій індивіда фіксується за умови жорсткого часового регламенту)
	Уміння застосовувати знання	УЗЗ	Здатність свідомо застосовувати набуті знання в нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення)
	Переконання	П	Знання, незаперечні для особистості, які вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких вона впевнена й готова їх обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати думку, яка обстоювалась)
	Звичка	Зв.	Автоматизована поведінкова дія індивіда, що виступає психологічним елементом структури вчинкової звички

переходу від типових (консервативних) до особисто орієнтованих педагогічних технологій і методик навчання [5; 7; 13; 16; 20; 21; 23].

Характерною ознакою такого навчання є емоційне благополуччя та позитивне ставлення суб'єкта до реального світу, тобто внутрішня мотивація [14; 16; 18; 20–23]. Управлінські аспекти щодо можливостей прогнозування та адекватного забезпечення якості природничо-наукової освіти через її інформатизацію та створення інтелектуальних навчальних систем знаходимо в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців.

Важливий складник досліджень такого напрямку – обґрунтування інноваційних дидактичних схем створення відповідних технологічних сценаріїв дієвого й результативного навчання [1–13; 16; 17; 19; 23]. Механізм формування прогнозованого результату навчання [5, с. 99–104] окреслює траєкторію його досягнення (таблиця 1).

(Нині сформованість **«вчинкових звичок»** ще складно зарахувати до розряду реалій, тому для вичерпного опису прогнозованих компетентнісних, світоглядних і морально-етичних ціннісних орієнтирів достатньо використати лише **сім критеріальних ознак (Завчені знання, Наслідкування, Розуміння головного, Повне володіння знаннями, Навичка, Уміння застосовувати знання, Переконавання)**, якими об'єктивно (як міра, зразок, еталон) охоплюється будь-яке діяльнісне поле суб'єкта).

Дещо в альтернативному ключі, заслуговуючи високої схвальної оцінки й практичного застосування в аспекті забезпечення тотальної природничо-наукової грамотності індивіда, вибудовується компетентісно-світоглядна ідеологія авторів проєкту PISA (**PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакулєнко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко, С.А. Новікова; перекл. К.Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.**) [23], які переконливо наголошують: **«<...> природничо-наукова грамотність має важливе значення як на національному, так і на міжнародному рівні, оскільки людство стикається з багатьма значущими проблемами, пов'язаними із забезпеченням достатньої кількості води та їжі, боротьбою з хворобами, отриманням достатньої кількості енергії та адаптацією до змін клімату. Проте чимало з-поміж таких питань виникають і на місцевому рівні, де люди можуть стикатися з необхідністю прийняття рішень щодо дій, які впливають на їхнє здоров'я та харчування, щодо належного використання матеріалів і нових технологій, використання енергії тощо. Розв'язування всіх таких завдань потребує значного внеску в науку й технології»** [23, с. 7]. **ЗАУВАЖИМО: PISA (Programme for International Student Assessment).**

В огляді європейського досвіду (**PISA**) стверджується: **«<...> для того, щоб розуміти проблеми, пов'язані з наукою та технологіями, і брати участь у дискусіях щодо таких проблем, потрібні три компетентності, специфічні для такої галузі: компетентність 1 – наукове пояснення явищ; компетентність 2 – оцінювання та розроблення наукового завдання; компетентність 3 – наукова інтерпретація даних і доказів»** [23, с. 10–12].

Автори проєкту переконливо доводять, що інтерпретування даних – це настільки значуща діяльність усіх науковців, що певне елементарне уявлення про такий процес мусить мати кожна науково грамотна особа. Інтерпретування даних починають із пошуку моделей, створення простих таблиць і графічних візуалізацій, наприклад, кругових діаграм, гістограм, графіків розсіювання тощо. На вищому рівні така діяльність потребує використання складніших наборів даних, застосування аналітичних інструментів, електронних таблиць, статистичних пакетів тощо. У такому – суть **процедурного знання**.

Від науково грамотної особи також можна очікувати розуміння того, що невизначеність властива всім вимірюванням і будь-який з-поміж критеріїв, які виражають нашу впевненість щодо ймовірності результатів, міг бути отриманий випадково [3; 5; 9; 13; 15–19]. Проте недостатньо розуміти процедури, які було застосовано для отримання набору будь-яких даних. Науково грамотна особа має бути здатною робити висновки про їхню відповідність та обґрунтованість наукових тверджень, що з них випливають (**епістемне знання**). Наприклад, багато наборів даних можна інтерпретувати в різні способи [9; 10]. Тому аргументація та критика мають важливе значення для виявлення того, який висновок найвідповіднішим. І для нових теорій, і для нових шляхів збирання даних або нового інтерпретування старих даних аргументування – це засіб, який науковці й технологи використовують для забезпечення сприйняття своїх нових ідей [1; 3; 6; 10; 13; 15; 17; 19]. Отже, розбіжності між ученими – це скоріше норма, а не щось надзвичайне. Визначення того, яке тлумачення найліпше, потребує знання науки (**знання змісту**) і критичності. Завдяки такому процесу наука змогла досягти консенсусу стосовно ключових пояснювальних ідей і понять. Дійсно, саме критичне й скептичне ставлення до всіх емпіричних доказів багато хто вважає особливою рисою професійного науковця. Науково грамотна особа розуміє функцію та мету спірних поглядів і критики, а також те, чому вони є важливими елементами наукового знання [2; 5; 9; 13; 15; 17; 19; 23]. Вона також має вміння будувати обґрунтовані результатами досліджень твердження, визначати будь-які недоліки в аргументах інших.

Загалом же теоретичні напрацювання та набутий досвід [2: 6; 13; 17] дають нам підстави констатувати, що природничо-наукова компетентність (прогнозована й керована результативність навчання) майбутнього фахівця гарантовано забезпечується в умовах реалізації бінарної моделі його навчання (**конкретний навчальний предмет + методика його навчання**).

Здавалось би, що крім поданих у таблиці 1 видів компетентностей для коректної побудови змістово-середовищного стандарту будь-якої навчальної дисципліни необхідно було б використати ще три типи універсальних компетентностей природничо-наукового характеру: **компетентність 1 – наукове пояснення явищ; компетентність 2 – оцінювання та розроблення наукового завдання; компетентність 3 – наукова інтерпретація даних і доказів.**

Однак легко побачити, що окреслені згаданими вище науковцями компетентності [23, с. 10–12] ідентичні обґрунтованим нами [5, с. 52–56] компетентнісно-світоглядним характеристикам індивіда (еталонним вимірниками якості знань і світогляду, рівням обізнаності тощо) [1–23], а саме: **компетентність 1 – уміння застосовувати знання (УЗЗ), компетентність 2 – навичка (Н), компетентність 3 – переконання (П).** Таким чином, цілком вичерпними орієнтирами для цілеспрямованого управління процесами формування природничо-наукової грамотності індивіда в компетентнісному й світоглядному аспектах становлення підлітка, молодшої людини, фахівця будь-якого профілю виступають окреслені вище (таблиця 1) компетентнісно-світоглядні характеристики індивіда: **завчені знання (ЗЗ), наслідування (НС), розуміння головного (РГ), повне володіння знаннями (ПВЗ), уміння застосовувати знання (УЗЗ), навичка (Н), переконання (П).**

Механізм упровадження освітніх пріоритетів у реальних умовах навчання конкретного індивіда – наслідок керованої інтеграції (поєднання) раціонально-логічного й емоційно-ціннісного стилів його діяльності. На такій основі обґрунтовано дидактичну модель контролю [6, с. 50–52] і розроблено технологічну схему управління формуванням компетентностей і світогляду індивіда [6, с. 70–72] в умовах особистісно заданих цілеорієнтацій (інтелектуальне, світоглядне, методологічне, духовно-культурне збагачення досвіду внаслідок пізнання реального світу). Відомо [2; 6; 13], що успіх будь-якої діяльності, в тому числі й навчально-пізнавальної, визначається вмотивованістю та привабливістю такого процесу.

Реальний механізм забезпечення прогнозованого результату в навчально-пізнавальній діяльності індивіда відомий із древніх часів – креативна (творча) співпраця того, хто навчається, з тим, хто навчає (рис. 2).

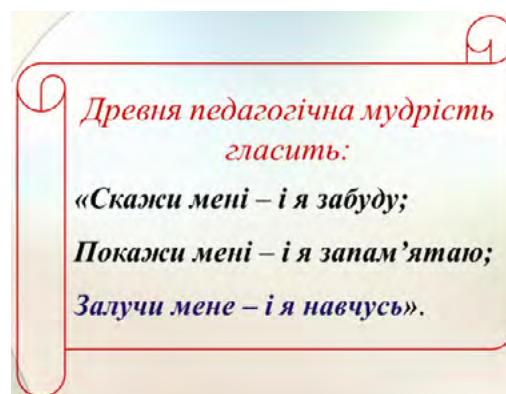


Рис. 2. Шлях до прогнозованого результату

Виправданість такого підходу в навчанні співвідноситься з необхідністю підвищення рейтингу професій природничо-наукового профілю.

Необхідність реалізації ідей «Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)» і STEM-інтеграційних інновацій «Нової української школи» гостро актуалізують алгоритм «Залучення» як спосіб отримання прогнозованого результату [5, с. 83–91]. Більш предметно кажучи, «Залучення» – це продуктивна, пошуково-наукова (творча) співпраця обидвох учасників навчальної процедури: індивід (учень) – наставник (учитель). Така діяльність, як правило, здійснюється фахівцем-наставником на засадах гарантованого забезпечення підсильності (*індикатор підсильності – індивід охоче генерує різні проекти, плани, ідеї, гіпотези з приводу навчальної проблеми й в умовах комфортної співпраці з наставником успішно її розв'язує*) і привабливості навчально-пізнавальної діяльності індивіда [6, с. 55–72; 17, с. 157–168].

Висновки. Прагматичні установки традиційних схем навчання (безвиборність технологій, догматизм, фетишизація фіксованих параметрів умов навчальної діяльності, «синдром пташеняти», спроби поділу учнів на гомогенні групи тощо) найчастіше віддаляють, а не наближають нас до досягнення пріоритету – нагромадження соціально значущих компетентнісних і світоглядних якостей індивіда.

Наші дослідження показали, що формування інтелектуальних, світоглядних, емоційно-ціннісних, духовно-культурних якостей індивіда можливе в ході реалізації технологічних схем навчання, побудованих на основі концепції про єдність раціонально-логічних та емоційно-ціннісних начал процесу пізнання. Такий підхід приводить до висновків:

1. В авторських монографіях, результатах Європейсько-Азіатських і національних першостей із наукової аналітики в галузі педагогічних наук, опублікованих працях і презентаційних матеріалах доказово відбито впровадження технологічних схем реалізації об'єктивного контролю

та цільової керованості процедурами навчання конкретного індивіда (підлітка, молодого людини, фахівця будь-якого профілю); теоретично окреслено дидактичну ефективність розробленої на засадах обґрунтованості STEM-інтеграційних інновацій технології управління формуванням прогнозованих компетентнісних і світоглядних якостей (авторського кредо) майбутнього фахівця з акцентом на тотальне забезпечення природничо-наукової грамотності кожного – важливого пріоритету нинішньої доби.

2. На основі розроблення відповідних оцінних технологій, визначення критеріїв і методики діагностування фахових компетентностей і природничо-наукової компетентності студентів (учнів) розглянуто тенденції побудови освітнього прогнозу й структурно-логічної схеми освітнього стандарту в його головних частинах (*глобальна мета* → *план* → *управління*), що охоплюють змістовну, організаційну й операційну складові частини навчально-пізнавальної діяльності.

3. На основі схеми-матриці цільової навчальної програми визначено дидактичну модель формування природничо-наукової грамотності індивіда на компетентнісному й світоглядному рівнях обізнаності індивіда.

Доведено «працездатність» загальної схеми управління навчально-пізнавальною діяльністю індивіда, що обслуговується різними галузями знань (нейрофізіологія, кібернетика, фізіологія, педагогіка, психологія, філософія, соціологія тощо) і спричиняє поступове переведення процесу навчально-пізнавальної діяльності в режим саморегулювання (самоосвіти) і безумовного формування прогнозованих особистісних якостей суб'єкта.

4. Практика підтвердила доцільність інтеграції вищої природничо-наукової освіти й науки в аспекті забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців. Означене є наслідком того, що протягом тривалого періоду ми безпосередньо здійснювали функції організаторів і виконавців ряду проєктів, що виконувались на засадах державного фінансування, зокрема: «Інноваційні технології формування фахівця в умовах особистісно орієнтованого навчання та ступеневої освіти» (2007–2009 роки); «Управління процесами формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції» (2010–2012 роки); «Теорія управління процесами формування компетентнісних і світоглядних якостей майбутнього учителя фізико-технологічного профілю» (2017–2019 роки).

За підсумками Міжнародної академії наук і вищої освіти (МАНВО; Лондон, Великобританія) упродовж 2012–2017 років (Європейсько-Азіатські й національні першості з наукової аналітики в галузі педагогічних наук) науковий доробок авторів відзначений 37 медалями, з них

4 – золотих, 26 – срібних і 7 – бронзових (див. сайти: <http://gisap.eu/ru/user/1943>; <http://book.gisap.eu/ru/atamanchuk-petro>).

Наші наукові проєкти неодноразово відзначались у Хмельницьких обласних конкурсах науково-дослідних робіт (2002–2018 роки) у номінаціях «Підручники й монографії», «Фундаментальні науково-дослідні роботи», низкою дипломів I-го, II-го й III-го ступенів (див., наприклад, видання: Гідні шани і визнання. Довідково-біографічне видання / В.В. Мостовий. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. 156 с. С. 8–9).

Загалом унаслідок здійснених апробацій і впроваджень доведено педагогічну доцільність та ефективність пропонованої (на засадах заданих особистісних орієнтацій і пошуково-креативних схем навчання) дидактичної системи компетентнісно-світоглядного становлення конкретного індивіда.

В аспекті забезпечення прогнозованої природничо-наукової обізнаності індивіда (підлітка, молодого людини, фахівця будь-якого профілю) важливим напрямом наукових досліджень на перспективу вважаємо формування професійних якостей індивіда в умовах, коли будуть чітко окреслені (в ракурсі доказовості й обґрунтованості) змістові, середовищні (інформаційно-комунікативні) і кредитні норми (кількість наданих кредитів (у годинах) для вивчення кожної конкретної навчальної дисципліни).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С., Билык Р.Н. Важные предпосылки компетентностного становления будущего педагога. *Issues of upbringing and teaching in the context of modern conditions of objective complication of the person's social adaptation processes* : Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences, London, February 9 – February 15, 2017 / International Academy of Science and Higher Education ; Organizing Committee : T. Morgan, B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev. London : IASHE, 2017. P. 10–13.

2. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДПІ, 1997. 136 с.

3. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Компетентнісний статус природничо-наукової обізнаності майбутнього вчителя. *Scientific achievements of modern society* : Abstracts of the 7th International scientific and practical conference. Liverpool, United Kingdom : Cognum Publishing House, 2020. P. 309–319. URL: <https://sci-conf.com.ua/vii-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-scientific-achievements-of-modern-society-4-6-marta-2020-goda-liverpul-velikobritaniya-arhiv/>.

4. Атаманчук П.С. Еталонні вимірники якості знань учнів з фізики. *Фізика та астрономія в школі*. 1997. № 2. С. 11–14.

5. Атаманчук П.С. Управление процессом становления будущего педагога. *Методологические основы : монография*. Deutschland : Palmarium Academic Publishing ist ein Imprint der, 2014. 137 p.

6. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики : монографія. Кам'янець-Подільський : К-ПДП, 1999. 172 с.

7. Атаманчук В.П., Атаманчук П.С. Прогноз як основа управління в навчанні. *Moderni vymoženosti vedy–2012: Materialy VII mezinárodní vědecko-praktická konference*. Praha : Publishing House "Education and Science" s.r.o. Dil, 2012. 16. Pedagogika. P. 15–23.

8. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Атаманчук В.П. Управління процесами становлення майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / редкол. : П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2009. Вип. 15 : Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. С. 5–10.

9. Атаманчук П.С. Теоретичні і практичні основи управління процесами компетентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / редкол. : П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2016. Вип. 22 : Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. С. 7–15.

10. Атаманчук П.С. Тотальний методичний супровід у фаховому становленні майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / редкол. : П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2017. Вип. 23 : Теоретичні і практичні основи управління процесами компетентнісного становлення майбутнього учителя фізико-технологічного профілю. С. 7–11.

11. Атаманчук П.С. Важливі передумови якісного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / редкол. : П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2018. Вип. 24 : STEM-інтеграція як важлива передумова управління результативністю та якістю фізичної освіти. С. 7–10.

12. Атаманчук П.С. Формування природничо-наукових компетентностей учнівської та студентської молоді. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / ред. кол. : С.В. Оптасюк, П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2020. Вип. 26 : Концепція управління процесами формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога фізико-технологічного профілю в STEM-орієнтованому навчальному середовищі. С. 7–13. DOI: 10.326626/2307-4507.2010-26.

13. Атаманчук П.С. Менеджмент формування природничо-наукової компетентності майбут-

нього педагога (глава 1.). *Наукові дослідження в умовах глобалізації сучасного світу*. Книга 1. Частина 2 : Серія монографій / П.С. Атаманчук, Я.О. Львович, А.П. Преображенський, О.М. Селедцов, Т.Д. Чубіна та ін. Одеса : Купрієнко С.В., 2020. С. 13–37. DOI: 10.30888/978-617-7880-02-7.2020-01-003.

14. Атаманчук П.С. Професійний стандарт – яким йому бути?... (до обговорення проєкту «професійного стандарту» на посади «асистент», «викладач», «старший викладач», «доцент», «професор»). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів у 3-х томах. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2020. Вип. 19. Т. 2. С. 28–31.

15. Величко С.П. Розвиток системи навчального експерименту та обладнання з фізики у середній школі. Кіровоград : КДПУ імені Винниченка, 1998. 302 с.

16. Головка М.В. Становлення та розвиток теорії і методики навчання фізики в Україні (40-і роки ХVІІ ст. – 30-і роки ХХ ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2020. 480 с.

17. Дидактика фізики: избранные аспекты теории и практики : коллективная монография / П.С. Атаманчук, А.А. Губанова, О.Н. Семерня, Т.П. Поведа, В.З. Никорич, С.В. Кузнецова. Каменец-Подольский – Кишинев – Каменец-Подольский : «Друк-Рута», 2019. 360 с. DOI: 10.32626/978-617-7626-53-3/2019-336.

18. Коршак Є.В., Шут М.І., Грищенко Г.П. Проєкт концепції освіти з фізики та астрономії 12-річної школи. *Фізика та астрономія в школі*. 2001. № 3. С. 24–26.

19. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи. *Логико-дидактичні основи*. Київ : Генеза, 1996. 128 с.

20. Психолого-соціальні характеристики сучасних учнів як суттєвий чинник реалізації STEM-освіти / Н.А. Мислицька, В.Ф. Заболотний, О.А. Колесникова, Д.С. Семенюк. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна»* / ред. кол. : С. В. Оптасюк, П.С. Атаманчук та ін. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ, 2020. Вип. 26 : Концепція управління процесами формування природничо-наукової компетентності майбутнього педагога фізико-технологічного профілю в STEM-орієнтованому навчальному середовищі. С. 7–13. DOI: 10.326626/2307-4507.2010-26.72-76.

21. Савченко О.Я. Проблеми розробки державних стандартів загальної середньої освіти в Україні. Доповідь на загальних зборах Академії пед. наук України 28–29 січня 1997 р. *Освіта України*. 1997. № 7. С. 4.

22. Садовий М.І., Бугайов О.І. Про деякі критерії державного стандарту. *Стандарти фізичної освіти в Україні. Технологічні аспекти управління навчальною пізнавальною діяльністю учнів. Науково-методичний збірник*. Кам'янець-Подільський, 1997. С. 54–55.

23. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакулєнко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко, С.А. Новікова ; пер. К.Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 42

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,41. Ум. друк. арк. 26,97.
Підписано до друку 28.12.2021. Замов. № 0122/014. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.