

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 20

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент
Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)
Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент
Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 1 від 30.01.2020 року)

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

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

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

ЗМІСТ

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

Волошанська І.В., Хало З.П. ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	7
Гриценко О.Е. РОЗВИВАЮЧИЙ ВПЛИВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІТЬ ШКОЛЯРА.....	12
Денисенко І.І., Тарасюк А.М. КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ БАР'ЄРИ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ТЕХНІКИ ЇХ КОРЕКЦІЇ.....	17
Єгорова О.І., Заїка В.С. КОЛАБОРАТИВНЕ ПИСЬМО ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПЕРЕКЛАДУ.....	22
Заїка О.В. ІСТОРІЇ-КАЗКИ, ВІРШІ НА ДОПОМОГУ ВИВЧЕННЮ МАТЕМАТИКИ.....	26
Золотарьова І.М., Пономарьов О.С. ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	30
Ільчук Т.В. СУЧАСНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ.....	34
Качмар О.В., Барило С.Б. РОЛЬ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ У ХХІ СТ.....	41
Кисельова І.І. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СИТУАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ.....	46
Кісіль Л.М. ДЕВІАЦІЙНІ ЯВИЩА В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	51
Крекотень О.В., Байдак Л.І. МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ РЕСУРСАМИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	56
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Kornytska Yu.A. DEVELOPING READING SKILLS IN A FLIPPED CLASS.....	62
Коротун О.В., Вакалюк Т.А., Корнілова Т.Б. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ БАЗ ДАНИХ.....	65
Кос М.В. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-СУХОПУТНИКІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	70
Левицька А.І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	73
Ликтей Л.М. ЗМІСТ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК.....	77

Меняйло В.І. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЩОДО ВИКОНАННЯ НАУКОВОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ.....	81
Никифорчук-Падура І.А. ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ІЗ БАТЬКАМИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ.....	88
Олійник Н.А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АГРОІНЖЕНЕРІВ.....	93
Повідайчик О.С., Герич М.С., Повідайчик М.М. ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПЕРШИХ КУРСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ.....	97
Притула О.Л. ХАРАКТЕРНИЦТВО ЗАПОРОЗЬКИХ КОЗАКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СИСТЕМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ.....	101
Прокопчук М.М., Шихненко К.І., Гайович Г.В., Віннікова Л.Ф. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	106
Рейда О.А., Івлєва К.С., Гулієва Д.О. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	111
Рибак Т.М., Мороз М.В., Кирдан Т.В. ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	115
Рябенко М.І. ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СУБ'ЄКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ.....	119
Сафарян С.І. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	123
РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Бредньова В.П., Прохорец І.М., Михайленко Е.В. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ АБИТУРІЄНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	128
РОЗДІЛ 4. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Алеко О.А., Кахіані Ю.В. ВПЛИВ МЕДІАСЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	132
Гончарук О.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ОНТОГЕНЕЗІ.....	138
Карук І.В. ГРА-ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	142
Царик Т.М., Боремчук Л.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	146
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	151

CONTENTS

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

Voloshanska I.V., Khalo Z.P. APPLICATION OF COMMUNICATIVE TEACHING METHODS FOR DEVELOPMENT OF READING SKILLS AT LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES.....	7
Hrytsenko O.E. DEVELOPING INFLUENCE OF CHOREOGRAPHIC ART ON PUPIL'S PERSONALITY.....	12
Denysenko I.I., Tarasiuk A.M. THE REASONS OF COMMUNICATIVE-LINGUISTIC BARRIERS: OCCURRING AND METHODS OF ITS CORRECTION.....	17
Yehorova O.I., Zaika V.S. COLLABORATIVE WRITING AS A METHOD OF TEACHING LANGUAGE AND TRANSLATION.....	22
Zaika O.V. HISTORY-TALES, POEMS TO HELP LEARNING MATHEMATICS.....	26
Zolotarova I.M., Ponomarov O.S. PROBLEMS OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF MODERN HIGHER SCHOOL.....	30
Ilchuk T.V. MODERN METHODOLOGY OF TEACHING INTERPRETATION.....	34
Kachmar O.V., Barylo S.B. THE ROLE OF LIFELONG LEARNING AT THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF UKRAINE IN THE XXI CENTURE.....	41
Kyselova I.I. INDIVIDUAL APPROACH IN FREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT USING THE SITUATIONAL TEACHING METHOD.....	46
Kisil L.M. DEVIATION PHENOMENA IN THE ORAL SPEECH OF FOREIGN STUDENTS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING PROCESS.....	51
Krekoten O.V., Baidak L.I. MULTIMODAL APPROACH TO AUTHENTIC TEXTS USE IN FOREIGN LANGUAGE CLASS.....	56
SECTION 2. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Kornytska Yu.A. РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ: МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС».....	62
Korotun O.V., Vakaliuk T.A., Kornilova T.B. CRITERIA, CHARACTERISTICS AND LEVELS OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN TERMS OF THE USE OF THE CLOUD-ORIENTED ENVIRONMENT IN TEACHING DATABASES.....	65
Kos M.V. METHODOICAL RECOMMENDATIONS RESEARCH AND TEACHING STAFF APPLICATION SIMULATION MODELING DURING VOCATIONAL TRAINING FUTURE OFFICERS-LAND FORCE TACTICAL LEVELS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	70
Levytska A.I. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS FOR INTERCULTURAL INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	73
Lyktei L.M. CONTENTS OF THE DEVELOPMENT OF METHOD COMPETENCE OF HUMANITARIAN SUBJECTS TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL METHODS.....	77

Meniailo V.I. WAYS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF TRAINING OF A FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY WITH REGARD TO THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENTIFIC COMPONENT OF THE RESEARCH AND EDUCATIONAL PROGRAM.....	81
Nykyforchuk-Padura I.A. EDUCATORS AND PARENTS' INTERACTION IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK IN EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS: CURRENT SITUATION AND PROSPECT.....	88
Oliinyk N.A. THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF AGRO-ENGINEERS.....	93
Povidaichyk O.S., Herych M.S., Povidaichyk M.M. INVOLVEMENT OF STUDENTS TO SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY FROM THE FIRST COURSES AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION OF COMPETITIVE SPECIALISTS.....	97
Prytula O.L. KHARAKTERNYTSTVO OF ZAPOROZHCHIA COSSACKS IN THE CONTEXT OF MODERN SYSTEMS OF HEALTH CONSERVATION.....	101
Prokopchuk M.M., Shykhnenko K.I., Haiovych H.V., Vinnikova L.F. CURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....	106
Reida O.A., Ivlieva K.S., Huliieva D.O. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING TECHNIQUE OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS.....	111
Rybak T.M., Moroz M.V., Kyrdan T.V. THE APPLICATION OF WEB-QUESTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES.....	115
Riabenko M.I. MANAGEMENT BODIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS SUBJECTS OF PREVENTION OF ACADEMIC INTEGRITY VIOLATIONS.....	119
Safarian S.I. DEVELOPMENT OF IMPROVISATION ORAL SKILLS OF A TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION.....	123
SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION	
Brednova V.P., Prokhorets I.M., Mykhailenko E.V. RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND GRAPHIC TRAINING OF APPLICANTS FOR EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	128
SECTION 4. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Alieko O.A., Kakhiani Yu.V. INFLUENCE OF MEDIA ENVIRONMENT ON FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE.....	132
Honcharuk O.M. FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF PSYCHIC DEVELOPMENT OF THE CHILD IN ONTOGENESIS.....	138
Karuk I.V. GAME-EXPERIMENTING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL RESEARCH ACTIVITIES.....	142
Tsaryk T.M., Boremchuk L.I. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN.....	146
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	151

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

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИКІВ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

APPLICATION OF COMMUNICATIVE TEACHING METHODS FOR DEVELOPMENT OF READING SKILLS AT LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES

У статті проаналізовано особливості застосування комунікативних методів навчання для розвитку навиків читання на уроках іноземної мови. Визначено суть та специфіку комунікативного навчання, вказано на можливості успішного застосування новітніх методів навчання на заняттях з іноземної мови з метою розвитку та вдосконалення навичок читання. Установлено, що першопричиною читання є отримання інформації, певних знань, а також задоволення від вивчення іноземної мови, від читання іноземного тексту. Доведено, що важливо навчитися розуміти загальний зміст прочитаного, а не окремі слова чи граматичні структури. Для цього вчителям необхідно правильно навчати студентів читати, використовуючи відповідні стратегії на заняттях. Виділено методи для ефективного читання: попередній перегляд тексту, прогнозування, переглядання, припущення зі змісту, перефразування. Переконливо доведено, що оптимальні результати можна отримати, перетворивши читання на комунікативний процес, чітко розподіляючи етапи: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. У статті запропоновано комунікативні завдання на кожному етапі читання, як-от: розповідь однокласнику про знання з теми прочитаного, опис картини, передбачення змісту тексту й ін. У статті також розглянуто комунікативні завдання для читання у співпраці. Це швидко читання, порізаний текст, використання вебсайтів, створення банку текстів у класі, досвідчений читач. Комунікативні завдання після читання тексту є важливим етапом у процесі навчання читання. Вони можуть вміщати завдання на узагальнення текстів, дискусії щодо тексту, аналізування мовних одиниць у тексті. У дослідженні проаналізовано матеріали для читання, які заохочують студентів до роботи на заняттях, робота над якими приносить найкращі результати. Це брошури, розклад автобусів, каталоги, казки, листівки, журнали, інструкції з експлуатації, меню, газети, романи, рецепти, розповіді. Авторами охарактеризовано процес читання для отримання інформації, розуміння прочитаного, навчання вокабуляра та вдосконалення вимови, запропоновано завдання для досягнення поставленої мети. Вказано на можливості застосування комунікативних методів навчання для вдосконалення навиків читання на заняттях з іноземної мови у ЗВО.

Ключові слова: комунікативні методи, навчання, читання, іноземна мова, студент, учитель, етап, вокабуляр, група, розвиток, тексти.

The article deals with the peculiarities of application of communicative teaching methods for the development of speaking skills at foreign language lessons. The essence and specificity of communicative teaching methods are defined as well as the possibilities of successful application of these methods for the development of students' reading skills at foreign language lessons are developed here. It is established that the primary reason for reading is to get information and knowledge, learn a foreign language or enjoy reading. It is proved that it is important to be able to understand the general content of the text but not all the words or grammar structures. Teachers should teach the students to read by using the following strategies at foreign language lessons: previewing, predicting, skimming, guessing from context, paraphrasing. The best approach to present these strategies to students is by modelling how the strategies are used in real life reading situations. It is demonstrated that the best results can be obtained by turning the reading process into a communicative process. To enable this, teachers should plan "pre reading", "while reading", "post reading" stages to make reading more communicative. The article offers communicative tasks at each stage of reading, such as telling a classmate about his or her knowledge of the topic, description of the picture, predicting the content of the text, etc. The article also deals with such communicative tasks for collaboration reading: running and reading, slashed texts, using websites, creating a class text bank, exploiting graded readers. An important stage in the process of reading is communicative tasks after reading a text. They include tasks to generalize, discuss or analyse texts or language units. The research analyses reading materials that encourage students to work in class: brochures, bus schedules, catalogues, fairy tales, flyers, magazines, songs, instruction manuals, menus, newspapers, novels, recipes, stories. The authors characterise reading for comprehension, vocabulary, pronunciation and suggest the tasks to get the purpose. The possibilities to apply communicative teaching methods to improve reading skills are pointed out in the article. **Key words:** communicative methods, teaching, lesson, reading, foreign language, student, teacher, stage, vocabulary, group, development, texts.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-1>

Волошанська І.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної
та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Хало З.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної
та міжкультурної комунікації
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Основна мета навчання іноземної мови – формування і розвиток іншомовної комунікативної ком-

петенції. Читання є одним із найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності студентів. Воно виконує різні функції: є засобом для прак-

тичного опанування іноземної мови, її культури, засобом інформаційної й освітньої діяльності, а також самоосвіти. Як відомо, читання сприяє розвитку інших видів комунікативної діяльності. Високий рівень опанування техніки читання дає можливість швидко і якісно отримувати інформацію. На жаль, як показує досвід, багато студентів не володіють усіма способами читання іноземною мовою і роблять типові помилки: впадають у паніку, побачивши перше невідоме слово, перекладають усі невідомі слова, навіть не намагаючись здогадатися про їхнє значення з контексту або ж цілком ігнорують невідоме слово, упускаючи важливий зміст тексту. Формування навиків читання є однією з найважливіших складових частин у процесі навчання іноземної мови, оскільки це частина комунікативної діяльності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам використання комунікативних методів навчання на заняттях з іноземної мови присвячено праці Н. Бордовської, Г. Борецької, Н. Гриднєва, Ю. Єловської, І. Зуєва, О. Леонтєєва, У. Літлвуда, А. Михальської, Р. Мільруда, І. Максимова, А. Наконечної, Ю. Пасова, Т. Самосенкова, Ю. Ситнова, В. Свиридюк, М. Скребкова, А. Chamot, A. Johns, W. Rivers та інших науковців. Інтерес до комунікативності не є випадковим, переваги методу безперечні, він набуває щоразу більшого значення в навчанні іноземних мов. Зараз відбувається вдосконалення цих методів навчання [2]. Пошук нових стратегій для застосування комунікативних методів навчання читання досі триває та є особливо перспективним напрямом.

Мета статті полягає в аналізі особливостей застосування комунікативних методів навчання для розвитку навиків читання на уроках іноземної мови з метою їх упровадження в навчальний процес ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Читання базується на комунікативній компетенції. Для досягнення студентами результатів у процесі читання необхідно дотримуватись лінгвістичної, дискурсивної та соціолінгвістичної компетенцій. Першопричиною читання є отримання інформації чи певних знань. Також метою читання може бути задоволення від вивчення іноземної мови, від читання іноземного тексту. Студентам важливо навчитись розуміти загальний зміст прочитаного, а не окремі слова чи граматичні структури. Для цього вчителям необхідно правильно навчати їх читати, використовуючи відповідні стратегії на заняттях іноземної мови. Наприклад, перед читанням варто визначити його мету, передбачити зміст прочитаного, з'ясувати, чи потрібні для прочитання лінгвістичні й інші знання, вирішити, чи потрібно зосереджуватись на змісті прочитаного, чи на окремих словах і фразах. Під час та після читання треба перевірити правильність припущень студентів

щодо змісту прочитаного, з'ясувати, що в тексті важливо зрозуміти, а що не обов'язково, перечитати текст, оцінити розуміння тексту. Необхідно формувати механізми прогнозування, здогадування, ідентифікації, вчити аналізувати, знаходити мовні опори в тексті, правильно користуватися, за необхідності, словником.

В. Свиридюк пропонує використовувати різні стратегії читання відповідно до психолінгвістичних особливостей читання. Серед них проєктна методика, презентації [5, с. 105–106]. Детальніше розглянемо такі стратегії для ефективного процесу читання іноземною мовою:

1. Попередній перегляд тексту – учитель зі студентами обговорюють назву тексту чи заголовки.

2. Прогнозування – студенти передбачають зміст і вокабуляр тексту.

3. Переглядання – студенти оглядають текст, щоби вгадати його головну ідею.

4. Припущення зі змісту – студенти використовують попередні знання предмета як ключ до розгадки змісту тексту.

5. Перефразування – студенти переказують кожну частину тексту після його читання, щоб перевірити його розуміння.

На думку Н. Гриняєвої, мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може мати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст [3, с. 28]. Ми вважаємо, що найкращі результати можна отримати, перетворивши процес читання на комунікативний процес. Адже це не лише спілкування студентів і вчителя, це ще й взаємодія з автором тексту, його героями. Саме тому завдання вчителя – застосувати комунікативний підхід на занятті з іноземної мови.

Стратегії для комунікативного читання різні. Учителю потрібно пам'ятати, що читання у класі відрізняється від самостійного читання студентів. Читання у класі має на меті допомогти студентам розвинути навички читання, щоб вони могли застосувати їх не лише в іноземній мові, але й у рідній. Щоб забезпечити таке ефективне навчання, плануємо етапи «передчитання», «власне читання» та «післячитання». Як зазначає В. Свиридюк, передтекстові вправи спрямовані на прогнозування змістової і смислової інформації, активізацію фонових знань, усунення ймовірних лінгвістичних труднощів, про які викладач повідомляє студентам на аудиторному занятті, а також наводить приклади завдань (подивіться на фотографії, малюнки й визначте тематику тексту; визначте тему тексту згідно із заголовками; перегляньте перший абзац і з'ясуйте, про що йдеться в тексті тощо). Текстовий етап передбачає формулювання цільової настанови студентам на читання й

розуміння тексту. Під час читання студентам пропонуються декілька способів і стратегій читання (карти-схеми, таблиці, ілюстрації тощо.). На після-текстовому етапі виконуються вправи для перевірки розуміння прочитаного (заповнення таблиці відповідною інформацією; підготовка наочності до тексту, схем) [5, с. 108].

Виділимо завдання, які допоможуть зробити етапи читання більш комунікативними.

Комунікативні завдання перед читанням тексту (спрямовані на те, щоб покращити знання читачів про те, що вони будуть читати, оскільки ці знання допоможуть зрозуміти текст):

- розкажіть своєму однокласнику, що ви знаєте про цю тему, можна зробити вікторину;
- огляньте картинки, пов'язані з текстом;
- швидкоперечитайте перший абзац і спробуйте передбачити зміст тексту. Ці передбачення можуть ґрунтуватись на назві тексту, знаннях про його автора, ключових словах. Можливе закінчення тексту, але передбачення початку і навпаки.

Оскільки читання є самостійною діяльністю окремої особи, читання в парах виглядає дивним процесом. Однак читання можливе і у співпраці. Розглянемо комунікативні завдання під час читання тексту.

Швидке читання – цей підхід заохочує студентів швидко читати наперегони, щоб зрозуміти основний зміст. Для цього необхідно поділити клас на пари (у кожній парі два студенти). Наклеїти текст для читання на дошці в іншому кінці класу. Дати студентам список питань. Перший студент читає запитання другому студенту, який біжить до дошки, щоби знайти відповідь у тексті, а потім біжить назад, щоби сказати відповідь першому студенту, потім вони міняються ролями, завдання читає другий студент, а перший шукає відповідь. Перша пара, яка відповіла на всі запитання, виграє конкурс.

Порізаний текст – це також комунікативний метод читання у співпраці. Потрібно скопіювати відповідний текст і розрізати його за діагоналю на чотири частини. Поділити клас на групи по чотири студенти. Кожний студент отримує фрагмент тексту. Не можна показувати свою частину іншим. Кожна група має набір запитань і спільно працює над відповідями, оскільки ніхто не має всього тексту. Наприкінці групи можуть порівняти відповіді й тоді прочитати цілий текст.

Використання вебсайтів. Якщо є комп'ютерний клас, то це дуже ефективний спосіб комунікації іноземною мовою, оскільки студенти можуть працювати над завданням читання в парах, читаючи з одного екрана.

Створення банку текстів у класі. Студенти приносять тексти, які їм найбільше подобаються, і подають їх до банку текстів класу. На домашнє завдання кожен студент вибирає текст, який потрібно прочитати вдома, після чого обговорює

його зі студентом, який його подав. Це те, чим займаються люди в реальному житті, саме в цьому полягає комунікативність цього завдання.

Досвідчений читач – це хороший спосіб допомогти з детальним читанням тексту, це чудовий засіб для комунікативного читання для задоволення. Студенти читають різні книги, а потім рекомендують свою книгу колегам. Можна використовувати письмові завдання. Наприклад, студенти розміщують власні роботи на дошці, щоб інші читали. Завдання можуть бути такими: відгадати автора, голосувати за найцікавішу характеристику книги, вибрати статті для публікації в журналі.

Комунікативні завдання після читання тексту є важливим етапом у процесі навчання читання. Це можуть бути завдання на узагальнення текстів, дискусії щодо тексту, аналізування мовних одиниць у тексті.

Читання може бути інтегроване в роботу з іншими навиками, отже, бути так само комунікативним, як і будь-яка інша практична робота на занятті з іноземної мови.

Ю. Єловська рекомендує використовувати автентичні тексти для розвитку іншомовної компетенції. Автор вважає, що застосування англійських художніх творів як взірців автентичності з урахуванням низки особливостей є запорукою успішного формування навичок читання на заняттях з іноземної мови [4, с. 180].

Детальніше опишемо, як розвинути навички читання. Передусім у студентів необхідно сформулювати відповідний вокабуляр, опанувати його як усно, так і письмово. Нехай студенти вчаться вгадувати зміст невідомих слів із контексту, аналізуючи корінь, суфікси, префікси. Згодом, застосовуючи нові слова та фрази, потрібно перейти до роботи над реченнями та параграфами. Наступним етапом може бути розвиток навичок читання з метою: зрозуміти основну думку тексту, довідатись певну інформацію, зробити висновки чи спрогнозувати ситуацію (використовуючи заголовок чи частину тексту), сформулювати думку, здогадатися значення нових слів із контексту, дати відповіді на запитання про прочитане.

М. Скребкова вважає, що підбір текстів для домашнього читання має визначатися такими критеріями: яскравою і цікавою фабулою тексту або уривка; емоційністю й образністю викладення; актуальністю матеріалу; тематичною близькістю предмета викладення до життєвого досвіду й інтересів студентів; можливістю зіткнення думок і суджень, що дають привід для дискусій; можливістю різних ситуативних трансформацій змістовної сторони тексту або уривка; виховною цінністю. Відбирати тексти необхідно з позицій того, які моральні проблеми порушуються в них, як вони розв'язуються, чи близькі вони студентам [6, с. 209]. Отже, викладач повинен використовувати різноманітні мате-

ріали для читання на заняттях з іноземної мови. Однак найкращі результати буде досягнуто, якщо це будуть матеріали, які трапляються студентам поза аудиторією в реальному житті. Ось кілька прикладів: брошури, розклад автобусів, каталоги, казки, листівки, журнали, інструкції з експлуатації, меню, газети, романи, рецепти, розповіді, пісні. Наприклад, читання газетної статті – це творчий метод читання, який учитель може використовувати для поліпшення розуміння іноземної мови. Необхідно обрати газету для читання у класі, обговорити новини, редакційні листи, рекламу, малюнки, мотивувати учнів думати, говорити про теми, що стосуються їхнього життя.

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може мати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст. Той, хто читає, зазвичай завжди прагне отримати інформацію найекономнішим способом, тому його читання відбувається в різному темпі і характеризується гнучкістю як ознакою зрілого читання [1, с. 20]. Зазначимо, що метою навчання читання може бути не лише отримання інформації, розуміння прочитаного, а й вивчення вокабуляра чи вдосконалення вимови. Якщо вчитель навчає студентів читання для отримання певної інформації чи розуміння змісту, то доцільно використовувати короткі чи спеціальні запитання після читання. Також можна запропонувати питання для обговорення чи дискусії. Усе це може проводитись як самостійно, так і в парах чи у групах. Можна обрати студента – лідера групи, який буде висловлювати класу загальну думку його групи. Дискусію доцільно проводити цілим класом чи малими групами.

Навчаючи студентів читання з метою вивчення вокабуляра, учитель може попросити їх вибрати з тексту по одному новому слову, записати його на дошці. Запитати у студентів, чи є в них думки щодо значень написаних слів, записати правильні значення на дошці, а також у свої словники. Інший спосіб вивчення вокабуляра за допомогою читання текстів – скористатись заздалегідь підготовленим списком слів: дати його студентам і попросити скористатись словниками для пошуку їхніх значень. Якщо студенти добре володіють мовою, доцільно використовувати лише ті словники, де пояснюються слова іноземною мовою. Також викладач може дати визначення нових слів із прикладами, які студенти записують та запам'ятовують, після чого складають речення з новими словами.

Навчання читання для вдосконалення вимови є також цікавим підходом у вивченні іноземної мови, коли слухання передує читанню. Часто потрібно моделювати інтонацію та наголос речень, які студенти повторюють. Читання може бути хороше,

у вигляді наспівування джазових чи реп-пісень, твістера. Оцінювати вимову можна за допомогою усних презентацій, декламацій та диктантів. Таке читання може бути попереднім етапом для підготовки до письма як основа для групової дискусії чи слухання тексту.

Для оцінки навичок читання потрібно брати до уваги підготовчий етап, період читання та завершальний етап. Для підготовчого етапу доцільно підготувати декілька коротких текстів, різних за рівнем складності, дати прочитати текст студенту відповідно до його рівня володіння іноземною мовою. Не обговорювати слова заздалегідь. Установити ліміт часу на прочитання тексту. Після читання попросити студента узагальнити зміст тексту, назвати головних героїв, зазначити головну ідею, а також дати визначення обраних слів.

Висновки. Щоби допомогти студентам розвинути навички читання, необхідно використовувати матеріали, зважаючи на рівень володіння іноземною мовою, знайти матеріали для читання відповідно до їхніх інтересів і потреб, брати до уваги мету, з якою студенти читають (для пошуку інформації, слів, для вираження думки тощо), навчити виконувати письмові інструкції, які вони прочитали, використовувати різноманітні матеріали для читання з різними стилями та форматами, пропонувати читати тексти пісень або стенограм із піснями, мотивувати читати. Студенти мають розуміти, що читання – це навик, який потребує часу для вдосконалення, отже, що більше вони читають, то краще справляються із цим завданням. Можна заздалегідь навчити нової лексики перед читанням, заохотити орієнтуватися на загальний зміст, а не розуміння кожного написаного слова. Читання студентів уголос чи самостійно вдома також дає чудові результати.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борецька Г. Методика формування іншомовної компетентності у читанні. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 18–27.
2. Волошанська І., Гутиряк О. Особливості застосування інноваційних методів навчання для формування комунікативної компетентності студентів на заняттях іноземної мови нелінгвістичних ВНЗ. *Pedagogika. Nowoczesne badania podstawowe i stosowane : Zbiór artykułow naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej*, 29.04.17–30.04.17. Warszawa : Wydawca : Sp.zo.o. Diamond trading tour, 2017. S. 36–41.
3. Гриняєва Н., Зуєва І. Читання як засіб формування мовленнєвої компетенції при вивченні дисципліни «Іноземна мова за проф. спрямуванням». *Science Review*. 2018. № 2 (9). С. 27–33.
4. Єловська Ю. Методика навчання читання англійською мовою з використанням автентичних текстів для студентів спеціальних факультетів (на матеріалі роману К. Льюїса «Хроніки Нарнії: Лев, чаклунка і стара шафа»). *Філологічні студії : науко-*

вий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2019. № 20. С. 171–181.

5. Свиридчук В. Розвиток навичок читання з метою оволодіння іншомовним спілкуванням. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія «Проблеми методики фізико-

математичної і технологічної освіти». 2016. Вип. 9 (3). С. 105–110.

6. Скребкова М. Методика організації роботи з домашнього читання на уроках англійської мови у загальноосвітній школі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу у школі та ВНЗ*. 2014. Вип. 2. С. 205–214.

РОЗВИВАЮЧИЙ ВПЛИВ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСОБИСТІСТЬ ШКОЛЯРА

DEVELOPING INFLUENCE OF CHOREOGRAPHIC ART ON PUPIL'S PERSONALITY

Мета статті полягає у визначенні та науковому обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов проведення хореографічних занять у закладі загальної середньої освіти, виявленні можливостей впливу уроків хореографії як предмета освітньої галузі «Мистецтво» на гармонійний розвиток і виховання школярів. Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки школярів до занять із хореографічного мистецтва – розвитку культури самовираження. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку особистості школяра в хореографічному мистецтві. У формуванні естетичної і художньої культури особистості хореографічне мистецтво розглядається як найважливіший аспект естетичного виховання, у якому поєднуються світи краси руху, звуків, світлових фарб, костюмів, тобто світ чарівного мистецтва, що впливає на естетичну сферу світосприйняття дитини. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники (організаційно-аксіологічний, комунікативний, креативний) та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика формувального експерименту. В умовах сучасної мистецької освіти хореографія як навчальний предмет має бути доступною для вивчення будь-якій дитині незалежно від її природного обладнання і віку як додаткова можливість її фізичного, естетичного, емоційного, художнього розвитку. Саме організаційно-педагогічні умови проведення хореографічних занять у закладі загальної середньої освіти визначають специфіку форм, методів, зміст і логіку побудови уроку з хореографії. На шляху вибору педагогічних умов постає суперечність між: неповною визначеністю конкретних вимог у нормативних документах, що стосуються проведення занять хореографії в закладі загальної середньої освіти, та тими можливостями впливу на розвиток дитини, що здійснюється заняттями хореографією. Зазначено також організаційно-педагогічні умови проведення занять хореографії в закладі загальної середньої освіти, їхній вплив на розвиток особистості учнів в умовах закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: творча діяльність, культура, хореографія, танцювальне мистецтво, особистість школяра.

The purpose of the article is to determine and scientific substantiation of the organizational and pedagogical conditions for conducting choreographic classes in the institution of general secondary education, revealing the possibilities of influence of choreography lessons as the subject of educational branch "art", harmonious development and upbringing of schoolchildren. The article is devoted to one of the actual problems of training pupils to classes on choreographic art – development of culture of expression. The main focus focuses on the theoretical and methodical principles of development of the pupil's personality in choreographic art. In shaping the aesthetic and artistic culture of personality choreographic Art is considered as the most important aspect of aesthetic education in which combines the world of beauty movements, sounds, light colors, costumes, ie the world of magical art that influences. On the aesthetic sphere of the perception of the child. Highlights structural components, criteria, indicators (organizational-axiological, communicative, creative) and levels of formation. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the technique of forming experiment is substantiated. In the context of contemporary art education, choreography as a subject of study should be accessible to any child regardless of their natural endowment and age as an additional opportunity for their physical, aesthetic, emotional, artistic development. The very organ of the choreography is the brains of the choreographers to borrow in the deposit of the serenity of the specialty of the forms, the method of the method, the serif and the log to prompt the lesson from the choreographer. On the path of choosing pedagogical conditions there is a contradiction between: incomplete definition of specific requirements in the normative documents concerning conducting of choreography classes in a general secondary education institution and those opportunities for influencing the development of a child engaged in choreography classes. I'm going to have to take the choreography. The organizational and pedagogical conditions of conducting choreography classes in the general secondary education institution, their influence on the development of students' personality in the conditions of the general secondary education institution are also noted.

Key words: creative history, culture, choreography, dance-fist, specialty of schoolboy.

УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-2>

Гриценко О.Е.,
викладач кафедри сучасної
та бальної хореографії
Харківської державної академії
культури

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У Державному стандарті початкової школи (постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 р.) визначена окрема освітня галузь – мистецька. Метою мистецької освітньої галузі є формування культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, поваги до національної та світової мистецької спадщини. Продуктивність художнього

виховання дітей засобами хореографії зумовлена синтезуючим характером хореографії, яка об'єднує в собі музику, ритміку, образотворче мистецтво, театр і пластику рухів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Специфіка розвивального потенціалу хореографії в різних видах танцювального мистецтва (класичний, народний, бальний та історико-побутовий танець) відображена у творчості відомих діячів: А. Ваганової, Н. Базарова, Н. Захарової, К. Заце-

піної та ін. Розглядаючи хореографію як засіб творчого розвитку, необхідно вказати на її синтетичні можливості. Основою хореографії є танець – форма організації танцювальних рухів. Серед усіх мистецтв, в єдності з якими розвивається танець, музика найбільш близька йому за узагальненістю, асоціативністю та структурними закономірностями. Але пластична образотворча мова танцю все ж більш конкретна.

Мета статті – виявлення можливостей впливу уроків хореографії як предмета освітньої галузі «Мистецтво» на гармонійний розвиток і виховання особистості школярів.

Виклад основного матеріалу. Хореографію варто розглядати як засіб естетичного виховання школярів. Її специфіка визначається різнобічною дією на людину. Вирішуючи ті ж завдання естетичного й духовного розвитку і виховання дітей, що й музика, танець дає можливість фізичного розвитку, що стає особливо важливим з огляду на сучасний стан здоров'я молодого покоління. Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід викладачів-практиків, психологів, лікарів дозволяє стверджувати, що розвиток танцювальних рухів на кожному віковому етапі відбувається по-різному. Учні молодшого шкільного віку вже порівняно добре управляють своїми рухами, їхні дії під музику більш вільні, легкі і чіткі, вони без особливої складності використовують танцювальну імпровізацію [3]. Реакція на прослуханий музичний твір являє собою творче відображення музики в дії. У цьому віці емоції, викликані музикою, створюють певну рухову активність і завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати їх у потрібне русло, підбравши для цього цікавий і різноманітний музично-танцювальний матеріал. Рухатися, як підказує музика, – суворий закон, якого треба неухильно дотримуватися протягом усього уроку. Рухи повинні випливати з музики, узгоджуватися з нею, відображаючи не тільки її загальний характер, але і конкретні засоби виразності. У поєднанні образного слова, музики і руху розвивається дитяча уява, дитина точніше передає характер музичного твору, рухи стають вільними, зникає скучність, з'являється впевненість. Ще однією характеристикою танцю, значення якої настільки ж велике під час навчання дітей, як і попередніх, є малюнок танцю. Усякий малюнок танцю не існує сам собою, він співвідноситься з лексикою хореографічного твору [5].

Рухи танцю виникають і розвиваються не в абстракції, а в певному просторовому рішенні. Один рух потребує повторів, щоб затвердити себе, інший сприймається відразу і повторення не потребує. Підбір рухів у танці повинен строго відповідати поставленому завданню, тому використання нескінченно великої кількості різноманітних елементів в одному танці не завжди визначає його

успіх [2, с. 3]. Танець часто ділиться на сольний і масовий. Щоби малюнок танцю дітей був чітким і виконувався ними без особливої складності, необхідно багаторазове виконання того самого руху – вправи. Коли ми намагаємося зрозуміти і пояснити, чому різні учні, поставлені у приблизно однакову ситуацію, досягають різних успіхів, ми звертаємося до поняття «здібності». І перша справа вчителя намагатися, щоб перед дитиною завжди стояло саме творче завдання». Здібності виявляються у відповідній конкретній діяльності. Особливо важливо, щоб участь у створенні танцю, його виконанні та сприйнятті була учню до снаги. Основою змісту початкового навчання є включення учнів (під керівництвом педагога) у провідні види хореографічної діяльності. Важливі на першому етапі музично-виконавська й імпровізаційна діяльність. У молодшому шкільному віці, коли в дитини ще не блокована потреба у спілкуванні з танцем, музикою, вона із цікавістю сприймає музично-хореографічну інформацію. Тому важливо залучати дітей до основ хореографічної діяльності. Вони досягають темпо-ритмічний малюнок рухів, складну структуру образів і пластики [1, с. 13]. Особливу роль у творчому розвитку дітей засобами хореографії відіграє участь у виконавчій, імпровізаційній і творчій діяльності. Діти відчувають потребу у вільному танці, для них це одна з найбільш доступних форм самовираження. Такого роду діяльність сприяє формуванню любові до танцю. Заняття ритмікою в молодшому шкільному віці набувають особливої важливості тому, що в цьому віці дитина має досить великий потенціал у розвитку спеціальних здібностей до сприйняття танцю і музики. На жаль, ці можливості із часом безповоротно втрачаються, тому необхідно як можна ефективніше використовувати їх. Творчий розвиток учнів передбачається у змісті сучасних програм уроків хореографії, але не використовується повною мірою. Мета уроків ритміки – залучення дітей до танцювального мистецтва, хореографії. «Хореографія» – поняття дуже широке, буквально означає в перекладі із грецької «писати танець». Але із часом цим словом стали називати все, що належить до мистецтва танцю: балет, побутовий танець, професійне мистецтво, самодіяльне мистецтво [4, с. 28]. Танець є найбагатшим джерелом естетичних вражень дитини, її творчих можливостей. Синкретичність танцювального мистецтва передбачає розвиток почуття ритму, вміння чути і розуміти музику, узгоджувати з нею свої рухи, водночас розвивати і тренувати м'язову силу корпусу і ніг, рухи рук, грацію і виразність. Заняття танцем на уроках ритміки формують правильну поставу, виховують основи етикету і грамотної манери поведінки в суспільстві, дають уявлення про акторську майстерність. Танець має величезне значення як засіб виховання національної само-

свідомості. В основу навчання дітей молодшого шкільного віку необхідно покласти ігрове начало. Ідеться про те, щоб зробити гру органічним компонентом уроку. Гра на уроках ритміки не повинна бути нагородою або відпочинком після нелегкої роботи, саме формування певних навичок виникає на ґрунті гри, стає її змістом і продовженням. Правильно підібрані й організовані у процесі навчання танці-ігри сприяють вмінню працювати, викликають інтерес до уроку, до роботи [5]. Специфіка навчання хореографії пов'язана з постійним фізичним навантаженням. Але фізичне навантаження само собою не має для учнів виховного значення. Воно обов'язково повинно бути сумісним із творчістю, з розумовою працею й емоційним вираженням. Завдання педагога – виховувати в дітях прагнення до творчого самовираження, до грамотного опанування емоцій, розуміння прекрасного. Перед викладачем стоїть складне завдання – дати учням початкову хореографічну підготовку. Одне із завдань навчально-тренувальної роботи – правильна постановка корпусу, рук, ніг і голови, розвиток і зміцнення суглобово-зв'язкового апарату, розвиток сили і спритності, вироблення еластичності м'язів, опанування танцювальної техніки [6, с. 34]. За правильного заучування всіх цих рухів можна досягти результатів, але це не означає, що всі рухи потрібно заучити відразу. Визначаючи послідовність рухів, варто керуватися основними дидактичними правилами: від простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого. Починати урок потрібно з невеликої амплітуди рухів, що вимагає помірної роботи окремих груп м'язів. Це рухи головою, плечима, пружинки, неглибокі присідання, носочки, руху рук тощо. Потім із постійним зростанням амплітуди і темпу – нахили, повороти, підйоми і махи ніг та ін. У кінці розминки включаються рухи, що викликають одноразове навантаження на всі групи м'язів – це стрибки, обертання і комбінації різних елементів. Систематичні заняття пропорційно розвивають фігуру, сприяють усуненню низки фізичних недоліків: лордозу, кіфозу, сколіозу, опуклості грудної клітини. Крім цього, розвивається координація, еластичність зв'язок, укріплюються м'язи [3]. Під час роботи з учнями молодшого шкільного віку необхідно знати вікові особливості, без яких неможливо правильно визначити зміст і напрям навчання. Для молодших школярів характерний слабкий розвиток м'язів, що зумолює швидке втомлення від фізичних навантажень. Із-за слабкості м'язів спини вони не здатні довго утримувати корпус в підтягнутому стані. Педагог повинен звернути увагу на зміцнення і розвиток м'язів, формування стійких навичок правильної постави.

Слабкість дихальних м'язів, недостатньо розвинена серцево-судинна система – усі ці особливості вимагають від педагога дуже обережного

збільшення фізичних навантажень і чергування швидкого темпу з поміркованим і повільним. У дітей недостатньо розвинений аналізаторний апарат: зорова, слухова, м'язова і вестибулярна чутливість. Недосконале сприйняття: діти не вміють довго слухати музику, неточно сприймають руху, погано орієнтуються у просторі. Розвиток органів почуттів, сенсорних умінь і вдосконалення сприйняття має стати першочерговим завданням навчання хореографії. У процесі роботи з дітьми необхідно пояснювати значення кожного руху, спосіб його виконання. Учень повинен знати, що виконання тих чи інших рухів не просто «примха» викладача, а цілеспрямоване виконання завдань навчально-тренувальної роботи. Потрібно пояснювати їм, що в мистецтві танцю немає «довершеності», що кожний танцювальний рух, фрагмент повинен відпрацьовуватися і вдосконалюватися до нескінченності. Але технічна досконалість танцю не повинна стати самоціллю, а процес розучування танцю не можна перетворювати на механічне повторення танцювальних рухів. Варто пам'ятати, що оволодіння тим чи іншим навиком повинно мати художньо-творчий характер. Тоді, займаючись хореографією, учень не просто вивчить певну кількість рухів і танців, але на кожному уроці буде пізнавати своєрідну, виразну мову хореографічного мистецтва, отримає уявлення про танці, де тісно переплітаються музика і пластика [4]. Навчаючи мистецтва танцю, необхідно водночас вести і музичне виховання: вчити розуміти і слухати музику, органічно поєднувати в єдине ціле рух і музику. Зазвичай усі елементи ритмічних вправ з'єднуються в невеликі танцювально-ритмічні етюди. Учням це дуже подобається, особливо якщо додати елементи гри та змагання. Творчий розвиток учнів на уроках ритміки спостерігається у процесі виконання рухів під музику. Одні, високо підстрибуючи, намагаються «зловити метелика», інші тихо «крадуться по траві». Робота учнів на уроках ритміки заповнена різними видами діяльності. Учні слухають музику, виконують рухи під музику або ритм. Їм доводиться втілювати свої фантазії в реальний образ танцю, імітувати рухи тварин або створювати образ, характер у танці. Усе це від уроку до уроку втілюється в рух від простого до складного. Немає межі дитячої фантазії. У швидкій, рухомій мелодії вони бачать і звірят, і оцінки, і людей, що біжать на роботу, і дитячий сміх тощо [1, с. 94]. Тривале вивчення, опрацювання невеликої кількості матеріалу (рухів) дає можливість якісного його засвоєння, що надалі буде міцним фундаментом знань. Різноманітність поєднань танцювальних рухів створює враження новизни і розвиває творчу фантазію дітей. Організація занять відбувається здебільшого у формі гри (нестандартні уроки). Ідеться не про застосування гри як засобу розрядки на уроці, а про те, щоб

увесь урок був пронизаний ігровим началом. Дисциплінованість, працьовитість і терпіння – ті риси характеру, які необхідні не тільки в хореографічному класі, але і в побуті. Ці якості роками виховуються педагогами-хореографами і визначають успіх у багатьох справах [6, с. 54]. Почуття відповідальності, так необхідне в житті, рухає дітей, що займаються хореографією, уперед. Не можна підвести того, хто поруч стоїть у танці, не можна спізнитися, тому що від тебе залежать інші, не можна не вивчити, не виконати, не допрацювати. Акуратність у хореографічному виконавстві, охайність форми в хореографічному класі переноситься і на зовнішній вигляд дітей у школі. Вони виділяються не тільки своєю поставою, але і зачіскою, чистотою і елегантністю носіння звичайнісінької одягу.

До 5–6-річного віку діти здатні займатися хореографією, оскільки сформованість структур і функцій мозку дитини близька за низкою показників до мозку дорослої людини. Сучасні дані вікової психології дозволяють стверджувати, що мозок 6-річної дитини готовий до засвоєння доступної інформації у процесі систематичного навчання. Проте варто мати на увазі, що в індивідуальному розвитку дітей того самого віку спостерігаються відхилення від середніх показників темпу дозрівання мозку і всього організму – випередження або відставання. *До 6–7 років* діти засвоюють поняття статі (до протилежної статі ставляться терпимо, доброзичливо), починають свідомо регулювати свою поведінку. Для них характерна стійкість, безпосередність, життєрадісність, веселий настрій. Вони здатні відчувати насолоду і переживання від сприйняття прекрасного. Виявляється потреба в зовнішніх враженнях, слуханні музики, у відвідуванні концертів, театрів, після чого діти часто зображують побачене. Важливе місце в цьому віці посідає гра – це психологічна потреба осмислення нових знань через ігри. З огляду на всі анатомо-фізіологічні властивості дітей даного віку потрібно будувати заняття хореографічного колективу.

7–11 років (1–3 класи) – у цьому віці відбуваються якісні та структурні зміни головного мозку (він збільшується). Відбуваються зміни і в перебігу основних нервових процесів – збудження і гальмування. Виявляються самостійність (бажання робити все самому, діти вимагають довіри від дорослих), стриманість (уміння підкоряти свої бажання загальним вимогам), наполегливість і

впертість (бажання досягти результатів, навіть якщо не розуміють цілі або не мають коштів для їх досягнення). Слабкі сторони у фізіології дітей цього віку – швидке виснаження запасу енергії в нервових тканинах, тому час занять спочатку може бути обмежено і поступово має збільшуватися від 25–30 хвилин до 60, а потім і до 90 хвилин. Кістково-м'язовий апарат дітей цього віку відрізняється великою гнучкістю (значна кількість хрящових тканин і підвищена еластичність клітин). Розвиток дрібних м'язів іде повільно, тому швидкі й дрібні рухи, що вимагають точності виконання, представляють для дітей велику складність.

11–14 років (4–8 клас) – у цей період відбуваються швидкі кількісні зміни і якісні перебудови в організмі. Дитина швидко зростає (5–6, а то й 10 см на рік). З інтенсивним зростанням скелета і м'язів відбувається перебудова моторного апарату, яка може виражатися в порушеннях координації рухів (кажуть, що став таким незграбним). Розвиток нервової та серцево-судинної систем не завжди встигає за інтенсивним зростанням, що може в разі великого фізичного навантаження приводити до непритомності і запаморочення. Підвищується збудливість нервової системи під впливом посиленого функціонування залоз внутрішньої секреції. Для цього віку заняття можуть проводитися тричі на тиждень, тривалістю до 1,5 години. Відбувається вивчення більш складних рухів, комбінацій, здійснюються більш об'ємні постановочні роботи.

15–17 років (9–11 класи) – у фізіологічному відношенні це період інтенсивного розвитку мускулатури, продовження розвитку мозку. Юнаки та дівчата готові до фізичного і розумового навантаження. Заняття з хореографії повинні будуватися з повним навантаженням. Педагог може найбільш здатним довіряти проведення занять у молодших класах.

Висновки. Для успішної роботи вчитель-хореограф повинен розбиратися в особливостях кожного віку. Уміло, відповідно до вікових особливостей розподіляти фізичне навантаження. А під час формування репертуару і складання плану виховної роботи просто неможливо обійтися без урахування психологічних особливостей кожного вікового періоду. Отже, заняття хореографії сприяють розвитку пізнавального, фізичного, художньо-естетичного потенціалу особистості, формуванню творчої активності, уяви, мови у процесі навчання уроків ритміки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вертохина А., Самакаева М. Педагогические условия активизации профессионального самоопределения учащихся детской хореографической школы : монография. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2013. 174 с.
2. Гончаренко Ю. Моніторинг процесу викладання хореографії у системі загальноосвітніх закладів України. *Вища школа*. 2011. № 4. С. 33–37.
3. Гройсман А. Методологические принципы хореографического образования. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов театральных вузов : сборник фрагментов диссертационных исследований. Москва : Имприт, 1996. Вып. 3. С. 4–8.
4. Державний стандарт початкової освіти : постанова КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
5. Борсук Н., Мосякова І., Окушко Т. Спортивна сучасна хореографія : комплексна навчальна програма з позашкільної освіти. Київ, 2011. 64 с.
6. Шевчук А. Дитяча хореографія : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 288 с.

КОМУНІКАТИВНО-МОВНІ БАР'ЄРИ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ТЕХНІКИ ЇХ КОРЕКЦІЇ

THE REASONS OF COMMUNICATIVE-LINGUISTIC BARRIERS: OCCURRING AND METHODS OF ITS CORRECTION

Стаття присвячена проблемі комунікативно-мовних бар'єрів, що виникають у процесі навчання та є значною перешкодою для результативного формування комунікативних навичок у студентів та випускників українських вишів під час вивчення іноземної мови. Результативність у засвоєнні норм та правил іноземної мови у процесі навчальної діяльності значною мірою ґрунтується на психологічній готовності студентів засвоювати та застосовувати іноземну мову на практиці, а також на їхній здатності долати культурні стереотипи.

У статті авторка розкриває суть поняття «комунікативно-мовний бар'єр», розглядає та виокремлює причини виникнення психологічного та лінгвістичного бар'єрів, пропонує техніки корекції та подолання комунікативно-мовних бар'єрів, які представляють велику кількість взаємопов'язаних підходів, охоплюючи засоби, що стимулюють, акумулюють, удосконалюють та закріплюють індивідуальні ресурси студентів, сприяють подоланню психологічних бар'єрів під час пізнавальної діяльності.

Наголошується, що для ефективного навчання усного ініціального мовлення викладачеві не можна недооцінювати роль бар'єра спілкування. Важливо визначити наявність психологічного бар'єра спілкування у студента, розпізнати природу та характер цього бар'єра і, відповідно до цього, вибрати той метод навчання, який прийнятний для цієї чи іншої групи учнів. Загалом технологія подолання психологічних бар'єрів являє собою систему заходів та засобів, що визначають характер педагогічного впливу на психічні сфери індивідуальності студента. Вона містить такі блоки: діагностичний (діагностика рівнів сформованості сфер індивідуальності та мовлених умінь й навичок), цільовий (цілі подолання бар'єрів), змістовий (система завдань, вправ, спеціальні та проблемні ситуації), аналітичний (програма спостереження за діяльністю викладача та моніторинг досягнутих результатів).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури авторка виділяє певні педагогічні умови (освітнє середовище, що забезпечує можливість здійснення спонтанного мовлення у штучно створених комунікативних ситуаціях) та виокремлює умови діяльності викладача іноземної мови, які спрямовані скоректувати та подолати комунікативно-мовні бар'єри студентів під час вивчення іноземної мови у вищій школі.

Ключові слова: комунікативно-мовний бар'єр, психологічний бар'єр, лінгвістичний

бар'єр, мотивація, комунікативна методика, тривожність.

The article deals with the problem of communicative-linguistic barriers occurring in the educational process and represent a major impediment to the effective development of communication skills of students and graduates of Ukrainian universities in the process of foreign language training. In order to learn the rules and regulations of a foreign language effectively in the process of educational activities is largely based on the student's psychological readiness to learn and apply a foreign language in practice, as well as their ability to overcome cultural stereotypes.

In the article, the author reveals the concept of "communicative-linguistic barrier", considers and allocates the reasons of psychological and linguistic barriers occurring, offers the techniques for correcting and overcoming communicative-linguistic barriers, representing a large number of interrelated approaches, including the means, which encourage, accumulate, improve and consolidate the students' personal resources and provide the overcoming of psychological barriers in the process of cognitive activity.

It is noted, the teacher should not underestimate the role of the communication barrier for effective teaching of foreign language communication. It is important to determine the psychological barrier of communication, to recognize the character and features of this barrier and, accordingly, to choose the training method that is acceptable to all groups of students. Generally, the technology of psychological barriers overcoming is a system of measures and means, determining the character of pedagogical influence on the mental sphere of the student's personality. It contains the following blocks: diagnostic (the diagnostics of development levels of personality and communicative skills), target (the goals of barriers overcoming), content (system of tasks, exercises, special and problem situations) and analytical (monitoring programme of the teacher's activity and close monitoring of outcomes).

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature in the present article, the author identifies the certain pedagogical conditions (educational environment, providing the possibility of spontaneous communication in artificially created communicative situations) and determines the conditions of a foreign language teacher's activity, aimed to correct and overcome the communicative-linguistic barriers of students in the training process of a foreign language in a high school.

Key words: communication-language barrier, psychological barrier, linguistic barrier, motivation, communication strategy, anxiety.

УДК 159.9: 81'23

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-3>

Денисенко І.І.,

асистент кафедри романо-германської філології та перекладу

Білоцерківського національного аграрного університету

Тарасюк А.М.,

асистент кафедри романо-германської філології та перекладу

Білоцерківського національного аграрного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні перед українськими вишами стоїть непросте завдання – знайти адекватні відповіді на виклики часу, які тісно пов'язані із процесами глобалізації, переходу до інформаційного типу цивілізації, а також з інтернаціоналізацією вищої освіти.

Однією з таких відповідей є розвиток підходів до ініціального навчання, що має стати одним із системоутворюючих елементів сучасної вищої освіти. До майбутніх випускників вишів пред'являються вимоги не тільки вміти використовувати певні лексико-граматичні навички, але й бути здатними здійснювати

снювати комунікацію з носіями мови на високому рівні, отримувати потрібну інформацію з усних та письмових джерел.

Мовою міжнародного спілкування у сфері науки, інновацій і технологій, як відомо, є англійська. На жаль, загальний рівень володіння іноземними мовами нашими фахівцями досить невисокий. Ситуація також ускладнюється багаторічною практикою іншомовного навчання на основі «граматико-перекладного» підходу та досить невпевненим використанням сучасних комунікативних моделей на практиці в українській вищій школі.

Оскільки студентам необхідно не просто опанувати лексико-граматичну базу мови, але й засвоїти комунікативну функцію для ефективного ділового та професійного спілкування, нові програми для навчання іноземної мови у вищій школі сфокусовані на формуванні навичок усного мовлення, а саме говоріння й аудіювання. Без ефективного засвоєння цих компонентів комунікативної компетенції неможливо здійснювати результативну ділову та професійну комунікацію.

Усі вищезгадані питання актуалізують проблематику, яка безпосередньо пов'язана з комунікативно-мовними бар'єрами студентів та випускників українських вишів, а також із діяльністю щодо їх подолання та корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Результативність у засвоєнні норм і правил іноземної мови у процесі навчальної активності значною мірою ґрунтується на психологічній готовності студента засвоювати та застосовувати іноземну мову на практиці, а також на здатності долати культурні стереотипи.

У сучасній психологічній науці існує безліч досліджень, які орієнтовані на виявлення індивідуальних психологічних станів студентів (Б. Ананьєв, Р. Сухобська, Р. Вершловський, С. Рубінштейн, А. Брушлинський), які доводять здатність успішної академічної діяльності людини (К. Абульханова, Л. Анциферова, Л. Виготський, А. Бодалєв, А. Маслоу, С. Роджерс, Дж. Франкл); особливості аспекту навчального процесу засвоєння іноземної мови [3].

Мовні бар'єри, які призводять до порушення міжнародної комунікації, стали останнім часом об'єктом дослідження таких сучасних авторів, як Е. Андрієнко, Ю. Атаватер, В. Зимова, А. Леонтьєв, А. Маркова, В. Целуйко, Е. Цуканова. Особливий інтерес для вчених і практиків становлять мовні бар'єри (Т. Вербицька, В. Зимова, О. Леонтович та інші), які є значною перешкодою для результативного формування комунікативних навичок у процесі вивчення іноземних мов. Однак проведений аналіз науково-методичної літератури виявляє, що питання стосовно попередження, корекції та усунення психологічних бар'єрів, пошуку технологій, які б забезпечили ефективне засвоєння іно-

земної мови студентами, на даний момент недостатньо вивчені.

Мета статті – здійснити аналіз проблеми комунікативно-мовних бар'єрів, що виникають у процесі навчання та перешкоджають успішному вивченню студентами іноземної мови у вищій школі, розкрити суть поняття «комунікативно-мовний бар'єр», запропонувати техніки корекції та подолання комунікативно-мовних бар'єрів.

Виклад основного матеріалу. Загалом поняття «бар'єр» означає будь-яку перешкоду або заваду (також і під час комунікаційного процесу) та широко використовується у багатьох галузях наукового знання. Психологічне трактування поняття «бар'єр» акцентує увагу на небажаному характері цього явища, у зв'язку із чим його необхідно зняти, подолати, нівелювати [1, с. 204]. Термін «мовний бар'єр» щодо вивчення іноземної мови розуміється саме у психологічному контексті, як «індивідуальна, суб'єктивна неможливість використовувати набуті знання у процесі говоріння, коли людині з деяких причин важко висловити те, що вона хоче, іноземною мовою за наявності відповідних знань» [2, с. 90].

В. Бернштейн розглядає «мовний бар'єр» як важкі ситуації соціалізації, що проявляються через незнання принципів та норм комунікативного акту, ігнорування культурних особливостей країни мови, що вивчається, несформованість умінь відтворювати спонтанне мовлення, непоінформованість про сам факт наявності складнощів міжкультурної комунікації.

Отже, мовний бар'єр можна визначити як особисту персональну неспроможність студента використати наявні в нього знання та вміння для комунікативної діяльності. Це прояв суб'єктивного характеру, що виявляється в реальній ситуації, демонстрацією якої є негативні емотивні переживання, які пов'язані з нервовим напруженням і блокують взаємодію, оскільки учасник спілкування не показує себе через нездійсненність вираження своїх ідей та думок. Внутрішньою психологічною перешкодою є небажання, боязкість, розгубленість, почуття тривоги та неповноцінності, студент у такому разі не володіє спонтанним мовленням.

Емфатична структура мовного бар'єра полягає в посиленні негативних почуттів і настанов, пов'язаних із завданням. Отже, мовний бар'єр відіграє дестабілізаційну роль – студент замовкає або вважає за краще говорити знайомою мовою. Окрім вищезазначених проблем, у процесі стихійної іншомовної комунікації може виникати страх висловлюватись перед аудиторією, внутрішнє очікування критики й іронії, невпевненість у здійсненні комунікації з більш «просунутим» учасником спілкування та недостатній лексичний запас. Усі ці приклади свідчать про

наявність комунікативно-мовного бар'єра, який виявляється перешкодою для здійснення комунікації різномовних учасників.

Для ефективного навчання усного іншомовного мовлення викладачеві не можна недооцінювати роль бар'єра спілкування. Важливо визначити наявність психологічного бар'єра спілкування у студента, розпізнати природу та характер цього бар'єра і, відповідно до цього, вибрати той метод навчання, який прийнятний для тієї чи іншої групи учнів. Загалом технологія подолання психологічних бар'єрів являє собою систему заходів і засобів, що визначають характер педагогічного впливу на психічні сфери індивідуальності студента. Вона містить такі блоки: діагностичний (діагностика рівнів сформованості сфер індивідуальності та мовних умінь і навичок), цільовий (цілі подолання бар'єрів), змістовий (система завдань, вправ, спеціальні та проблемні ситуації), аналітичний (програма спостереження за діяльністю викладача і моніторинг досягнутих результатів).

Учені та практики, які вивчають проблему виникнення та подолання негативних психологічних станів студентів у процесі вивчення іноземної мови, насамперед виділяють лінгвістичний і психологічний бар'єри.

Причини виникнення лінгвістичного бар'єра ґрунтуються на недостатньому знанні теоретичних, граматичних, а також лексичних норм мови, що вивчається студентами. Сюди можна віднести недостатній словниковий запас і невміння розпізнавати контекстуальні значення слів, неправильне тлумачення іншомовних лексичних одиниць через специфіку морфологічної форми. Лексичним бар'єром можуть бути прислів'я і приказки, які не можна перекладати буквально, оскільки вони мають свої еквіваленти в мові, що вивчається. Лінгвістичні труднощі можуть виникнути внаслідок недостатньої базової операційної бази, яка включає граматику і навички сприйняття мови на слух [1, с. 90].

Розглядаючи психологічний бар'єр, необхідно зазначити, що вивчення іноземної мови безпосередньо пов'язане з розумом та інтелектуальною активністю студента. Освітня діяльність базується на психологічному й особистісному потенціалі. Психологічний бар'єр – це поняття багатогранне і, у свою чергу, включає когнітивний, емоційний, операційний і мотиваційний види бар'єрів. В основі психологічного бар'єра лежать насамперед страхи, які безпосередньо пов'язані з особливостями характеру, низьким рівнем емоційної рівноваги й почуттям неповноцінності, сором'язливістю. Також серед причин виникнення психологічного бар'єра можуть бути негативний попередній досвід вивчення іноземних мов і недостатня мотивація. З огляду на все вищезазначене, можна визначити причину виникнення мовного бар'єра в наявності сильної суб'єктивної та репрезентативної тривож-

ності, через внутрішню скутість і напругу, страх висловлювати свої думки неправильно.

Комплекс психологічних умов, необхідних для ефективного подолання психологічних бар'єрів, що виникають у процесі вивчення іноземної мови у студентів вищої школи, містить:

- активізацію пізнавальної та практичної діяльності на основі виявлених інтересів, схильностей, здібностей студентів;
- прояв рефлексії як чинника успішності в навчанні;
- організацію соціального партнерства у виші, подолання дискомфорту стану на заняттях з іноземної мови.

Компетентний викладач, який знає функції психологічного бар'єра, може використовувати їх у розвивальних цілях. Зазвичай студент не усвідомлює наявність у себе тих чи інших здібностей і навичок, але за певних життєвих ситуацій здібності особистості можуть розкритися в навчальному процесі. Психологічний бар'єр найчастіше виникає через розбіжності вимог програми вищої школи та рівня психологічної підготовки студента, його невміння вирішувати свої навчальні завдання. Успішність студента в академічній діяльності залежить від його ставлення до навчання, від мотивів, які лежать в основі навчальної активності, і бар'єрів, які заважають не тільки якісному засвоєнню знань, але й особистісному розвитку студентів.

Техніки подолання комунікативно-мовних бар'єрів під час вивчення іноземної мови у вищій школі являють собою велику кількість взаємопов'язаних підходів, які представляють засоби, що стимулюють, акумулюють, удосконалюють і закріплюють індивідуальні ресурси студентів, сприяють корекції та подоланню психологічних бар'єрів під час пізнавальної діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити такі умови для зняття психологічних бар'єрів:

1. Розуміння й усвідомлення студентами персональних позитивних когнітивних можливостей і здібностей до вивчення іноземної мови.
2. Подолання студентами емоційної ситуаційної тривожності, яка проявляється передусім у нервово-психічному стані та почутті страху.
3. Необхідно створювати умови для підвищення мотиваційної складової частини, а саме підвищення самооцінки у процесі вивчення іноземної мови, тобто мобілізації внутрішніх ресурсів [4, с. 554].

Мотивація дуже важлива, бажання говорити, бажання спілкуватися, бажання висловлювати свої ідеї є ключовим моментом для того, щоб студент мав змогу спокійно говорити іноземною мовою й не відчувати жодного комунікативно-мовного бар'єра. На занятті з іноземної мови необхідно створювати такі комунікативні ситуації, які будуть цікаві студенту. Особливо це важливо

під час вивчення іноземної мови для спеціальних цілей: викладач повинен дуже добре розбиратися у специфіці діяльності своїх студентів. Також необхідно емоційно впливати, апелювати до емоцій, до почуттів студентів, створювати такі комунікаційні ситуації, у яких їм захочеться висловлювати свою думку, погоджуватись чи не погоджуватись, посперечатися. Коли на занятті викладач залучає емоційний фон, студенти починають висловлюватись спонтанно: вони забувають, що говорять іноземною мовою. Для студентів першорядної важливості набуває сама мета спілкування, мета висловити якусь ідею, а не засоби, за допомогою яких можна висловити ту чи іншу думку або вирішити те чи інше комунікативне завдання під час вивчення іноземної мови.

Усунення та корекція комунікативно-мовного бар'єра студентів може відбуватися за певних педагогічних умов. Під педагогічними умовами ми розуміємо освітнє середовище, що забезпечує можливість здійснення спонтанного мовлення у штучно створених комунікативних ситуаціях [6, с. 67–68].

Зазначені педагогічні умови допомагають студентів подолати труднощі під час здійснення комунікаційного акту іноземною мовою: створення проблемних мовних ситуацій на занятті, які безпосередньо пов'язані із професійними завданнями, що розв'язуються на основі застосування активних методів навчання; використання комп'ютера й інформаційної мережі Інтернет; забезпечення адекватної психологічної атмосфери тощо. Ефективним засобом подолання комунікативно-мовного бар'єра є, звичайно, безпосереднє спілкування з носіями мови. Але оскільки не в кожного є можливість працювати з носіями мови, то необхідно шукати інші засоби.

Серед безлічі наукових методів навчання найбільш ефективна комунікативна методика, концепція якої полягає у проведенні занять тільки мовою, що вивчається. Це забезпечує максимальне занурення в мовленнєве середовище. Комунікативний метод – це також безпосереднє спілкування за умови мінімального звернення до рідної мови. Тут важливо забезпечити відсутність механічно відтворюваних вправ, замість яких слід використовувати на занятті ігрові ситуації, завдання на пошук помилок, порівняння і зіставлення, які залучають не тільки пам'ять, але і логіку, уміння мислити аналітично й образно.

Так само для усунення комунікативно-мовного бар'єра необхідно використовувати інноваційні ігрові технології, до яких належить метод Case Study, заснований на навчанні копіювати реальні комунікативні ситуації, які стимулюють обговорення та пошук вирішення проблеми, що пропонується викладачем. Також ефективними можуть бути такі види діяльності: бесіди, дис-

кусії, монологи, презентації, мозкова атака (або мозковий штурм), синектика, ділові ігри, груповий психотренінг, ведення мовного портфоліо, метод розв'язання завдань і метод аналізу конкретних прикладів [2, с. 205].

Велике значення має важливість знаходження психологічного підходу до скромних і психологічно затиснутим студентів, для яких вираз своїх думок становить значну проблему. Викладачам треба надавати таким учням стимул висловлювати свою думку з метою запобігання втрати їхньої зацікавленості до вивчення іноземної мови. Щоби подолати комунікативно-мовний бар'єр, який виникає із цієї причини, необхідно створити такі умови на заняттях іноземної мови, за яких студент відчував би себе комфортно, розкриваючи потенційні внутрішні можливості. Викладачеві потрібно намагатися проводити заняття так, щоби студенти психологічно розслаблялися та говорили спонтанно на ту чи іншу тему. За дотримання вищезгаданих умов та застосування особистісно орієнтованого підходу частина проблем, що спричиняють комунікативно-мовний бар'єр, буде вирішена. Деякі дослідники проблеми виникнення комунікативно-мовного бар'єра у студентів наголошують, що страх припуститися помилки під час комунікаційного процесу, можливо, розвивається через неправильне навчання або неправильно створені умови навчання іноземної мови. Викладачеві варто максимально враховувати психологічні особливості кожного студента під час виправлення помилок для подолання страху перед помилками. Деякі помилки можуть виправлятися у процесі мовлення, інші помилки треба виправляти тільки після того, як студент закінчив своє висловлювання.

Отже, вищезгаданий матеріал дозволяє виділити такі умови діяльності викладача іноземної мови, які допомагають студентам подолати комунікативно-мовні бар'єри:

1. Викладачеві слід намагатися створювати ситуації успіху, які мотивують студентів повністю залучитися до процесу навчання іноземної мови.
2. Взаємодія викладача зі студентами має здійснюватися на основі довіри, взаємоповаги; прагнення студентів засвоїти засоби управління негативними емоціями.
3. Викладач повинен передусім зважати на інтереси студентів, коли він вибирає теми доповідей, презентацій і рефератів.
4. Викладачеві варто заохочувати студентів брати участь у різних творчих проєктах і проводити детальний розбір цих проєктів.
5. З урахуванням розвитку різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письмо, мовлення, аудіювання) особливу увагу викладач має приділяти найскладнішим з погляду подолання комунікативно-мовних бар'єрів сприйняття іноземної мови

на слух (аудіювання) та виступам перед аудиторією (говоріння).

6. Викладач повинен враховувати темп роботи й індивідуальні характеристики студентів.

7. У процесі навчання викладачеві варто створювати проблемні ситуації та проводити заняття у формі дискусій, використовувати на занятті такі вправи: тренувальні, конструктивні, на засвоєння граматичного матеріалу, вправи на розвиток монологічної та діалогічної мови, на формування навичок писемного мовлення, вміння вести дискусію й інші.

8. Викладачеві варто організувати практичні заняття таким чином, щоби студенти збагачували свої іншомовні знання і водночас розвивали здатність рефлексувати, актуалізували власні мотиви й інтереси, знаходили вектори реалізації знань, що одержали, у майбутній професійній діяльності.

9. Викладачеві необхідно мотивувати студентів балами за самостійне вивчення додаткового матеріалу, виконання завдань підвищеної складності, власні висновки до доповідей, презентацій.

Висновки. Отже, феномен «комунікативно-мовний бар'єр» та механізми його виникнення набуває все більшої важливості як предмет вивчення на всіх стадіях навчання студентів. Подолання психологічних бар'єрів – це насамперед внутрішня робота самого студента, що пов'язана з мобілізацією внутрішніх ресурсів, а також створення викладачем іноземної мови умов, що спри-

ють корекції та повному усуненню комунікативно-мовних бар'єрів.

Готуючись до заняття, викладачеві необхідно не тільки ретельно оцінювати лінгвістичний матеріал, який використовується у процесі навчання, але і враховувати психологічний аспект, який передбачає адекватний емоційний настрій студентів. Лише за врахування всіх чинників можливе коригування й ефективне подолання комунікативно-мовного бар'єра студентами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Фирсова И. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки.* Москва, 2013. № 1. С. 89–92
2. Харитоновна Е. Типы межкультурных барьеров и их языковое выражение. *Вестник Иркутского государственного лингвистического университета.* 2011. № 2. С. 203–209.
3. Чаплина Е. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 21 с.
4. Barte J. Defences, Psychological. *Encyclopedia of counseling.* 2008. Vol. 1. P. 554–556.
5. Luring J. Rethinking social identity theory in international encounters: language use as a negotiated object for identity making. *International Journal of Cross Cultural Management.* 2008. Vol. 8. P. 343.
6. Littlewood W. *Foreign and Second Language Learning.* Cambridge : Cambridge University Press, 1984. 122 p.

КОЛАБОРАТИВНЕ ПИСЬМО ЯК МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПЕРЕКЛАДУ

COLLABORATIVE WRITING AS A METHOD OF TEACHING LANGUAGE AND TRANSLATION

За останні десятиліття з'явилися нові методики викладання, які допомагають покращити навчальний процес та зробити його більш інтерактивним. Так, колаборація стала одним з інноваційних методів викладання іноземної мови, який дозволяє викладачам і студентам урізноманітнити традиційні форми академічного процесу. Пропонована стаття присвячена імплементації стратегій колаборативного письма в контексті навчання іноземної мови та перекладу. Актуальність обраної теми дослідження зумовлена тенденцією до модернізації освітніх методик викладання та технік перекладу, що спонукає викладачів іноземної мови до використання нових методів у навчанні, а також тим, що колаборативне письмо не тільки розвиває навички академічного письма та покращує вміння з письмового перекладу, а й сприяє соціалізації навчання.

У розвідці виявляються головні функції та ознаки колаборативного навчання та колаборативного письма, як-от: взаємодія, переговори, конфлікт, обмін досвідом і афективний чинник, аналізуються традиційні й інноваційні стратегії колаборативного письма, які застосовуються під час колаборативного перекладу текстів, робляться висновки про переваги та недоліки імплементації методик колаборативного перекладу.

Пропоноване дослідження містить загальний опис реалізації однієї з інноваційних методик упровадження колаборативного письма у фахову підготовку філологів-перекладачів, а саме методику виконання колаборативного перекладу на онлайн-платформі Smartcat. Дається коротка характеристика функціоналу платформи, фокусується увага на організації та особливостях роботи студентів на кожному з етапів колаборативного перекладу, детермінуються шляхи оцінювання індивідуальної та командної роботи, визначаються переваги та недоліки імплементації колаборативного письма. У розвідці також пропонуються додаткові й альтернативні варіанти онлайн-сервісів, які можна використовувати не лише в контексті професійної підготовки перекладачів, а й у спеціалізованих класах школи.

Ключові слова: колаборативне навчання, колаборативне письмо, стратегії навчання, колаборативний переклад, SMARTCAT.

In the course of the last decades, a number of new teaching methods appeared that help us enhance the academic process and bring some interactivity into it. One of such innovative methods is the collaborative approach to teaching and learning. This study considers application of collaborative writing strategies, primarily, in the context of language and translation learning. The relevance of the chosen topic of study is conditioned by the need to modernize the existing teaching methods and translation techniques which, to it turn, encourages foreign language teachers to use new methods in education. Moreover, the topicality of the subject is determined by the fact that collaborative writing not only develops the academic and translation writing skills but also contributes to the socialization of education.

The study highlights the main functions and features of collaborative learning and collaborative writing, among which are interaction, negotiation, conflict, experience sharing, and affective factor, and analyzes traditional and innovative strategies of collaborative writing used in collaborative translation, and concludes on the advantages of the disadvantages of implementing collaborative translation techniques.

The paper also generally describes the implementation of one of the innovative methods of embedding collaborative writing into the professional translator training – the case study of performing collaborative translation on the Smartcat-platform. The study briefly reviews the functionality of the platform but focuses on organizing the students' work at each stage of the collaborative translation on, determines the ways of evaluating individual and team work, identifies the advantages and disadvantages of implementing collaborative writing. Furthermore, the paper contains suggestions as to additional and alternative online-services relevant for usage not only in the professional translator training, but also in the specialized upper forms of schools.

Key words: collaborative learning, collaborative writing, learning strategy, collaborative translation, Smartcat.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-4>

Сгорова О.І.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри германської філології
Сумського державного університету

Заїка В.С.,

магістрантка факультету іноземної
філології та соціальних комунікацій
Сумського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Масштабність і глобальність проблем і викликів сучасності вимагають від людей усе частіше акумулювати зусилля в різних сферах життя для досягнення позитивних результатів своєї діяльності. Колаборація стала тенденцією XXI ст., адже співпраця не тільки спирається на досвід і енергію різних людей, але також може дати в підсумку такий кінцевий результат, який буде набагато кращим, ніж сума індивідуально виконаних завдань [1, с. 298]. Під колаборацією розуміють ситуацію, у якій двоє або більше людей працюють разом для створення або досягнення спільної мети [2, с. 43].

Кожного дня у світі відбувається безліч кооперативних і колаборативних процесів: проводяться офлайн- та онлайн-конференції з обміну знаннями, з'являються нові програми з міжнародної співпраці, проходять тренінги з різноманітних тем тощо. Важливим усвідомленням людства стало й те, що колаборативно можна не лише ефективно працювати, а й ефективно навчатися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «колаборативне навчання» з'явився в 1950–1960-х рр. XX ст. Дуже швидко цей термін увійшов у науковий обіг багатьох дисциплін, утім, як на міждисциплінарному рівні, так і в рамках

якоїсь конкретної науки, термін «колаборативне навчання» й досі не набув чіткого визначення.

Під колаборативним навчанням більшість науковців розуміють освітній підхід до викладання та навчання, у рамках якого групи учнів працюють разом над вирішенням проблеми, виконанням завдання або створенням продукту [5, с. 491]. Колаборативне навчання дозволяє організувати роботу студентів із різним рівнем знань у малих групах для досягнення спільної мети.

Колаборативне письмо вже довгий час є об'єктом досліджень багатьох учених-педагогів. Зокрема, досліджуються проблеми організації колаборативного навчання та письма (В. Дьяченко, Х. Лійметс, Д. Джонсон, Р. Джонсон, К. Коффка, Р. Славін), теоретичні та практичні засади організації колаборативного навчання та письма (С. Ділінбург, Т. Макгрегор, М. Бейкер), педагогічні аспекти педагогічної взаємодії у процесі колаборативного письма (Л. Пироженко, С. Боярінцева, О. Пометун), використання сервісів Web 2.0 у навчанні колаборативного письма (К. Бродхал, Н. Хансен, Д. Фітч, М. Лі та інші) тощо. У рамках колаборативного письма також досліджується колаборативний підхід до перекладу. Так, наприклад, колаборативний переклад розглядається як феномен аматорського перекладу (А. Косталес), аналізується в рамках функціонального підходу (Ш. О'Браєн) тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз матеріалів сучасних і закордонних досліджень із релевантних питань доводить, що коли феноменам колаборативного навчання та колаборативного письма зокрема приділяється достатня увага, то розробка питань організації та імплементації колаборативного перекладу в контексті фахової підготовки філологів-перекладачів й досі залишається на недостатньо високому рівні. Стрімкий розвиток ІКТ і дигіталізація багатьох сфер людської діяльності позначилися й на стрімкій активізації перекладацької діяльності в кіберпросторі, що передусім зумовлюється розвитком транскордонної співпраці, формуванням мультинаціональних компаній і глобальних команд співробітників. Зважаючи на високу затребуваність навичок колаборації на ринку праці, зокрема й у перекладацькій діяльності, вбачається за доцільне описати й аргументувати використання колаборативного підходу у професійній підготовці сучасних філологів-перекладачів.

Мета статті полягає у вивченні проблем організації колаборативного письма та перекладу на заняттях з іноземної мови, аналізі підходів до їх імплементації та загальної ефективності, зокрема, визначення переваг і недоліків традиційних та інноваційних форм колаборативного письма.

Виклад основного матеріалу. Робота у групах не є інноваційним підходом, проте в річищі сталого розвитку інформаційних технологій викла-

дачам відкривається все більше можливостей для її модифікації. Колаборативне навчання дозволяє організувати роботу студентів із різним рівнем знань у малих групах для досягнення спільної мети. Проте колаборативне навчання не означає, що студенти просто розмовляють один з одним особисто або ж у режимі онлайн-конференцій під час виконання індивідуальних завдань. Воно також передбачає індивідуальну роботу і допомогу з боку тих, хто впорався із завданням раніше. І воно, звичайно, не передбачає виконання роботи одним-двома студентами з дописом інших імен до звіту [4, с. 5]. «Колаборативне навчання» – це не просто синонім групового навчання, адже воно має чітко визначену мету, а кожний студент має власні завдання чи роль.

Існує чимало форм організації групової роботи на заняттях з іноземної мови. Одним із революційних підходів ХХІ ст. стало колаборативне письмо, яке дозволяє розширити шляхи опанування писемного мовлення та розвитку перекладацької компетенції на заняттях з іноземної мови. Завдяки стрімкому технологічному розвитку колаборативне письмо все частіше виходить за межі аудиторії, а форми його імплементації стають гнучкішими та мобільнішими.

Під терміном «колаборативне письмо» більшість учених розуміють колективне створення тексту, яке супроводжується обміном ідеями, обговореннями та зворотним зв'язком. Колаборативне письмо використовується під час вивчення багатьох дисциплін як для поглиблення загальних знань із предмета, так і для покращення навичок письма. Під час створення колективного документа студенти спілкуються, ведуть між собою переговори й узгоджують дії один з одним, тому більшість дослідників (Х. Дейл, Е. Охта, Н. Сторч, А. Токаллі-Беллер, Р. Дінітто) схильні вважати, що головними рисами колаборативного письма є взаємодія, переговори, конфлікт, обмін досвідом і афективний чинник.

Науковці вже досить довго вивчають проблеми колаборації в навчанні, зокрема її впливи. У контексті існуючих досліджень опрацьовано низку стратегій щодо впровадження та використання колаборативного письма, які можна умовно поділити на традиційні й інноваційні.

До традиційних форм імплементації колаборативного письма на уроках іноземної мови належать стратегії «Подумайте в парах», «Круглий стіл», стратегія паралельного написання П. Лоурі та створення стінгазет. Результати експериментів доводять, що прийом «Подумайте в парах» ефективний для роботи в маленьких групах, стратегія паралельного написання П. Лоурі підійде для роботи в середніх групах, а стратегії «Круглий стіл» і створення стінгазети ефективно застосовувати у великих групах або цілих класах. Вико-

ристання різних стратегій на заняттях з іноземної мови урізноманітнює форми навчання та надає академічному процесу інтерактивності.

Робота з онлайн-сервісами Google Docs, Wiki, Smartcat, Dropbox Paper та іншими є інноваційною формою реалізації колаборативного письма іноземною мовою. Більшість учених вважають, що дистанційна організація колаборативного письма мотивує студентів до вивчення іноземної мови, надає їм ширших можливостей і гнучкості в навчанні.

Однією з форм колаборативного письма є колаборативний переклад. Колаборативний переклад – це процес співпраці двох чи більше учасників команди один з одним для створення єдиного тексту перекладу [7, с. 10]. Таким чином студенти не тільки розвивають свої перекладацькі навички, поглиблюють знання з лексики та граматики, а й набувають коопераційного та комунікативного досвіду. Обмін досвідом – це одна з найважливіших функцій колаборативного письма загалом, адже під час роботи в команді відбувається індивідуальний розвиток та духовне збагачення кожного окремого учасника команди. Звичайно, під час обговорення того чи іншого питання у членів команди можуть виникати різні думки та бачення, що може призвести до виникнення когнітивного конфлікту. Основна мета конфлікту – це мотивування та стимулювання студентів, заохочення їх до генерування нових ідей та розвитку навичок командної роботи.

Оскільки колаборативне письмо – це груповий процес, то він має відповідну структуру. Вирізняють такі етапи реалізації колаборативного письма: планування (етап попередньої підготовки), написання, встановлення зворотного зв'язку (етап редагування) і корегування [3, с. 369–370; 6, с. 72; 6, с. 200]. Ці етапи допомагають скоординувати дії учасників групи та запобігти хаотичності в роботі. Розглянемо реалізацію цих етапів на прикладі організації колаборативного перекладу із використанням онлайн-платформи Smartcat.

Smartcat – це система автоматизованого перекладу, що, зокрема, має функцію спільної роботи перекладачів над одним документом у режимі онлайн. Smartcat – це досить простий у використанні безкоштовний хмарний сервіс автоматизованого перекладу, доступний для використання як зі стаціонарних комп'ютерів, так і з мобільних пристроїв. Для роботи із платформою Smartcat необхідно створити обліковий запис.

Поряд із функціями пам'яті перекладів, машинного перекладу, організації глосаріїв, сервіс Smartcat пропонує функцію спільної роботи перекладачів над одним документом. Особливістю колаборації на платформі є її рольова організація. Так, доступ до кожного конкретного проєкту можливий через виконання однієї із чоти-

рьох визначених, проте послідовно виконуваних завдань: «Переклад», «Редактура», «Коректура» та «Постредактура».

Етап планування колаборативного навчання є стартовим, він передбачає постановку завдання та цілей, поділ на групи й обговорення ідей. У рамках колаборативного навчання перекладу викладач створює проєкт на платформі Smartcat, формулює завдання та цілі, встановлює необхідні налаштування (наприклад, доступні опції використання існуючої пам'яті перекладів, глосаріїв або машинного перекладу, опції контролю якості перекладу, встановлення чітких дедлайнів тощо). На цьому ж етапі відбувається поділ студентів на дві або більше групи на чолі з «капітанами», відповідальними за розподіл завдань, їх своєчасне виконання (тайм-менеджмент), а також за постредактуру тексту.

На етапі написання студенти займаються пошуком інформації та власне написанням тексту. У контексті колаборативного перекладу студенти почергово виконують ролі перекладачів та редакторів щодо призначених капітаном уривків тексту. Експериментально була доведена доцільність призначення для редагування уривків, перекладених іншими членами команди, адже такий підхід каталізує обмін думками та досвідом, стимулює критичне мислення та розвиває навички аргументації.

У процесі роботи над перекладом рекомендовано організувати компіляцію глосарію до проєкту, що містив би ключову термінологію та сприяв би уніфікації її використання. Надзвичайно корисною також вважаємо функцію вбудованої перевірки правопису, яку, однак, пропонуємо посилити шляхом встановлення додаткового відповідного розширення у веббраузер (Grammarly, Language Tool тощо).

На фазі коректури члени команди повертаються до своїх сегментів і приймають чи відхиляють пропонувані іншими правки. Щодо кожного окремого речення або сегмента тексту перекладач, редактор або коректор може залишити перекладацький коментар, що є ефективним інструментом асинхронної комунікації між членами команди на різних етапах виконання проєкту та каналом зворотного зв'язку від викладача на етапі оцінювання.

Останній етап колаборативного письма передбачає внесення фінальних коректур, створення єдиного стилю тексту, здійснення оцінки якості кінцевого продукту перед здачею.

Однією з найважливіших функцій платформи вважаємо опцію збереження історії перекладів / редагувань, що дозволяє вивчати попередні версії тексту, здійснювати спільний моніторинг за змінами в документі, а також оцінити індивідуальний внесок кожного з учасників групи на фазі контролю.

На нашу думку, Smartcat може використовуватись не лише під час професійної підготовки

філологів, а й у спеціалізованих класах школи, які, наприклад, орієнтовані на поглиблену підготовку абітурієнтів за спеціальністю «Інформатика», «Комп'ютерні науки» тощо.

Альтернативним варіантом до використання Smartcat може бути сервіс Gather Content, відмінність якого полягає в тому, що він є спеціальним сервісом для створення окремих, так званих «сторінок», об'єднаних в один проєкт. Учасники команди мають змогу одночасно в режимі онлайн працювати над перекладом і редагуванням тексту різних «сторінок», які автоматично компонуються в єдиний текст. Gather Content дещо схожий за функціоналом зі Smartcat і Google Docs, проте в ньому немає деяких опцій, як-от «Історія» та «Чат».

Висновки. Традиційні й інноваційні стратегії реалізації колаборативного письма та перекладу мають низку переваг та недоліків. Основними перевагами є економія часу, розвиток навичок писемного мовлення, підвищення рівня мотивації, можливість синхронної й асинхронної роботи над завданням, постійний зворотний зв'язок. До недоліків можна віднести можливість плагіату, незначні проблеми з освоєнням онлайн-сервісів, енергозатратність щодо індивідуального оцінювання студентів, пасивність учнів із відносно низьким рівнем іноземної мови за умови нерівномірного розподілу завдань у команді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Axelrod R., Cooper C. *The St. Martin's Guide to Writing*. Boston ; New York : Bedford / St. Martin's, 2010. 482 p.
2. Barros E. Collaborative learning in the translation classroom: preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*. 2011. № 16. P. 42–55.
3. Flower L., Hayes J. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981. № 32 (4). P. 365–387.
4. Klemm W. Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education. *Journal of Veterinary Medical Education*. 1994. № 21 (1). P. 2–6.
5. Laal M. Collaborative learning: what is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 31. P. 491–495.
6. Ningning S. The implementation of collaborative writing method for writing instruction in English education study program. *Journal of Pedagogy*. 2013. № 1. P. 68–75.
7. O'Brien Sh. *Handbook of Translation Studies*. Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 2011. P. 10.
8. Tocalli-Beller A. Cognitive conflict, disagreement and repetition in collaborative groups: affective and social dimensions from an insider's perspective. *The Canadian Modern Language Review*. 2003. № 60 (2). P. 143–171.
9. Zhu W. Interaction and feedback in mixed peer response group. *Journal of Second Language Writing*. 2001. № 10. P. 251–276.

ІСТОРІЇ-КАЗКИ, ВІРШІ НА ДОПОМОГУ ВИВЧЕННЮ МАТЕМАТИКИ HISTORY-TALES, POEMS TO HELP LEARNING MATHEMATICS

Для вивчення математики, з одного боку, необхідно мати розвинене математичне мислення, а з іншого – слід пам'ятати, що математика вивчає не предмети, а лише зв'язки між ними. Отже, всі математичні об'єкти перебувають у певному відношенні, яке необхідно побачити, зрозуміти та запам'ятати. А для того, щоб його було легше запам'ятати, потрібно створити асоціативний ряд із тими фактами, які для людини, що навчається, є близькими, яскравими та зрозумілими. Для розвитку математичного мислення слід мати розвинену пам'ять, просторову уяву й уявлення, в розвитку яких не останню роль грають асоціації. Сворення під час вивчення складного математичного матеріалу різноманітних асоціацій, близьких тому, хто навчається, сприяють засвоєнню теоретичного матеріалу та можливості його використання для розв'язування задач. Людині легше запам'ятати теоретичний матеріал, якщо він подається компактно, у вигляді схем, рисунків, таблиць тощо. Краще запам'ятовуються ті схеми, які були створені власноруч, оскільки в цьому разі той, хто навчається, відшукує свої асоціативні зв'язки, активізує розумову діяльність, що розвиває його здібності, переводить інформацію у довготривалу пам'ять. Оскільки довготривала пам'ять спирається на логічну структуру матеріалу, то проблема запам'ятовування складного матеріалу розв'язується за рахунок його включення (навіть штучного) в логічні зв'язки з іншими, добре відомими уявленнями, поняттями й фактами. Чим більше нових асоціацій при першому знайомстві з новим поняттям виникає у людини і чим більше часу можна приділити логічному осмисленню цих асоціацій, тим краще запам'ятовується саме поняття. У статті розкривається питання: як полегшити запам'ятовування навчального матеріалу учнями середньої та старшої школи за допомогою розповідей-казок, віршів тощо. Продемонстровано це на прикладі вивчення формул тригонометрії, співвідношень прямокутного трикутника, лінійної функції.

Ключові слова: асоціації, асоціативно-рефлексорне навчання, співвідношення у прямокутному трикутнику, тригонометрія, лінійна функція.

For the study of mathematics, on the one hand, it is necessary to have advanced mathematical thinking. On the other hand, it should be remembered that mathematics does not study subjects but only the connections between them. Therefore, all mathematical objects are in a certain relation. And this relationship needs to be seen, understood and remembered. And to make it easier to remember, you need to create an associative series with those facts that are close, clear, and understandable to the learner. For the development of mathematical thinking it is necessary to have developed memory, spatial imagination and ideas, in the development of which associations play the last role. Creating a variety of associations, close to the learner, when learning complex mathematical material, facilitates the acquisition of theoretical material and the ability to use it to solve problems. It is easier for a person to memorize theoretical material if it is presented compactly, in the form of diagrams, figures, tables and more. It is better to remember those self-created schemes, because in this case, the learner finds his associative connections, activates mental activity, develops his abilities, translates information into long-term memory. Because long-term memory relies on the logical structure of the material, the problem of remembering complex material is solved by including it (even artificial) in logical connections with other, well-known ideas, concepts and facts. The more new associations you have in a new acquaintance with a new concept, and the more time you can devote to the logical understanding of these associations, the better concept is memorized. The article begs the question: how to make it easier for students to memorize teaching material through high school and high school through storytelling, poems and etc. This is exemplified by the study of trigonometry formulas, rectangular triangle ratios, and linear functions.

Key words: associations, associative-reflexive learning, ratio in right triangle, trigonometry, linear function.

УДК 372.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-5>

Заїка О.В.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Математика – цариця наук. Вона містить багато різноманітних формул, правил, аксіом, теорем. І всі їх діти повинні запам'ятати та вміти використовувати. Постає питання: як допомогти учням впоратися з різноманітними формулами?

Є багато різних методик навчання математики, але вони спираються на те, що для успішного вивчення математики необхідно мати добре розвинуте математичне мислення. А що робити, якщо такого нема? Що робити, якщо ти «гуманітарна» особистість?

Тут доцільними будуть слова А. Пуанкаре: математика вивчає не предмети, а лише зв'язки між ними [1]. Отже, всі математичні об'єкти перебувають у певному відношенні, яке треба зрозуміти. А для того, щоб його було легше запам'ятати, необхідно створити асоціативний ряд із тими фактами, які для людини, що навчається, є близькими, яскравими та зрозумілими. Одним із компонентів математичного мислення є просторове мислення, просторова уява. Як стверджували А.Д. Александров, Г.Д. Глейзер, математична освіта включає в себе образний компонент, під яким розуміється певний рівень розвитку просторової уяви. Отже, якщо дітям на уроках математики (починаючи з молодшої школи) пропонувати уявити собі певну фігуру, певну математичну ситуацію або певну історію, яка пов'язує математичні терміни, то все це сприятиме поступовому формуванню як просторової уяви, так і математичного мислення, хоча би того рівня, щоб просто добре закінчити школу.

Мета статті – показати, як можна навчати дітей серйозним математичним поняттям і твердженням, використовуючи казки, вірші, історії тощо.

Виклад основного матеріалу. У психології виділяють два види мислення: понятійне (мисленнєвий процес, у якому використовуються означенні поняття) й образне, яке оперує образами, що виникають у пам'яті чи утворюються уявою. Понятійне й образне мислення тісно взаємопов'язані, вони доповнюють одне одне. Понятійне мислення дає більш точне й узагальнене відображення дійсності, але це відображення є абстрактним. Образне мислення дозволяє отримати конкретне, суб'єктивне відображення навколишньої дійсності. Їх поєднання – шлях до успіху у навчанні.

Основними науковими концепціями засвоєння соціального досвіду є [2]:

1) асоціативно-рефлекторне навчання (Д.М. Богоявленський, Н.О. Менчинська, Є.М. Кабанова-Меллер та ін.);

2) теорія поетапного формування розумових дій і понять (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талізін);

3) сугестопедична концепція навчання (В.В. М'ясищев, Г.К. Лозанов, Б.Д. Паригін, Д.Н. Узнадзе та ін.);

4) теорія нейролінгвістичного програмування.

Розглянемо можливості використання теорії асоціативно-рефлекторного навчання та теорії поетапного формування розумових дій і понять під час вивчення математики. Основними положеннями асоціативно-рефлекторної теорії навчання є такі [2]:

– засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток якостей особистості у процесі навчання є не що інше, як утворення у свідомості індивіда різних систем асоціацій, починаючи від простіших і закінчуючи узагальненими;

– процес утворення асоціативних систем включає в себе чуттєве сприймання предметів і явищ, усвідомлення, доведене до розуміння їх внутрішніх зв'язків і відношень, запам'ятовування і застосування знань на практиці;

– центральним ланцюгом цього процесу є аналітико-синтетична діяльність індивіда у процесі розв'язування навчальних завдань;

– вирішальними умовами ефективності навчання є розвиток активного ставлення того, хто навчається, до навчання, пред'явлення навчального матеріалу в певній послідовності та формі, які активізують пізнавальну діяльність (проблемність, наочність, варіювання умов задачі з метою виявлення суттєвих спільних властивостей об'єктів і їх відмінностей тощо), демонстрація і закріплення у вправах різних прийомів розумової та практичної діяльності.

Під асоціацією ми розумітимемо: зв'язок двох психологічних процесів P_1 і P_2 , за якого процес P_1 тягне за собою виникнення процесу P_2 [3].

Людині легше запам'ятати теоретичний матеріал, якщо він має вигляд опорного конспекту. Як показали результати дослідження, краще запам'ятовуються ті конспекти, які були створені власноруч, оскільки в цьому разі той, хто навчається, відшукує свої асоціативні зв'язки, активізує розумову діяльність, що розвиває його здібності, переводить інформацію у довготривалу пам'ять. Оскільки довготривала пам'ять спирається на логічну структуру матеріалу, то проблема запам'ятовування складного матеріалу розв'язується за рахунок його включення (навіть штучного) в логічні зв'язки з іншими, добре відомими, уявленнями, поняттями й фактами. Тут діє така закономірність: чим більше нових асоціацій при першому знайомстві з новим поняттям виникає у людини і чим більше часу можна приділити логічному осмисленню цих асоціацій, тим краще запам'ятовується саме поняття [3]. Тому варто використовувати опорні схеми, які б пов'язували вивчені поняття між собою. Використання опорних сигналів, схем сприяє швидкому переведенню інформації з короткочасної пам'яті у довготривалу.

Ми пропонуємо складні речі подавати дітям у вигляді розповідей-казок чи віршів. Таким чином створюватимуться образи-символи певного поняття чи формули, у дітей формуватимуться асоціації.

Розглянемо для прикладу теми: «Співвідношення у прямокутному трикутнику», «Формули тригонометрії», «Лінійна функція».

Геометрія 8 клас: «Співвідношення у прямокутному трикутнику». Як відомо, учні погано засвоюють цей матеріал, завжди плутають, коли необхідно використовувати синус чи косинус, не запам'ятовують формули. Тому пропонуємо таку послідовність дій.

1 дія. Ми пропонуємо для учнів перед викладенням навчального матеріалу розповісти таку казку.

Жив собі прямокутний трикутник. Його склали мама-гіпотенуза c , брати a і b , кут α , де росла трава (рис. 1).

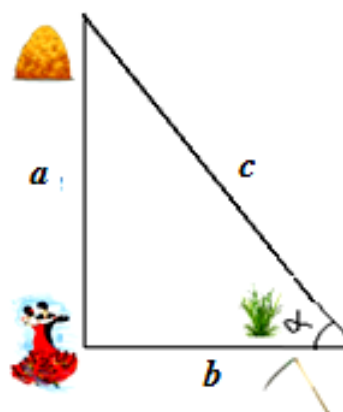


Рис. 1. Рисунок до казки (власна розробка)

Молодший брат **b** жив близько до поля **a**, і йому доводилося весь час його косити, чого він не любив. Мама-гіпотенуза **c**, коли шукала молодшого сина **b**, робила це разом із косинусом α : $b = c \cdot \cos \alpha$.

Старший брат **a** був дуже далеким від поля **a**, і йому діставалося весь час складати сіно, чого він дуже не любив. Мама-гіпотенуза **c**, коли шукала старшого сина **a**, робила це разом із синусом α : $a = c \cdot \sin \alpha$.

Запам'ятайте: мама ніколи не сварила своїх дітей! Отже, мама-гіпотенуза не може ділитися ні на **a** та **b**, ні на $\cos \alpha$ та $\sin \alpha$!

Старший брат **a** завжди сварився на молодшого **b**, і їхні сварки були схожі на танець танго: $\frac{a}{b} = \operatorname{tg} \alpha$.

Запам'ятайте: мама ніколи не втручалася у чвари братів. Бо любила їх однаково!

2 дія. Можна запропонувати дітям такий рисунок.

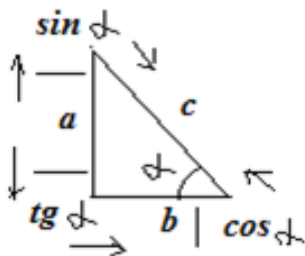


Рис. 2. Співвідношення у прямокутному трикутнику (власна розробка)

І пояснити його: $\frac{a}{\sin \alpha} = c$, $\frac{a}{\operatorname{tg} \alpha} = b$, $\frac{b}{\cos \alpha} = c$.

3 дія. Ввести чіткі означення понять синуса, косинуса та тангенса кута.

4 дія. Розв'язати кілька вправ на засвоєння матеріалу, проговорюючи: асоціативні моменти казки, використовуючи наведений рис. 2 та формулюючи строгі правила.

У 10 класі учні знову зустрічаються із тригонометрією. І тут на них чекає дуже багато формул. Ми пропонуємо дещо спростити їх запам'ятовування, використавши асоційованість цих функцій із деякими життєвими моментами.

Жили собі: Сімка і Бімка з прибутками відповідно $\sin \alpha$ і $\sin \beta$; Костик і Бостик із прибутками відповідно $\cos \alpha$ і $\cos \beta$. Їх радість була $\frac{\alpha + \beta}{2}$, а смуток $\frac{\alpha - \beta}{2}$. Статок – α , β . Сімка і Костик були сестра і брат.

За сімейною традицією, коли прибутки Сімки $\sin \alpha$ і Костика $\cos \alpha$ ставали квадратними, то їх сума складала єдине ціле – династію, тобто 1:

$$\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1.$$

Сімка дуже любила свого братика Костика, і тому завжди із ним ділилася. Коли її статок виріс у двічі 2α , вона розділила його порівну між собою і Костиком: $\sin 2\alpha = 2 \sin \alpha \cdot \cos \alpha$.

Квадрат її прибутку $\sin^2 \alpha$ складав половину від різниці династії та подвоєного статку Костика 2α :

$$\sin^2 \alpha = \frac{1 - \cos 2\alpha}{2}.$$

Коли прибутки Сімки та Бімки об'єднувалися, то їх радість і смуток Костика і Бостика подвоювалися:

$$\sin \alpha + \sin \beta = 2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}.$$

Коли дівчата сварилися, то радість Костика і Бостика подвоювалася, а дівчата були засмучені:

$$\sin \alpha - \sin \beta = 2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \sin \frac{\alpha - \beta}{2}.$$

Коли дівчата помножили свої прибутки, то вони віддали половину хлопцям, але подвоєна заздрість Костика і Бостика була більшою за подвоєну радість від цього:

$$\sin \alpha \sin \beta = \frac{\cos(\alpha - \beta) - \cos(\alpha + \beta)}{2}.$$

Радість дівчаток зростала, коли кожна з них множила свої прибутки із прибутками хлопців.

$$\sin(\alpha + \beta) = \sin \alpha \cos \beta + \cos \alpha \sin \beta.$$

Смуток дівчаток дорівнював різниці помножених їх прибутків: Сімки та Бостика, Бімки та Костика:

$$\sin(\alpha - \beta) = \sin \alpha \cos \beta - \cos \alpha \sin \beta.$$

Щодо Костика, то в нього був дуже складний характер. Він любив тільки себе. Коли його статок подвоївся, то він вирішив викинути із заповіту Сімку, і вважав, що подвоєний квадрат його прибутку тепер більше за династію:

$$\cos 2\alpha = \cos^2 \alpha - \sin^2 \alpha = 2\cos^2 \alpha - 1.$$

Коли його прибуток став квадратним, то його розміри були половиною від суми династії та його подвоєного статку:

$$\cos^2 \alpha = \frac{1 + \cos 2\alpha}{2}.$$

Коли Костик і Бостик об'єднувалися, то вони подвоювали одночасно свою радість і смуток:

$$\cos \alpha + \cos \beta = 2 \cos \frac{\alpha + \beta}{2} \cos \frac{\alpha - \beta}{2}.$$

Коли хлопці сварилися, то вішали всі свої борги на дівчаток, подвоюючи їх радість і смуток одночасно:

$$\cos \alpha - \cos \beta = -2 \sin \frac{\alpha + \beta}{2} \sin \frac{\alpha - \beta}{2}.$$

Коли хлопці помножили свої прибутки, то вони дорівнювали половині суми подвоєної радості і смутку Костика і Бостика:

$$\cos \alpha \cos \beta = \frac{\cos(\alpha - \beta) + \cos(\alpha + \beta)}{2}.$$

Радість хлопців була безмежна, коли їх помножені прибутки були більшими за прибутки дівчаток:

$$\cos(\alpha + \beta) = \cos \alpha \cos \beta - \sin \alpha \sin \beta.$$

Їх смуток був безмежним, коли вони були змушені свої помножені прибутки додати до прибутків дівчаток:

$$\cos(\alpha - \beta) = \cos \alpha \cos \beta + \sin \alpha \sin \beta.$$

Коли Сімка і Бостик помножили свої прибутки, то вони дорівнювали половині суми подвоєної радості та смутку дівчаток Сімки і Бімки:

$$\sin \alpha \cdot \cos \beta = \frac{\sin(\alpha - \beta) + \sin(\alpha + \beta)}{2}.$$

Костик не любив танцювати, тому в танго завжди вела Сімка: $tg\alpha = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha}$, але в карате Костик був сильнішим: $ctg\alpha = \frac{\cos \alpha}{\sin \alpha}$. Танго і карате – це була ціла династія: $tg\alpha \cdot ctg\alpha = 1$.

7 клас тема «Лінійна функція». Тут пропонуємо після введення поняття лінійної функції та пояснення, що є її графіком, прочитати такий вірш.

Лети моя стріла: $y = kx + a$

Стріла – то пряма: від нуля по y – відрізок a .

Ти вгору лети, як k більше нуля

І падай вниз, як сил нема, бо k менше нуля.

Аналізуючи вірш, учень зможе запам'ятати, що графіком лінійної функції є пряма лінія, що відрізок, який вона відтинає по осі Oy , дорівнює числу a , а зростання чи спадання графіка функції залежить від знака коефіцієнта k .

Доцільно пропонувати учням самостійно скласти історії, вірші, які допоможуть їм запам'ятати певну формулу, властивість, тому що складені

власноруч алгоритми чи асоціативні ряди людина легше запам'ятовує і взмозі їх відтворити.

Висновки. Отже, під час навчання математики для кращого запам'ятовування різноманітних формул доречно використовувати асоціативно-рефлекторну теорію навчання, створювати різноманітні асоціації, казки, історії, вірші, схеми, пропонувати учням створити їх самостійно. У подальших планах є створення книги, яка буде доповненням до шкільного підручника математики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Москва : Наука 1970. С. 135–145.
2. Заїка О.В. Методична система навчання проєктивної геометрії в педагогічних університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2013. 257 с.
3. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. Москва : Педагогика, 1987. 158 с.

ПРОБЛЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИPROBLEMS OF INDEPENDENT WORK
OF STUDENTS OF MODERN HIGHER SCHOOL

Автори статті розглядають думку методистів про проблеми самостійної роботи студентів. Відзначається прагнення підвищити ефективність навчального процесу, що вимагає пошуку нових шляхів, які мають сприяти більш якісному засвоєнню навчального матеріалу та формуванню у студентів необхідних умінь і навичок.

Збільшення обсягу самостійної роботи, частка якої при кредитно-модульному навчанні становить понад 50%, підвищення її значення тягне за собою реорганізацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, створення умов для розвитку і самореалізації кожного студента і, насамперед, для формування у нього вміння вчитися самостійно. У зв'язку з цим назріла необхідність зміни змісту самостійної роботи, подальшого вивчення її різних аспектів і підходів до цієї проблеми, в т. ч. при навчанні іноземних студентів.

Автори підтримують думку науковців, які розглядають самостійну роботу як різновид діяльності в навчальних умовах, модель якої включає в себе такі елементи: взаємодію студента, викладача і предмета вивчення, оволодіння навичками й уміннями в різних умовах (в аудиторії та вдома), характер управління, зовнішній і внутрішній контроль (самоконтроль) за навчальною діяльністю, виконаний із різним ступенем самостійності.

У цьому процесі вітається включення самого студента в активну навчальну діяльність. Розглядаються питання організації самостійної роботи, зв'язку її цілей і результатів. Рекомендовано будити у студенті інтерес до знань, керуючись внутрішніми процесами, які зможуть дати потрібний результат.

З метою досягнення цілей навчального процесу відзначається необхідність правильної технології організації самостійної роботи студентів, яка повинна бути поетапною й обґрунтованою. Для ефективного здійснення цього виду діяльності необхідні готовність професорсько-викладацького складу, якісна навчально-методична та відповідна нормативно-правова база. На думку авторів, самостійна робота може бути правильно організована лише за умови, якщо вона дійсно є органічною частиною системи навчання студентів у вищій школі та здійснюватиметься за допомогою спільного зі студентом пошуку особистісно значущого для нього сенсу нової діяльності.

Ключові слова: творчі здібності, саморегуляція діяльності, активізація лек-

сики, структура тексту, рефлексивний контроль.

The authors of the article consider the point of view of Methodists on the problems of independent work of students. There is a desire to improve the efficiency of the educational process, which requires the search for new ways that should contribute to a better assimilation of educational material and the formation of students' necessary skills.

The increase in the volume of independent work, the share of which in credit-module training is more than 50%, the increase in its value entails the reorganization of the educational process in higher education institutions, creating conditions for the development and self-realization of each student and, above all, for the formation of his ability to learn independently. In this regard, there is a need to change the content of independent work, further study of its various aspects and approaches to this problem, including when teaching foreign students

The authors support the view of scientists who are considering independent work as an activity in educational terms, the model which includes the following elements: the interaction of student, teacher and subject of study, mastery of skills and abilities in various environments (in the classroom and at home), the nature of management, external and internal control (self-control) for training activities conducted with varying degrees of autonomy.

In this process, the inclusion of the student in active learning activities is encouraged. The questions of organization of independent work, connection of its goals and results are considered. It is recommended to arouse the student's interest in knowledge, guided by internal processes that can give the desired result.

In order to achieve the goals of the educational process, there is a need for correct technology for organizing independent work of students, which should be phased and justified. For effective implementation of this type of activity, the readiness of the teaching staff, high-quality educational and methodological and appropriate legal framework are necessary. According to the authors, independent work can be properly organized only if it is really an organic part of the system of teaching students in higher education and will be carried out with the help of a joint search with the student for a personally significant meaning of the new activity.

Key words: creative abilities, self-regulation of activity, vocabulary activation, text structure, reflexive control.

УДК 37.026

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-6>

Золотарьова І.М.,

канд. психол. наук,

доцент кафедри мовної підготовки,
педагогіки та психології

Харківського національного

університету міського господарства

імені О.М. Бекетова

Пономарьов О.С.,

старший викладач кафедри

гуманітарних наук

Національного фармацевтичного

університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні, коли у практику роботи освітніх установ остаточно впроваджені положення Болонської угоди, провідною формою навчального процесу стала самостійна робота студентів. Нові підходи в освіті істотно змінили роль студента в навчальному процесі: поряд із передачею знань від викладача до студента передбачається включення

самого студента в активну навчальну діяльність. Самостійна робота студентів відіграє важливу роль у вирішенні цього завдання.

Прагнення підвищити ефективність навчального процесу, скоротити період адаптації студентів до навчання у виші вимагає пошуку нових шляхів, які мають сприяти більш якісному засвоєнню навчального матеріалу та формуванню умінь і

навичок майбутньої професійної діяльності, а саме: відбір і побудова навчально-методичної літератури, організація самостійної роботи студентів, об'єктивний контроль знань і формування психологічного клімату в колективі.

Збільшення обсягу самостійної роботи, частка якої при кредитно-модульному навчанні становить вже понад 50%, підвищення її значення потребують реорганізації навчального процесу у вишах, створення умов для розвитку і самореалізації кожного студента і, насамперед, для формування у нього вміння вчитися самостійно. У зв'язку з цим назріла необхідність зміни змісту самостійної роботи, подальшого вивчення її різних аспектів і підходів до цієї проблеми, в т. ч. при навчанні іноземних студентів.

Практика мовної підготовки іноземних студентів показує, що багато з них не готові стати суб'єктами навчального процесу, що, у свою чергу, не дозволяє їм швидко й активно включитися в навчальну діяльність. Усе це свідчить про актуальність і важливість формування у студентів-іноземців готовності до раціонального й ефективного здійснення самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існують різні підходи в розумінні самостійної роботи студентів. Деякі методисти вважають, що самостійна робота – це цілеспрямована пізнавальна діяльність студента з отримання інформації, а також із перетворення її на знання. У такому розумінні це все те, що студент робить сам. Інші розглядають самостійну роботу як вид занять, у ході яких студент набуває і вдосконалює свої знання, керуючись методичною літературою або спеціальними вказівками викладача. Це і підготовка до практичних занять, і більш глибоке вивчення окремих тем і вивчення тих питань і проблем, які не розглядалися на заняттях.

На думку І.О. Зимньої, самостійна робота «может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания <...> самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самовершенствования и самопознания» [2, с. 255].

Ми підтримуємо думку авторів, які розглядають самостійну роботу як різновид діяльності в навчальних умовах [3, с. 3]. Модель самостійної навчальної діяльності студента включає в себе такі елементи: взаємодію студента, викладача і предмету вивчення, оволодіння навичками й уміннями в різних умовах (в аудиторії та вдома), характер управління, зовнішній і внутрішній контроль (самоконтроль) за навчальною діяльністю, виконаний із різним ступенем самостійності.

Мета статті – визначити функції самостійної роботи, розкрити роль і проблеми організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне розуміння цілей навчання у викладанні української (російської) мови як іноземної включає в себе комунікативні, освітні та виховні цілі. Комунікативні цілі спрямовані на використання мови як засобу спілкування. Освітні – на підвищення рівня володіння предметом і загального рівня учнів, оскільки у процесі вивчення іноземної мови, у цьому разі російської, студенти не лише вчать розуміти і говорити цією мовою, але також вчать робити узагальнення, лінгвістичний аналіз, розвивають професійну ерудицію. Виховні цілі сприяють підвищенню інтересу до країни мови, що вивчається, формуванню творчої особистості. Провідна роль, безумовно, належить комунікативним цілям, на основі яких досягаються інші цілі.

Організуючи самостійну роботу, викладач може зіткнутися із ситуацією, коли студент, отримавши завдання й інтерпретувавши його по-своєму, «перевизначав» цілі й отримав інший результат [3, с. 20]. Наприклад, викладач дав студенту завдання написати реферат статті, а студент вважав, що головним є переказ змісту цієї статті. Мета викладача, на відміну від мети студента, не була досягнута. Змінюється зазвичай і мета, якої студент не може досягти, коли способи, необхідні для досягнення цієї мети, недостатньо розвинені. У цьому прикладі написання реферату вимагає певних знань і навичок, які студент не засвоїв.

Слід особливо підкреслити, що сьогодні, коли дуже широко застосовуються новітні електронні інформаційні джерела, зокрема комп'ютерні навчальні програми та мережа Internet, необхідно максимально обережно ставитися до т. зв. «банків рефератів», які вони пропонують. Здебільшого такі реферати мають низьку якість, містять суперечливі висновки, безліч фактичних, логічних, стилістичних, граматичних помилок. Саме через це студенти повинні відповідально ставитися до використання подібної інформації та ретельно перевіряти її за допомогою інших, більш авторитетних джерел. Крім того, подібні реферати не оформлені відповідним чином і не витримані структурно. Саме через це механічне використання готових рефератів неприпустиме, не може вважатися повноцінною самостійною роботою, не приводить до позитивних навчальних результатів і не дає права студенту претендувати на високу оцінку [5, с. 8].

Зміст мети пов'язаний із результатами, які можна розділити на «репродуктивні» та «творчі». Отримання репродуктивного результату не може виступати як основна мета діяльності, хоча на початкових етапах навчання іноземних учнів мови

важливими виявляються самостійні завдання граматико-лексичного характеру, спрямовані на відпрацювання форм і активізацію лексики.

Кінцева мета – отримання творчого результату. Наведемо такий приклад. У викладанні мови іноземцям дуже важливим є такий вид роботи, як домашнє читання. Добре організоване домашнє читання включає в себе і попередні читання, і наступні за читанням завдання. У передтекстових завданнях для слабо підготовлених груп головна увага приділяється виявленню мовних опор, що сприяють розумінню найважливішої інформації тексту. У «сильних» групах вивчаються особливості тексту, його розуміння і т. д. Засвоївши лексико-граматичні особливості тексту, добре зрозумівши його зміст, студенти будують власні висловлювання, що і було потрібно для отримання творчого результату.

Способи самостійної роботи різноманітні, і серед них велике значення мають способи читання тексту. Більшість наукових текстів, як відомо, зводиться до трьох видів: пояснювальні, описові, оповідальні. Кожному виду тексту властива своя структура, розуміння якої необхідно для кращого засвоєння матеріалу. Найбільш ефективним прийомом самостійної роботи з текстом є складання схеми тексту, а не традиційних планів або конспектів. Складання схеми тексту призводить до більш точного сприйняття його змісту, тому що вимагає знаходження смислових зв'язків між частинами. А при складанні плану студент не працює над смисловими зв'язками між окремими частинами тексту, а тільки «стискає» їх до назви пункту або конспектує речення.

У методично організованому курсі кожному аудиторному завданню відповідає завдання для самостійної роботи. Співмірність аудиторних і позааудиторних завдань може бути різною, це залежить від цілей занять і курсу загалом. Наприклад:

– семантизація незнайомої лексики за словником (самостійне завдання), читання і смисловий аналіз тексту (аудиторне завдання);

– аналіз і пояснення нової граматичної форми, первинне закріплення матеріалу в питально-відповідних вправах (аудиторне завдання); питально-відповідні та підставні вправи на тренування форм (самостійна робота).

Необхідно розрізнати два основні види самостійної роботи студентів: довгострокову і поточну. Довгострокова самостійна робота спрямована на досягнення спільної мети (наприклад, навчитися писати реферативний огляд наукових текстів) і здійснюється протягом тривалого часу (від декількох тижнів до декількох років). Поточна самостійна робота тісно пов'язана з аудиторною і виступає як її органічне продовження.

Навчальний процес повинен включати в себе як довгострокову самостійну роботу, так і поточну.

Поточна самостійна робота, будучи як передумовою, так і продовженням аудиторної роботи, спрямована на вирішення окремих проблем, поставлених в аудиторії. Наприклад, написання реферату-огляду – довгострокова самостійна робота; виконання лексико-граматичних вправ, читання, переказ текстів, складання планів, схем і т. д. – поточна самостійна робота.

Кожне самостійне завдання має бути перевірене. Контроль виконує дві функції: коригувальну і стимулюючу. Коригувальна функція полягає у виправленні помилок діяльності, у зміні діяльності в оптимальний бік. Стимулююча функція полягає в тому, що очікування контролю – це спонукання до діяльності.

Виділяють два види контролю: «за процесом» і «за результатом» [1, с. 41]. У першому випадку діяльність студента порівнюється з деяким еталоном, що у самостійній роботі не завжди адекватне контрольованому явищу. Еталоном можна охопити найбільш рутинні форми самостійної роботи, але не індивідуальні особистості студента, динаміку мотивів, цілей.

Контроль «за результатом» передбачає свободу в процесі діяльності, а предметом контролю є результат (ступінь правильності, трудомісткості, обсяг). Цей вид контролю має свої недоліки: 1) немає можливості виправити результат; 2) не вказується, де стався збій. Адже навіть правильний результат, отриманий занадто довгим шляхом, повинен бути скоригований. У контролі «за результатом» це відсутнє.

Оптимальним для самостійної роботи є рефлексивний контроль, який здійснюється у формі обміну думками між студентом і викладачем у рівноправному діалозі. Студент розповідає про шляхи пошуку та рішення, а викладач має можливість скоригувати «рух» студента. Рефлексивний контроль ніби поєднує контроль «по процесу» і контроль «за результатом», сприяючи тому, що в самому процесі діяльності у студента з'являється можливість акцентувати свою увагу на способах діяльності. Згодом увага до способів діяльності, що спонукається очікуванням контролю-діалогу, призводить до самоконтролю за своєю діяльністю.

Наприклад, на самостійну роботу виноситься написання реферату-огляду. Перший етап роботи – читання текстів, запропонованих викладачем, на підставі яких буде створюватися реферат-огляд. Другий – складання схем текстів і складання плану реферату за допомогою наявних схем. Третій – написання реферату-огляду за планом. Рефлексивний контроль дає можливість викладачеві перевірити не тільки розуміння структури текстів, які будуть представлені у вигляді схем, але й те, за допомогою яких мовних засобів окремі частини з'єдналися в єдине ціле, а також

направити студента на висловлювання власних думок із цієї проблеми.

При організації самостійної роботи студентів, як показує наш досвід, викладачі найчастіше стикаються з труднощами, які не мають прямого відношення до навчальної діяльності, але суттєво впливають на неї. До них можна віднести: 1) відсутність досвіду самостійності у студентів, невміння розподіляти свій час, складати план першочергових справ; 2) відсутність у студентів вольових зусиль.

Технологія організації самостійної роботи студентів повинна бути поетапною й обґрунтованою. Для ефективного здійснення цього виду діяльності необхідні готовність професорсько-викладацького складу, якісна навчально-методична та відповідна нормативно-правова база. На нашу думку, самостійна робота може бути правильно організована лише за умови, якщо вона дійсно є органічною частиною системи навчання студентів у вищій школі. Аналіз численних завдань, які студенти виконують під час аудиторної роботи, а також спостереження за пізнавальною діяльністю іноземців переконали нас у тому, що є можливість винести за рамки навчального часу хоча б невеличку частину програмового матеріалу з української (російської) мови як іноземної, самостійне опрацювання якого сприятиме активізації мовленнєвої практики майбутніх спеціалістів, закріпленню їхніх знань про літературні норми мови, яку вони вивчають, і вмінню оформлювати власні думки за законами цієї мови.

Слід зазначити, що значно розширює можливості викладачів, сприяє індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів, дає змогу максимально адаптувати процес навчання до їхніх індивідуальних особливостей використання інформаційних технологій.

Як показала практика, різко підвищити результативність активних методів навчання для всіх форм організації навчального процесу: як на етапі самостійної підготовки студентів, так і на лекціях і на практичних заняттях здатне широке застосування мультимедійних засобів. Так, комплексне використання презентацій як дидактичного і технологічного засобу навчання та контролю під час аудиторної та позааудиторної роботи студентів відповідає не тільки сучасним світовим моделям освіти, а й сучасним вимогам тих, кого ми навчаємо.

Отже, органічне поєднання аудиторного заняття з домашньою самостійною роботою забезпечить формування комунікативної компетентності іноземних студентів і сприятиме розвитку їхньої пізнавальної та соціальної активності. Описана організація самостійної роботи студентів у курсі української (російської) мови для іноземців

у вищій школі далеко не вичерпує всіх її можливостей. Кожний викладач постійно шукає нові шляхи подальшого її вдосконалення, зокрема, розробляє методичне забезпечення організації групової роботи, індивідуального та диференційованого підходу, роботи з лінгвістично обдарованими студентами тощо.

Висновки. Таким чином, самостійна робота студентів є однією з найважливіших педагогічних проблем у теорії та практиці вищої школи. Вона розглядається як синтез декількох напрямів: вид навчально-пізнавальної діяльності, дидактична форма спільної аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності студента і викладача, засіб залучення іноземних студентів у самостійну пізнавальну діяльність у новому мовному середовищі.

Рішення цих проблем здійснюється за допомогою спільного зі студентом пошуку особистісно значущого для нього сенсу нової діяльності, введення в неї ігрових моментів. Викладач повинен спробувати розбудити у студенті інтерес до знань, творчості, керуючи тими внутрішніми процесами, які зможуть дати потрібний результат в організації самостійної роботи.

Щоб позбутися недоліків в організації самостійної роботи студентів, викладачам вищого навчального закладу слід дотримуватися вимог і принципів її організації, вивчати і впроваджувати передовий педагогічний досвід. Чітко спланована організація самостійної роботи студентів дозволить вирішити такі задачі: розвинути творчу активність, спостережливість, логічне мислення; прищепити культуру розумової та фізичної праці, навчитися самостійно працювати, прагнути досягнення поставленої мети; постійно вдосконалюватися у вибраній професії після закінчення вищого навчального закладу [4, с. 113].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе : учебное пособие. Харьков, 1991. 72 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.
3. Качалов Н.А., Шатилов С.Ф. Организация самостоятельной работы студентов – важный фактор интенсификации учебного процесса в языковом педагогическом вузе. *Самостоятельная работа в обучении иностранному языку в школе и вузе*. Ленинград, 1990. С. 3–11.
4. Негривода О.О. Проблема організації самостійної роботи студентів іноземної мови. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 112–113.
5. Янченко О.І. Планування та організація самостійної роботи студентів. Кривий Ріг, 2008. 16 с. URL: <http://yancholga5.narod.ru/samrob.pdf>.

СУЧАСНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДУ MODERN METHODOLOGY OF TEACHING INTERPRETATION

Сучасні дослідження в галузі розмовної і літературної мови вказують нам напрям використання послідовного перекладу; однак затверджені освітні програми навчання перекладачів зі східної мови, зокрема перської, свідчать про несумісні підходи до викладання усного перекладу. У цьому дослідженні описано орієнтир, який використовується для формування навчальних заходів, які допомагають студентам набутися компетентностей, необхідних для кваліфікованого використання усного перекладу в реальному житті. Включаються вказівки щодо структуризації спостереження й аналізу інтерпретацій. Крім того, ми пропонуємо типове прогресування послідовності навичок і критерій відбору матеріалів. Нарешті, ми пропонуємо програми, які структурують навчання усному перекладу від цілісного інтегрованого підходу в межах навчальних програм, щоб сприяти зміцненню практики перекладацької професії до включення наукових досліджень та передового досвіду.

У цій статті йдеться про шість етапів навчання усному перекладу в межах університету, використовуючи напівавтентичні й автентичні навчальні матеріали, щоб наблизити студентів до середовища реального іранського життя та піддатися різним жанрам дискурсу та різним діалектам і акцентам перської мови. Перша та Друга фази – це розминка для підготовки студентів до Третьої та Четвертої фаз. Для цього рівня студенти стикаються із ситуаціями з напівреального життя, коли вони слухають різні діалекти носіїв мови й акценти через підготовлені відео- й аудіоматеріали, вони також слухають різні перські жанри дискурсу. Останні два етапи є найскладнішими для студентів, оскільки кожен студент має продемонструвати свої стратегії та можливості у виконанні роботи з перекладом у створеній ситуації на основі реального життя за допомогою електронних пристроїв.

Ключові слова: послідовний переклад, перекладач, усний переклад, навчальні матеріали, фази викладання, діалекти й акценти.

Current research in the field of spoken and literary language points us in the direction of using consecutive interpreting; however, signed language interpreter education programs report inconsistent approaches to incorporating this research. This article describes a frame of reference used to shape learning activities that help students to acquire the competencies required for proficient use of consecutive interpreting. This framework includes guidelines for structuring observation and analysis of interpretations. In addition, we present a typical progression of skill sequencing and material selection criteria. Finally, we suggest that programs that structure the teaching of consecutive interpreting from a holistic integrated approach across their curricula and throughout the entire program contribute to shifting practices in our profession toward incorporating research and best practices.

This article discusses six phases in teaching interpreting in a university atmosphere using semi-authentic and authentic teaching materials to bring the students close Iranian real-life environments and exposed to different discourse genres and different Persian dialects and accents. Phases 1 and 2 are warm-up activities for preparing students to move up to phases 3 and 4. Up to this level students are exposed to a semi-real life situation where they are listening to different Persian native speaker dialects and non-native speaker accents through the prepared audio and video materials and they are also listening to different Iranian discourse genres. The last two phases are the most challenging ones for the students because each student will demonstrate his/her strategies and capabilities in performing an interpreting work in a set-up real-life situation using electronic devices.

Key words: consecutive interpreting, translator, interpreting, teaching materials, phases of teaching, dialects and accents.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-7>

Ільчук Т.В.,

старший викладач кафедри східних мов
Національної академії
Служби безпеки України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Поточні дослідження в галузі перекладу вказують на непослідовні підходи до програм навчання усному перекладу [16, с. 6]. Деякі програми прагнуть змістити панівну парадигму від синхронного перекладу як кінцевої мети для навчання перекладачів. Крім того, в останні кілька років спостерігається зміна в сертифікації перекладачів. Наприклад, канадська система сертифікації перекладачів пропонує інтерактивні тестові сегменти, які дозволяють кандидатам використовувати послідовний переклад або суміш послідовного перекладу та синхронного перекладу [18, с. 71]. У цьому дослідженні описано, як викладачі можуть створювати змістовні навчальні дії, що дозволяють студентам розвинути міцну основу в усному перекладі. Такий підхід дозволяє їм згодом використовувати послі-

довний та синхронний переклад у різноманітних ситуаціях, а також визначати, коли найкраще поєднувати послідовний і синхронний переклад. Такий змішаний підхід демонструє здатність зв'язати дослідження усного перекладу з ефективними методами навчання послідовному та синхронному перекладу [17, с. 137].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ми підходимо до визначення та викладу матеріалу з огляду на попередні дослідження про переклад [7; 11; 13; 14; 19]. Як зазначає І. Гоффман, переклад – це «змістовна взаємодія учасників та перекладачів, які покладаються на контекстні знання, схеми чи рамки перекладу та лінгвістичні і культурні знання» [6, с. 17]. Цей процес формування тексту потребує часу і підкреслює необхідність послідовного перекладу. Ми визначаємо послідовний переклад як надання інтерпретації після того,

як учасник дав повну відповідь, поставив запитання чи запропонував ідею.

Згідно із цією системою відліку, ми хочемо, щоби студенти розглядали режим, який буде використовуватися, обґрунтування та спосіб включення послідовних та / або синхронних режимів відповідно до змістовної моделі [17, с. 144; 20, с. 43]. Студенти здобувають фундаментальні навички, вивчаючи та застосовуючи аналіз дискурсу та тексту. За допомогою цієї основи студенти готові набути додаткових навичок перекладу. Наш перший крок – допомогти студентам зрозуміти розмовну / письмову мови, що підтримують використання усного перекладу для точності й ефективності. Далі ми пов'язуємо дослідження із практикою, через викладачів, що моделюють послідовний чи синхронний переклад: студентів, які практикують переклад, та викладачів чи перекладачів, які діляться своїм досвідом усного перекладу. Цей підхід передбачає, що викладач має розуміння досліджень послідовного перекладу, дослідження повинне включати роботи Б. Алексієвої (1991 р.), К. Брутона (1985 р.), Д. Коклі (1992 р.), Д. Гіле (1995 р.), Л. Лісона (2005 р.), Х. Міккельсона (1995 р.), Дж. Неп'єра (2003 р.) і Д. Рассела (2002, 2005 рр.) [1; 2; 3; 4; 5; 9; 10; 12; 15; 16; 17].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У нашій практиці перекладу та викладання ми вважаємо, що розпізнавання перекладачами варіантів перекладу, виходячи з вимог дискурсу, приводить до вибору використання синхронного чи послідовного перекладу. Ми визнаємо, що навчальні програми для перекладача розмовної мови завжди підходили до вивчення послідовного перекладу структурно, але одним з унікальних елементів інтерпретації є те, що перекладач може працювати із двома різними мовними формами (тобто розмовною і письмовою мовами) одночасно, що приводить до набагато більшого використання синхронного перекладу в нашій галузі. Незважаючи на те, що дослідження продемонстрували ефективність послідовного перекладу, викладачі та перекладачі часто розглядають його лише як перехідний етап до синхронного перекладу [4, с. 23; 16, с. 10].

Багато досвідчених перекладачів мало навчалися послідовному перекладу, і мало навчальних семінарів могли б вирішити цю проблему. Крім того, перекладачі та викладачі мають обмежений вплив на успішне використання майбутніми перекладачами послідовного перекладу у своїй практиці, отже, уважають, що вони повинні використовувати послідовний переклад, але їм не вистачає навичок [17, с. 163].

Тому студентам потрібно детально обґрунтувати особливості послідовного перекладу. Під час конференції перекладачів 2008 р. в Пуерто-Ріко

був проведений семінар із питань ефективних стратегій викладання послідовного перекладу, відтоді є відповіді на численні запитання щодо роботи перекладача. Ця стаття описує деякі підходи для того, щоб допомогти викладачам надавати знання в послідовному перекладі. Такі знання в навчанні дозволять перекладачам вивчити дискурс та вибрати стратегії успішної інтерпретації шляхом змішування послідовного та синхронного перекладу.

Мета статті полягає в роз'ясненні методу навчання усного перекладу перською мовою студентів ЗВО як фазового викладу матеріалу, висвітлення провідних тенденцій у викладанні послідовного та синхронного перекладу.

Виклад основного матеріалу. Кожний етап складається із трьох частин, по-перше, *підготовка викладача чи студентів поза аудиторією*. Або викладач, або студент повинен заздалегідь підготувати написані тексти та словесні сценарії для презентації, а також підтримуючі електронні пристрої, як-от портативний комп'ютер, набір проекторів (LCD), програвач CD / VCD, радіо чи телевізор. По-друге, *підготовка в аудиторії перед презентацією / трансляцією*. Перед презентацією викладач або студент має переконатися, що все на своєму місці та в робочому стані, щоб почати. По-третє, *застосування практики*. Це частина навчання та досвіду, в якій кожен студент повинен активно брати участь. У цій частині є два розділи: *переклад з української перською та переклад із перської українською* [8, с. 68].

У першій фазі вчитель виступає доповідачем, а вибраний студент – перекладачем, тоді як на другому етапі кожен студент відіграє подвійну роль як доповідача, так і перекладача. На другому етапі є дві дії: (а) переклад бесіди з даних матеріалів; (б) переклад мовлення із трибуни. Матеріали вибираються з описових і експозиційних дискурсів для обох етапів українською або перською мовами.

На третьому етапі кожному студенту призначено інтерпретувати повідомлення безпосередньо з динаміка на магнітофоні / касеті або на компакт-диску, флешці. Як українські, так і перські звукозаписні матеріали обрані з дискусійних дискурсів та діалогів. Окрім основних перських діалектів, якими говорять в Ірані, Афганістані, Пакистані та Туреччині, у підборі матеріалів враховуються перські наголоси, що звучать в Азії, на Близькому Сході та в Європі.

На Четвертій фазі кожен студент по черзі має інтерпретувати повідомлення безпосередньо з динаміка у відеоманітофоні, переглянутому через телевізійний монітор або через більший екран проектора (LCD). На цьому етапі для цілей перекладу вибирається ораторський дискурс. Перські діалекти та наголоси також враховуються під час підбору матеріалів.

Для П'ятої та Шостої фаз всі жанри дискурсу вже не практикуються в регулярному порядку, як це робилося на попередніх етапах, оскільки це прямі трансляції, а не записані, тому неможливо передбачити, який тип жанру виходить першим, а який – далі (це спонтанна розмова, або розмова в реальному житті). Кожний студент повинен перекладати безпосередньо з радіо та телебачення, записуючи основні моменти. Кожне мовлення записується для подальшого відтворення й обговорення і зворотного зв'язку. Радіо та телевізійні трансляції вибираються із Британської корпорації радіомовлення (BBC) та Голосу Америки (VOA) для радіо та CNN для телебачення [8, с. 96].

Навчання усному перекладу умовно можна поділити на шість етапів. Ці фази навмисно розроблені, щоб запропонувати різні вправи, від найлегших до найскладніших. Однак перед початком кожної фази викладач повинен пам'ятати про таке:

(а) група для навчання перекладу повинна містити не більше десяти студентів. За такої невеликої кількості кожний студент має час вивчити, практикувати та перекладати під час заняття. Але такий розподіл цілком залежить від кількості студентів, які подають заявку на курс, і від наявного часу, який може мати викладач;

(б) на першому етапі кожний студент повинен виступити двічі як перекладач з української перською або з перської українською. На другому етапі кожен студент повинен виступити чотири рази: двічі як доповідач і двічі як перекладач із добре впорядкованими матеріалами, два виступи з подіуму як доповідач; один – українською мовою, інший – перською; також повинен виконати дві роботи з перекладу українською та перською мовами. На третьому, четвертому, п'ятому та шостому етапах студент виступає лише перекладачем двічі [21, с. 31].

ПЕРША ФАЗА: *Викладач – студент*, який виступає *спікером-перекладачем*:

1. Підготовка викладача поза аудиторією:

а) учитель готує двадцять тем для обговорення в описовому дискурсі. Половина – українською мовою, а інша – перською. Він може використовувати деякі вибрані слайди для підтримки презентації.

2. Підготовка у класі перед презентацією:

а) стіл із двома стільцями добре влаштований перед аудиторією;

б) в аудиторії добре встановлені блок комп'ютера та набір проекторів;

с) перші п'ять студентів вибираються випадковим чином для першої практики. Кожен студент витрачає 5–10 хвилин на практику, включаючи коментарі викладача й однолітків;

д) студентам пропонують коментувати та ставити запитання після бесіди. Ця практика проводиться у формі презентації-дискусії;

е) студентам пропонується стежити за процесом інтерпретації в цій практиці, як-от: *мовлення*: презентація (викладачем) → *переклад* (студентом) → *виступ*: коментарі та запитання (студентом як аудиторією) → *переклад* (студентом) → *бесіда*: відповіді на зауваження та питання аудиторії (викладач) → *переклад* (студент);

ф) оцінювальний лист розповсюджується кожному студенту для оцінки ефективності його колеги.

3. Перекладацька практика (перші 10 тем в описовій формі – з української перською, а наступні 10 тем – у зворотному порядку):

а) викладач розмовляє з певної теми *українською / перською мовами*;

б) студент перекладає *перською / українською*;

с) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та записують нотатки для коментарів і запитань *перською / українською мовами*;

д) викладач і студенти дають коментарі щодо ефективності роботи студента у стратегіях та використанні мови.

ДРУГА ФАЗА (А): *Студент – студент*, який виступає *доповідачем-перекладачем* (виступає з формально створеною таблицею):

1. Підготовка студентів поза аудиторією:

а) студентам задано підготувати дві теми для обговорення: одна – українською, друга – перською. Обидві є експозиційними (аргументативними) дискурсами.

2. Підготовка в аудиторії перед презентацією:

а) стіл із двома стільцями добре влаштований перед аудиторією;

б) студентам пропонується формувати пари. Кожна пара витрачає 5–10 хвилин на практику, включаючи коментарі викладача й однолітків;

с) студентам пропонують коментувати та ставити запитання після бесіди. Ця практика проводиться у формі презентації-дискусії.

д) студентам пропонується стежити за процесом перекладу в цій практиці, а саме: *мовлення*: презентація (студентом-доповідачем) → *переклад* (студентом-перекладачем) → *виступ*: коментарі та запитання (студентською аудиторією) → *переклад* (студентом-перекладач) → *бесіда*: відповіді на зауваження та питання аудиторії (студентським динаміком) → *переклад* (перекладач студента);

е) оцінювальний лист розповсюджується кожному студенту для оцінки ефективності його однолітка.

3. Перекладацька практика (перші 10 тем у викладацькій (аргументативній) формі – з української перською, а наступні 10 тем – з перської українською):

а) доповідач-студент розмовляє з певної теми *українською / перською мовами*;

б) студент-перекладач перекладає *перською / українською*;

с) решта студентів слухають, заповнюють оцінювальний лист, записують нотатки, щоб давати коментарі та питання *перською / українською мовами*;

д) викладач і студенти дають коментарі щодо ефективності студента-перекладача у стратегіях та використанні мови.

ДРУГА ФАЗА (В): *Студент – студент*, який виступає *спікером-перекладачем* (стоячи на подіумі та виступаючи із промовою):

1. *Підготовка студентів поза аудиторією:*

а) студентам задано підготувати два виступи: один – українською, другий – перською. Обидва є експозиційними (аргументативними) дискурсами.

2. *Підготовка в аудиторії до виступу.*

а) перед виступом добре влаштований подіум в аудиторії;

б) студентам пропонується сформувані пари. Кожна пара витрачає 5–10 хвилин на практику, включаючи коментарі викладача й однолітків;

с) студентам пропонують коментувати виступи своїх однолітків по закінченні їхніх промов. Ця практика проводиться у формі лекції (однобічне спілкування);

д) студентам пропонується стежити за процесом усного перекладу в цій практиці, *Мовлення: виступ (студентом, який виступає) → переклад (студентом-перекладачем)*;

е) оцінювальний лист надається кожному студенту для оцінки ефективності його колеги.

3. *Перекладацька практика* (перша мова – українська, друга – перська):

а) студент-доповідач виступає із промовою з певної теми *українською / перською мовами*;

б) студент-перекладач перекладає *перською / українською*;

с) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та записують коментарі;

д) викладач і студенти дають коментарі щодо ефективності роботи перекладача у стратегіях та використанні мови.

ТРЕТЯ ФАЗА: *Плівковий програвач / програвач компакт-дисків – студент виступає спікером-перекладачем:*

1. *Підготовка викладача поза аудиторією:*

а) викладач вибирає окремі короткі бесіди як українською, так і перською мовами з різних записів. Усі дискурси, дискусії та діалоги;

б) викладач перевіряє флешки / компакт-диски, щоби переконатися, що вони перебувають у належному стані;

с) викладач копіює або записує вибрані теми з різних флешок / компакт-дисків на нові флешки / компакт-диски;

д) викладач перевіряє і тестує ноутбук / комп'ютер / магнітофон / CD-програвач.

2. *Підготовка в аудиторії перед презентацією:*

а) стіл зі стільцем добре влаштовані перед аудиторією;

б) на стіл кладеться ноутбук / комп'ютер / магнітофон / програвач компакт-дисків так, щоби викладач мав до нього доступ;

с) студентам пропонують коментувати результати роботи своїх однолітків після бесіди. Ця практика проводиться у формі розмови чи лекції (один спосіб спілкування);

д) студентам пропонується стежити за процесом перекладу в такій практиці, як: *мовлення: презентація (через ноутбук / комп'ютер / магнітофон / програвач CD) → переклад (студентом)*;

е) оцінювальний лист пропонується кожному студенту для оцінювання перекладу свого колеги.

3. *Практика перекладу* (перша частина – з української перською, а друга – з перської українською):

а) викладач відтворює аудіо- чи відеофрагмент коротких розмов *українською / перською мовою* з паузою, щоби дати студенту можливість перекласти;

б) студент перекладає *перською / українською*;

с) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та записують коментарі;

д) викладач та студенти дають коментарі щодо ефективності роботи перекладача, його стратегій та використання мови;

е) викладач відтворює аудіо- чи відеофрагмент, щоби перевірити мовлення, використовують для обговорення та корекції.

ЧЕТВЕРТА ФАЗА: *Відеопрогравач (VCD) – студент, який виступає спікером-перекладачем:*

1. *Підготовка викладача поза аудиторією:*

а) викладач вибирає конкретні короткі бесіди як українською, так і перською мовами із VCD, що зберігаються в бібліотеці / мовному центрі, або якщо дозволено записувати з / через будь-які веб-сайти. Усе це дискусійні та процесуальні дискурси;

б) викладач вмикає VCD, щоби переконатися, що він у належному стані;

с) викладач робить копію вибраних тем із різних VCD на новий VCD;

д) викладач перевіряє і тестує набір плеєрів VCD або вбудований програвач VCD на портативному комп'ютері;

е) викладач перевіряє телевізійний монітор або проектор і екран.

2. *Підготовка в аудиторії перед презентацією:*

а) стіл із двома стільцями добре влаштовані перед аудиторією;

б) плеєр VCD, телевізійний монітор або проектор добре облаштовані, доступні для роботи викладача;

с) студентам рекомендується формувати пари. Кожна пара (одна перекладає розмову інтерв'юера, інша перекладає респондента) витрачає 5–10 хвилин на практику;

d) студентам пропонують коментувати результати роботи своїх однолітків після бесіди. Це проводиться у формі інтерактивної бесіди;

e) студентам пропонується стежити за процесом перекладу в цій практиці, наприклад: *мовлення*: презентація (через програвач VCD) → *переклад* (пара учнів);

f) оцінювальний лист розповсюджується кожному студенту для оцінки ефективності перекладу однолітка.

3. Практика з перекладу (перша частина – з української перською):

a) учитель вмикає VCD українською / перською з паузою кожного разу, щоб дати можливість студенту перекласти;

b) студент перекладає перською / українською;

c) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та записують коментарі;

d) викладач і студенти дають коментарі щодо ефективності стратегій студентів і використання мови;

e) викладач відтворює VCD для перевірки мови, що використовується для обговорення та виправлення.

П'ЯТА ФАЗА: Радіо: студент виступає спікером-перекладачем:

1. Підготовка викладача поза аудиторією:

a) викладач перевіряє стан радіо та його якість звуку;

b) викладач готує порожній носій інформації для запису новин та інших програм, що транслюються під час заняття, для обговорення та зворотного зв'язку.

2. Підготовка в аудиторії до радіомовлення:

a) стіл зі стільцем добре влаштовані перед аудиторією;

b) радіо та магнітофон із порожньою носієм інформації для запису новин та інших програм добре організовані та доступні для роботи викладача;

c) усім студентам пропонується робити замітки про основні пункти новин або переговори з радіо-опрограм, робити переклад після цього. Кожний студент витрачає 5–10 хвилин, щоб виконати роботу. Викладач і студенти також надають коментарі та ставлять запитання;

d) студентам пропонується стежити за процесом перекладу в цій практиці, як-от: *говоріння*: презентація (по радіо) → *переклад* (кожний студент у формі зауваження основних моментів або складання резюме) → *передання* (студентом) повідомлення на основі балів або зробленого резюме;

e) оцінювальний лист надається кожному студенту для оцінки ефективності роботи колеги.

3. Практика з перекладу (перша частина – з української перською):

a) викладач вмикає радіо українською / перською на каналі новин чи ток-шоу і водночас натискає кнопку запису;

b) кожен студент перекладає перською / українською мовами, роблячи примітки основних пунктів або складаючи анотацію на аркуші паперу;

c) кожного студента вибирають випадковим чином, щоб він виступив перед аудиторією, докладно описуючи основні пункти;

d) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та роблять примітки щодо конкретних речей, коментуючи їх;

e) викладач і студенти дають коментарі щодо ефективності роботи перекладача;

f) викладач відтворює запис, щоб перевірити мовлення, яке використовують для обговорення та виправлень.

ШОСТА ФАЗА: Трансляція телевізійних новин – студент виступає спікером-перекладачем:

1. Підготовка викладача поза аудиторією:

a) викладач перевіряє стан телевізора;

b) викладач готує порожній носій інформації для запису новин чи інших програм із метою обговорення та зворотного зв'язку.

2. Підготовка в аудиторії до мовлення:

a) стіл зі стільцем добре влаштовані перед аудиторією;

b) готовий до вмикання телевізор та пустий носій інформації у програвачі для запису програми новин добре організовані та доступні для роботи викладача; усім студентам пропонується відзначити основні моменти новин чи розмов із телевізійних програм. Кожний студент витрачає 3–5 хвилин, щоб переказати зі своїх конспектів інформацію мовою перекладу;

d) студентам пропонується стежити за процесом перекладу в цій практиці, наприклад, *говоріння*: презентація (через телебачення) → *переклад* (кожний студент зазначає основні моменти або робить анотацію) → *передача* (студентом) повідомлення на основі нотаток або зробленої анотації;

e) оцінювальний лист пропонується кожному студенту, щоб оцінити роботу колеги.

3. Практика з перекладу (перша частина – з української перською):

a) викладач перемикає телевізор на українських / перських новинах та інших обраних програмах, а потім одночасно натискає кнопку запису на носій інформації;

b) студент перекладає перською / українською мовами, зазначаючи основні моменти або роблячи анотацію на аркуші паперу;

c) кожний студент вибирається випадковим чином, щоб говорити з колегами, докладно описуючи основні моменти, записані за допомогою запису, що повторюється;

d) решта студентів слухають, заповнюють аркуш оцінювання та записують коментарі;

e) викладач дає коментарі щодо ефективності перекладу студентів в обраних стратегіях та використанні мови.

Протягом роботи оцінюються:

1. Точність:
 - правильна вимова кожного слова, із правильним наголосом та інтонацією;
 - використання граматичних структур із правильним часовим відмінюванням;
 - вибір відповідних до теми слів.
2. Чіткість:
 - голосне говоріння чітким голосом;
 - передача змісту чітким і природним способом;
 - використання відповідної комунікативної мови тіла;
 - правильна інтерпретація повідомлення.
3. Безперервність:
 - висловлювання значення легко, з нормальною швидкістю, без вагань і без надмірно довгих пауз;
 - плавна передача повідомлення, використовуючи знайомі поняття, приклади й інші питання, що стосуються теми.
4. Зоровий контакт:
 - підтримування зорового контакту з аудиторією.
5. Упевненість у собі:
 - передача правильного змісту з повною впевненістю та без вагань;
 - упевнене мовлення, навіть коли припустився помилки у значенні, граматичних структурах і часовій формі, а також виборі слова [22, с. 181].

Висновки. Переклад – це мовленнєва майстерність, яку студент може здобути свідомо чи несвідомо через інтенсивний процес навчання та переживання у класі чи в реальному житті ситуації, пов'язаної з перекладом. Шість етапів викладання перекладу розроблені для того, щоб допомогти студентам бути майстерними майбутніми перекладачами після закінчення навчання. За цим методом: (а) студентів ознайомлюють із різними перськими діалектами й акцентами; (б) навчають різним ідіолектам перською та українською мовами; (с) студенти стикаються з різними жанрами як перськими, так і українськими; (д) студенти ознайомлюються з людськими голосами та нормальною швидкістю динаміків із магнітофона / ноутбука, CD- / VCD-програвача, радіо та телебачення; (е) навчають студентів швидко вирішувати, що пропустити, а що передати, лише слухаючи, не дивлячись на оратора, та / або чуучи і дивлячись на оратора, підтримуючи фонові зображення; (ф) навчають студентів бути швидкими та вмілими у написанні анотацій основних положень повідомлень як радіо, так і телебачення; (г) навчають студентів імпровізувати та говорити за основними написаними пунктами; (д) навчають підтримувати належну роботу системи короткочасної пам'яті, (і) зберігати впевненість у собі перед аудиторією, (і) підтримувати контакт із глядачами, (к) аналізувати та давати коментарі щодо виконання перекладу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Alexieva B. The optimum text in simultaneous interpreting: A cognitive approach to interpreters' training. *Paper presented at the annual meeting of the First Language International Conference, Elsinore, Denmark*. 1991.
2. Bruton K. Consecutive interpreting – the theoretical approach. *Interpreting as a language teaching technique – Proceedings of a conference* / N. Thomas et al. University of Salford, England : Centre for Information, Language Teaching and Research, 1985. P. 19–36.
3. Cokely D. Interpretation: A sociolinguistic model. Burtonsville, MD : Linstok Press, 1992.
4. Cokely D. Curriculum revision in the twenty-first century: Northeastern's experience. *In Advances in teaching sign language interpreters* / C. Roy et al. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2005. P. 1–21.
5. Gile D. Fidelity assessment in consecutive interpretation: An experiment. *Target*. 1995. № 7 (1). P. 151–164.
6. Goffman E. Frame analysis: An essay on the organization of experience. New York : Harper & Row, 1974.
7. Halliday M.A.K. System and function in language : Selected papers. London, UK : Oxford University Press, 1976.
8. Leeson L. Making the effort in simultaneous interpreting: Some considerations for signed language interpreters. *Topics in signed language interpreting* / T. Janzen et al. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2005. P. 51–68.
9. Mikkelsen H. On the horns of a dilemma: Accuracy vs. brevity in the use of legal terms by court interpreters. *Translation and the law* / M. Morris et al. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1995. P. 201–218.
10. Mishler E. Research interviewing: Context and narrative. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1986.
11. Napier J. A sociolinguistic analysis of the occurrence and types of omissions produced by Australian Sign Language–English interpreters. *From topic boundaries to omission: New research on interpretation* / M. Metzger et al. Washington, DC : Gallaudet University Press, 2003. P. 99–153.
12. Roy C. Interpreting as a discourse process. New York : Oxford University Press, 2000.
13. Roy C. A discourse-based approach to teaching interpreters. *Proceedings of the inaugural conference of the World Association of Sign Language Interpreter* / R. Locke McKee et al. Southampton : Douglas McLean Publishing, 2005. P. 91–100.
14. Russell D. Interpreting in legal contexts: Consecutive and simultaneous interpretation. Burtonsville, MD : Linstok Press, 2002.
15. Russell D. Reconstructing our views: Are we integrating consecutive interpreting into our teaching and practice? *New designs in interpreter education: Proceedings of the 14th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers* / L. Swabey et al. St. Paul, MN : Conference of Interpreter Trainers, 2002. P. 5–16.
16. Russell D. (2005). Consecutive interpreting. *Topics in signed language interpreting* / T. Janzen et al. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2005. P. 135–164.

17. Russell D., Malcolm K. Assessing ASL – English interpreters: The Canadian model of national certification. *Testing and assessment in translation and interpreting* / C. Angelelli et al. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2009. P. 331–376.

18. Schegloff E. Discourse as an interactional achievement: Some uses of “uh huh” and other things

that come between sentences. *Analyzing discourse: Text and talk* / D. Tannen et al. Washington, DC : Georgetown University Press, 1982. P. 71–93.

19. Shaw R. Meaning in context: The role of context and language in narratives of disclosure of sibling sexual assault. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute & University, Cincinnati, OH. 2007.

РОЛЬ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНИ У XXI СТ. THE ROLE OF LIFELONG LEARNING AT THE SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT OF UKRAINE IN THE XXI CENTURE

У статті здійснено авторську спробу оцінити поточні та перспективні можливості системи безперервного навчання виступати елементом соціального й економічного розвитку України. Після аналізу змісту концепту «безперервне навчання» й особливостей термінологічної взаємодії вдалося дослідити можливості безперервного навчання у сприянні соціально-економічному розвитку України з урахуванням поточних викликів цивілізаційного розвитку. Аналіз світових тенденцій і потреба випереджаючої орієнтації на виклики Industry 4.0. дали змогу обґрунтувати тезу, що українська система безперервного навчання має орієнтуватися не стільки на своєчасне оновлення професійних знань, скільки на активне перспективне включення суб'єктів освіти у масштабні соціокультурні трансформації. Авторам вдалося показати, що безперервне навчання має на практиці постати дієвим інструментом формування навичок XXI ст., корисних за сучасних умов, систем цінностей, стилів мислення, механізмів мотивації, моделей прийняття рішення тощо.

Пропонований аналіз має врахувати національні «проекції» складних глобалізаційних тенденцій, коли національні модернізаційні проекти можуть постати ефективними «дороговказами» для реальних змін у освітнянських практиках. Завдяки цьому безперервна освіта перетворюється із декларованої тенденції на реальну практику, ефективну систему розвитку людського капіталу нашої держави. Безперервне навчання є дуже широким терміном, який має широкий спектр тлумачень і майже відсутню загально визнану термінологію цієї проблематики. У дослідженні доводимо думку, що навчання протягом усього життя має важливе значення для особистого розвитку людини, розвитку демократії та суспільного життя, а також забезпечення гуманістичних цінностей у діяльнійсному житті.
Ключові слова: безперервне навчання, модернізація освіти, соціально-економічний

розвиток, навички XXI століття, четверта промислова революція.

The author made an attempt to evaluate the current and perspective possibilities of the system of lifelong learning to act as an element of social and economic development of Ukraine. After analyzing the content of the concept of "lifelong learning" and the features of terminological interaction, it was possible to explore the possibilities of life-long learning in promoting the socio-economic development of Ukraine, taking into account the current challenges of civilizational development. An analysis of global trends and the need for an up-front focus on the challenges of Industry 4.0 made it possible to substantiate the thesis, that the Ukrainian system of lifelong learning should focus not so much on the timely updating of professional knowledge, but rather on the active, long-term inclusion of education subjects in large-scale socio-cultural transformations. The author was able to show that lifelong learning has to become in practice an effective tool for the formation of 21st century skills, useful systems of values, styles of thinking, mechanisms of motivation, models of decision-making, etc. under modern conditions.

The proposed analysis should take into account national "projections" of complex globalization trends, when national modernization projects can become effective "directions" for real changes in educational practices. Due to this, continuous education will turn from the declared tendency, into a real practice, an effective system of human capital development of our country. Continuous learning is a very broad term that has a wide range of interpretations and almost no recognized terminology for this issue. The study argues that lifelong learning is important for the personal development of a person, the development of democracy and social life, as well as the provision of humanistic values in the work life.
Key words: lifelong learning, modernization of education, socio-economic development, 21st century skills, Fourth industrial revolution.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-8>

Качмар О.В.,

докт. філол. наук,
професор кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Баріло С.Б.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри фахових методик
і технологій початкової освіти
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська система освіти, а особливо система вищої освіти протягом усіх років незалежності нашої країни перебуває у стані модернізації, намагаючись забезпечити, з одного боку, її відповідність поточним соціокультурним запитам, а з іншого – успішно реалізувати стратегію інтеграції національної системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти (EHEA – European Higher Education Area). Зазначені модернізаційні кроки, логічно, здійснюються шляхом вдосконалення законодавчо-нормативної бази у сфері переважно вищої освіти України, які б на практиці уможливили реалізацію низки світових трендів розвитку освіти, таких, якими є безперервна освіта (LLL –lifelong learning), ака-

демична мобільність, інтернаціоналізація освіти, академічні свободи тощо.

Кожен із перелічених вище трендів розвитку освіти постає складною дослідницькою проблемою, яка потребує проведення низки комплексних досліджень у галузях освітньої політики, філософії освіти, економіки освіти тощо. У нашій статті буде здійснено спробу проаналізувати суперечності реалізації принципу безперервного (пожиттєвого) навчання на поточному етапі розвитку системи вищої освіти крізь призму потреби забезпечення нею своєї важливої ролі у соціально-економічному розвитку України в XXI ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світовому ж досвіді безперервна освіта вже майже 50 років постає одним із дороговказів роз-

витку національних освітніх системи (переважна більшість дослідників вважають, що у концептуальному плані безперервна освіта була пропонувана освітянській спільноті у 1972 р. в межах доповіді UNESCO «Вчимося бути: завтрашній світ» (Learning to Be: The World of Tomorrow)). Дійсно, за останні десятиріччя безперервне навчання перетворилося з теоретичного концепту на реальний інструмент розвитку освіти та суспільства, виступаючи їх важливим організаційним принципом. Сам же цей принцип справедливо вважається адекватною реакцією на соціально-економічні зміни (виникнення економіки знань, поширення інформаційних технологій, демографічні трансформації людства тощо). Концепція безперервної освіти явище не нове, вперше науково обґрунтоване у праці П. Ленгранда «An Introduction to Lifelong Education». Ідея безперервної освіти набуває нових форм і знаходить своїх послідовників. Серед сучасних науковців слід відзначити праці Д. Дзвінчука, Д. Свириденка, С. Терепищого, які наголошують на актуальності безперервної освіти у розрізі підвищення професійної компетентності, найбільшою сферою застосування освіти впродовж життя виступає саме постійне навчання та підвищення кваліфікації кадрів.

У своєму дослідженні ми солідаризуємося із таким підходом до розуміння зв'язків між безперервним навчанням і соціокультурним розвитком: «Політика навчання впродовж життя демонструє дві основні орієнтації: гуманістичну й економічну. Хоча гуманістичні підходи підкреслюють роль навчання впродовж життя у сприянні індивідуальній і колективній трансформації, економічні підходи зазвичай розуміють навчання протягом усього життя як засіб адаптації до економіки, заснованої на знаннях <...> Навчання протягом усього життя має важливе значення для особистого розвитку людини, розвитку демократії та суспільного життя, а також забезпечення гуманістичних цінностей у робочому житті» [11].

Пропонований нами аналіз має відповідним чином врахувати національні «проекції» складних глобалізаційних тенденцій, коли національні модернізаційні проекти можуть постати ефективними «дороговказами» для реальних змін у освітянських практиках. Завдяки цьому, сподіваємося, безперервна освіта перетвориться із переважно декларованої тенденції на реальну практику, ефективну систему розвитку людського капіталу нашої держави. До того ж, дискурс безперервної освіти становить значну методологічну дослідницьку проблему, на чому наголошують експерти UNESCO: безперервне навчання є дуже широким терміном, який має широкий спектр тлумачень і майже відсутню загальноновизнану термінологію цієї проблематики; існують наскрізні практики безперервного навчання з раннього дитинства, які

не застосовують термін «безперервне навчання», водночас паралельно існують багато документів, які оперують саме цим терміном для опису схожих за змістом і сутністю практик [11].

Євроінтеграційні процеси в системі вищої освіти намагаються імплементувати принципи, закладені Болонською декларацією (Спільною декларацією міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» від 19 червня 1999 р.) [4]. Цей документ і кроки з його імплементатії в українській вищій освіті часто зазнають критики з боку дослідників і практиків у сфері вищої освіти. У комунікативному просторі довкола цієї проблеми навіть існують міфологеми, що Європа давно відмовилася від зазначеного шляху реформ, а сама логіка модернізації несе велику загрозу для потужної української традиції вищої освіти.

У нашому дослідженні ми виходимо із факту, що, так чи інакше, цей вектор модернізаційних процесів був і залишається стратегією для розвитку вітчизняної системи освіти, солідаризуючись із тезою О. Гомілко: «Болонська реформа в Україні мала такий же адміністративний характер, як і в Європі. На відміну від європейських країн, Болонська реформа була розпочата не тільки зовні, але й була викликана потребою модернізації. Правда полягає в тому, що українська освіта не пройшла модернізацію після розпаду СРСР у 1991 р. Тому Болонський процес для України є не лише адміністративним втручанням, але й реальним шансом подолати пострадянську (посттоталітарну) спадщину в системі ВНЗ» [8, с. 184].

Дійсно, українська система вищої освіти має значну інерцію минулого періоду розвитку. До того ж, наша країна залучилася у зазначені процеси значно пізніше за інші європейські країни, які, до того ж, мають більш потужні ресурси для реалізації модернізаційних кроків на шляху реалізації ідеології створення європейського простору вищої освіти. За поточних умов незавершеності модернізації усього суспільства, результатом реалізації в освіті прогресивних модернізаційних стратегій, перенесення успішного закордонного досвіду постають гібридні (у негативному значенні) форми реалізації продуктивних підходів, які мовою філософії освіти можуть бути описаними таким чином: «Орієнтуючись на гібридність в українській освіті, ми намагаємось з'ясувати можливості та перешкоди модернізації через оптику змішування рис постколоніальної (імперської – російської, австро-угорської), посттоталітарної (радянської), національної (української), сучасної (європейської / західної) та глобальної (світові високі стандарти) парадигми вищої освіти. Як результат, в українській освіті має місце співіснування модерних, домодерних і немодерних освітніх елементів... Тоді як глобальна логіка вказує на загальну світову стратегію для освіти, то локальна ідіосин-

кразія фільтрує її, іноді навіть відкидає. Тому локальне постає важливим не стільки як реципієнт глобального, скільки швидше як його опонент» [8, с. 178–179]. Саме тому при обґрунтуванні шляхів забезпечення системою безперервного навчання своєї ролі у соціокультурному розвитку мають бути враховані не тільки універсальні рекомендації щодо підвищення ефективності поширення дієвих практик безперервного навчання, але й специфіка культурного ландшафту їх реалізації, особливості освітянської традиції тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, нагальним питанням для нашого дослідження є здатність української системи освіти виступити ефективним інструментом розвитку як окремої особистості, так і складної системи національної економіки, ефективно реалізуючи концепцію безперервного навчання: «Виклики часу потребують формування принципово нового типу особистості, яка органічно впишеться в суспільні зміни й буде активно впливати на їх прогресивний розвиток. Необхідно врахувати, що новий тип особистості – це не тільки результат підготовки в будь-якій структурі освіти, а результат роботи всієї освітньої системи, починаючи від дошкільного виховання і освіти й закінчуючи освітою для дорослих» [5, с. 222]. Нами пропонується проаналізувати сутність досліджуваного концепту через визначення у нормативно-законодавчих і дослідницьких джерелах, оцінити рівень його можливості впливати на соціально-економічний розвиток національних систем і глобального соціально-економічного простору.

Також ми ставимо перед собою **мету** дослідити поточний стан і перспективи реалізації принципів безперервного навчання в українській освіті, виявити рушійні сили та стримуючі фактори набуття вітчизняною системою освіти ознак «безперервності». Розробка питання у цій послідовності дозволить оцінити відповідність поточного стану реалізації стратегій безперервної освіти соціокультурній ситуації, співзвучність цього стану змінам у соціокультурному ландшафті глобального світу та України зокрема: «Швидкість зміни в технологіях, зростаюча складність продуктів і процесів їх створення, скорочення часу впровадження, нарешті необхідність у вдосконаленні знань фахівців – ось причини, що приводять до того, що безперервна освіта набуває стратегічного значення» [3, с. 149].

Виклад основного матеріалу. Переходячи до безпосереднього аналізу визначень концепту безперервної освіти, варто зробити методологічне зауваження: у світовій практиці найбільш поширеним є термін «навчання впродовж життя» (lifelong learning), водночас у вітчизняному вжитку ми зустрічаємо низку термінів синонімічного характеру (безперервне навчання, неперервна освіта, пожиттєве навчання, навчання впродовж

життя тощо). На нашу думку, такий спектр термінів може бути зведений до терміна «безперервне навчання», який буде ключовим терміном нашого дослідження й, умовно, синонімічним за змістом до міжнародного терміна lifelong learning. Цей приклад наочно ілюструє складну «діалектику термінологічної взаємодії» (концепт авторства В. Андрущенко та В. Савельєва [1]) в галузі сучасної освіти, питання складного поєднання глобального та локального дискурсів, на якому ми наголошували вище у тексті. Далі у тексті термін «безперервне навчання» за своїм семантичним навантаженням нами буде ототожнюватися із терміном «lifelong learning», укоріненим у європейському та, взагалі, глобальному дискурсі модернізації освіти.

Для розуміння сутності безперервного навчання доречно звернутися до звітів UNESCO з цієї проблеми. Зокрема, у звіті 2016 р. «Концепції та реальність безперервного навчання» експерти визначають безперервне навчання таким чином: «Навчання впродовж життя є інтегрованим у всі етапи системи освіти, стосуючись людей різного віку та намагаючись створювати зв'язки між різними рівнями навчання, забезпечуючи відкритість і гнучкість освітніх траєкторій... Навчання протягом усього життя також належить до переходів між освітою, навчанням і робочим життям і включає формальне, неформальне та інформальне навчання» [11]. UNESCO, започаткувавши дискурс безперервного навчання в освітянській спільноті, досі приділяє увагу аналізу можливостей концепту сприяти розвитку людства загалом і національних спільнот зокрема.

Кембриджський тлумачний словник інтерпретує безперервну освіту з прагматичних позицій як процес отримання знань і навичок упродовж життя з метою забезпечення відповідності ринку праці [9]. З одного боку, це тлумачення є надто широким, з іншого – демонструє продуктивний зв'язок із трансформативними процесами у соціальній та економічних сферах і безперервним навчанням як інструментом мінімізації розриву між безпосередніми можливостями людини та динамічними суспільними запитами.

У вітчизняному законодавстві (Законі України «Про освіту») безперервне навчання інтерпретується переважно у контексті реалізації положень освіти дорослих, постаючи відповіддю на поточні зміни у суспільній архітектурі та економіці: «Освіта дорослих, що є складовою частиною освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [2]. Також у тексті Закону України безперервне навчання безпосередньо інтерпретується як інструмент забезпечення професійного розвитку вітчизняних фахівців: «Безперервний професій-

ний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або після-дипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [2]. З одного боку, зазначені визначення є релевантними щодо ролі безперервної освіти у сучасному соціально-економічному розвитку, забезпеченні можливостей для фахівців підтримувати власну цінність для ринку праці, з іншого – дистанціюють від розуміння безперервної освіти як наскрізного принципу усієї системи освіти, як аксіологічного пріоритету розвитку освіти відповідно до потреб суспільства на поточному етапі власного розвитку.

З аналізу наведених термінів випливає універсальна роль безперервної освіти як інструменту розвитку фахівців у відповідь на динамічні зміни у суспільстві. Соціальна місія безперервної освіти – гармонійне вписування особистості у нові соціальні й економічні реалії, трансформації ринку праці тощо. Вище ми вже звернулися до проблеми сутності досліджуваного нами концепту. Однак поза увагою залишилося питання змістовного наповнення освітнього процесу безперервного навчання. Неправильним, на наш дослідницький погляд, було би дистанціюватися від питання, а чи дійсно система безперервної освіти в Україні надає людині потенціал бути активним агентом змін у національній і глобальній економіці? Чи отримує у ній людина навички XXI ст. (21st century skills)?

Концепт навичок для XXI ст. активно обговорюється практиками та дослідниками в галузі освіти. Він також є складовою частиною широкої дискусії щодо майбутнього людства на Всесвітньому економічному форумі, популяризується через документи UNESCO, футурологічні теорії в галузі сучасної освіти тощо. Але чи можемо ми бути впевненими, що вітчизняний фахівець, залучений у систему безперервного навчання, отримує навички для інтеграції у сучасний ринок праці?

Перелік навичок для XXI ст. сам по собі є предметом жвавої дискусії, водночас переважна більшість авторів солідаризується із таким переліком:

- основоположні навички (грамотність; вміння рахувати; наукова грамотність; грамотність у галузі ІКТ; фінансова грамотність; культурна та громадянська грамотність);

- компетентності (критичне мислення / вирішення проблем; творчість; спілкування; співпраця);

- якості характеру (зацікавленість; ініціатива; наполегливість / витривалість; пристосованість; лідерство; соціальна та культурна обізнаність) [6].

Як бачимо, на освітній процес у поточному XXI ст. покладаються багато сподівань не стільки у вимірі розвитку професійної майстерності, підвищення кваліфікації чи перекваліфікації, скільки

у вимірі формування складних стилів мислення, стратегій прийняття рішення у динамічному світі. Футурологи освіти та провідні економісти світу не приховують, що роль саме цих навичок лише зростатиме найближчі роки, створюючи серйозні виклики наскрізним системам освіти, а особливо системам професійної підготовки усіх країн незалежно від ступеня їх розвиненості.

Порядок денний соціокультурного розвитку України, за умови орієнтованості на світові тренди, які вже демонструють своє значення у розвинених економіках світу, має орієнтуватися на базові положення теорії Четвертої промислової революції (Industry 4.0). І саме система безперервної освіти має бути ефективним транслятором нових знань і навичок, які б забезпечили нашій державі активне залучення у процеси реалізації цієї невідворотної світової тенденції. Модернізоване, у відповідь на виклики нового порядку денного, безперервне навчання має постати важливою складовою частиною Education 4.0. – освітньої парадигми, яка б відповідала на виклики Четвертої промислової революції.

На нашу думку, стратегічною помилкою буде вважати проблематику Industry 4.0 із її новим баченням ролі штучного інтелекту, біотехнологій, робототехніки, стиранням кордонів між цифровим і фізичним світами тощо далекою перспективою для України та не робити тактичних кроків щодо її врахування у модернізаційних стратегіях в галузі освіти, насамперед безперервної освіти.

Автори роботи «Здійснюючи ре-дизайн навчального плану у відповідності до Industry 4.0» стверджують потребу інкорпорації трендів Четвертої промислової революції у процес навчання незалежно від профілю підготовки студента: «Ми маємо сфокусувати освіту довкола найновіших технологій, таких як аналіз великих обсягів даних, штучний інтелект, розширена реальність, Інтернет речей, хмарні обчислення та інших досягнень, щоб студенти могли навчитись їх застосовувати» [7, с. 699]. Зрозуміло, що безперервне навчання фахівців у галузі інформаційних технологій і представників гуманітарного напряму в різному обсязі зможе «відтранслювати» у реальну практику перелічені вище технології, проте не має маргіалізувати загалом жодного суб'єкта соціально-економічних змін у питанні відповідності цивілізаційним трендам.

Водночас ідея трансляції цього революційного горизонту соціальних практик системою освіти гармонійно вкладається у місію безперервного навчання – підтримувати у людини сучасний стань знань, навичок і компетенцій, забезпечуючи його успішну інтеграцію як у ринок праці (сучасну інноваційну економіку), так і у нову соціокультурну архітектуру. Звертаючись до теми статті, ми виходимо на контури того, яким чином система безпе-

первної освіти може бути дотичною до соціально-економічного розвитку України в XXI ст.

Не вдаючись до алармістських поглядів на майбутнє, не варто, досліджуючи можливості безперервної освіти бути однією з рушійних сил соціально-економічного розвитку України, забувати про тези щодо найближчого майбутнього ринків праці, озвучені на Всесвітньому економічному форумі у 2016 р.: «Нові контури нового світу праці в Четвертій промисловій революції швидко стають реальністю для мільйонів робітників і компаній у всьому світі. Притаманні їй можливості для економічного процвітання, суспільного прогресу та процвітання окремих людей у цьому новому світі праці є величезними, але вони значним чином залежать від здатності всіх зацікавлених сторін активізувати реформи у системах освіти та навчання, політиці ринку праці, ділових підходах до розвитку навичок тощо, стратегіях працевлаштування та наявних соціальних договорах» [10]. Відповідно, від якості реакції системи освіти на зазначені виклики залежатиме те, чи зможуть ці освітні системи виступати ефективними «гравцями» на новій «шаховій» дошці, свідками становлення якої ми є зараз.

У контексті нашого дослідження йдеться про забезпечення системою безперервної освіти своєчасного оновлення професійних знань паралельно з активним включенням у масштабні соціокультурні трансформації (прикладом яких сьогодні є Industry 4.0), а результатом такої освіти буде формування не тільки й не стільки професійних якостей особистості, скільки стилів мислення, мотиваційних чинників, моделей прийняття рішення, відповідних поточній і перспективній соціокультурній ситуації. Прагнучи об'єктивного та всебічного дослідження проблеми безперервного навчання, ми усвідомлюємо: «Рівні розвитку та імплементації Industry 4.0 дуже відрізняються від країни до країни та часто пов'язані з наявною технологічною інфраструктурою, інтеграцією даних, національним рівнем процвітання та розвитку, обізнаністю та відданістю політичних та освітніх лідерів» [12].

Висновки. Отже, маємо підстави перейти до концептуалізації висновків із дослідження. З аналізу дефініцій концепту «безперервне навчання» вдалося продемонструвати, що за своїм призначенням він є універсальним концептом із соціальною місією, яка потребує змістовного наповнення у конкретних соціокультурних умовах з метою забезпечення освітнього «супроводу» процесів соціально-економічного розвитку. Аналіз світових тенденцій і потреба випереджаючої орієнтації на виклики Industry 4.0. дають змогу обґрунтувати тезу, що українська система

безперервного навчання має орієнтуватися як на своєчасне оновлення професійних знань, так і на активне перспективне включення суб'єктів освіти у масштабні соціокультурні трансформації (сьогодні йдеться про Industry 4.0).

Безперервне навчання має не декларативно, а на практиці постати інструментом формування навичок XXI ст., особливо специфічних для поточного етапу розвитку людства ціннісних горизонтів, стилів мислення, механізмів мотиваційного характеру, моделей прийняття рішення тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ : «МП Леся», 2010. 368 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>
3. Никифорова В.Г., Іванова Л.В. Головні аспекти інноваційної розбудови системи безперервної. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2014. № 1. С. 148–151.
4. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (19.06.1999). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525.
5. Топчий Т.В. Безперервна освіта як системне середовище формування особистості. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2014. № 3. С. 222–228.
6. 16 Skills for 21st century education. URL: <http://www.tomorrowtodayglobal.com/2016/04/25/16-skills-21st-century-education>.
7. Ellahi R.M., Ali Khan M.U., Shah A. Redesigning Curriculum in line with Industry 4.0. *Procedia Computer Science*. Vol. 151. 2019. P. 699–708.
8. Gomiiko O., Svyrydenko D., Terepyschchi S. Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy. *Philosophy and Cosmology*. 2016. Vol. 17. P. 177–199.
9. Lifelong Learning (Cambridge Dictionary). URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lifelong-learning>.
10. The Future of Jobs Report 2018. World Economic Forum. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf.
11. UNESCO Report “Conceptions and realities of lifelong learning”. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245626>.
12. Webster R., Andre J., Thu Giang T.T. Industry 4.0 and higher education: Combining learning analytics and learning science to transform the undergraduate learning experience in Vietnam. URL: http://www.vnseameo.org/InternationalConference2019/wp-content/uploads/2019/07/Dr.-Ray-Webster_Combining-Learning-Analytics-and-Learning-Science-to-Enhancing-the-Employability-of-Future-University-Graduates.pdf.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СИТУАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

INDIVIDUAL APPROACH IN FREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT USING THE SITUATIONAL TEACHING METHOD

У статті розглядається необхідність здійснення індивідуального підходу в навчанні студентів нелінгвістичних педагогічних спеціальностей іноземної (англійської) мови, оскільки навчання іноземній мові потребує індивідуального підходу більшою мірою, ніж навчання іншим предметам, адже при навчанні іноземній мові індивідуальний є не тільки сам процес оволодіння, але й об'єкт засвоєння – спілкування особистості як засіб висловлення думки іноземною мовою. Пояснюється, як саме індивідуальний підхід може допомогти розвивати творчі здібності студентів, розвинути мотивацію, зацікавленість вивчати іноземну мову. Підкреслюється важливість вивчення іноземних мов за сучасних умов життя. Визначається завдання вищої педагогічної освіти сформувати у студентів вищих педагогічних навчальних закладів професійного мовлення, щоб вони мали змогу користуватися іноземною мовою в педагогічній професійній діяльності. Обґрунтовується використання ситуативного методу навчання. Подаються визначення комунікативної ситуації, її чинники. Визначаються завдання викладача, направлені на стимулювання пізнавальної діяльності студентів. Наведені різні ситуативні вправи для отримання позитивного результату в навчанні студентів іноземної мови, підкреслюється необхідність підбору таких ситуативних вправ із різних видів мовленнєвої діяльності, щоб всі студенти мали можливість вступати в дискусії незалежно від їх рівня володіння іноземною мовою, особливо таких ситуацій, які пов'язані з їхньою майбутньою професійною педагогічною діяльністю. Для досягнення позитивного результату в спілкуванні визначається важливість роботи в навчальних парах або в невеликих групах, де завдання підбираються за ступенем складності та відповідають рівню наявності знань та інтелектуальних можливостей студентів, що активізує їх інтелектуально-пізнавальну діяльність.

Ключові слова: індивідуальний підхід, пізнавальна діяльність, професійне мовлення,

навчальна мотивація, ситуативний метод, пізнавальна самостійність.

The article describes the necessity of individual approach in teaching of a foreign (English) language of students of non-linguistic pedagogical specialties, because learning a foreign language requires an individual approach to a greater extent than teaching other subjects, because when teaching a foreign language, not only the process of mastering is individual, but also the object of learning – communication of the individual as a means to express their thoughts in a foreign language. It is determined how an individual approach can help to develop students' creative abilities, to develop their motivation, and interest in learning a foreign language. The importance of learning foreign languages in modern living conditions is emphasized. The task of higher pedagogical education to form professional speaking among students of higher pedagogical educational establishments is determined so that they are able to use a foreign language in their future professional pedagogical activity. The use of the situational method of training is justified. The definition of a communicative situation the factors of a communicative situation are given in the article. The teacher's tasks aimed at stimulating the cognitive activity of students are determined. Various kinds of situational exercises are presented to obtain a positive result in students' teaching of a foreign language, emphasizing the need to select such situational exercises for different types of speech activities so that all students have the opportunity to be engaged in discussions, regardless of their level of foreign language proficiency, especially such situations that are related to their future professional pedagogical activity. The importance of working in educational pairs, or in small groups is determined. The tasks are selected according to the degree of complexity and correspond to the level of knowledge and intellectual capabilities of students, which activates their intellectual and cognitive activity.

Key words: individual approach, cognitive activity, professional speech, learning motivation, situational method, cognitive independence.

УДК 811.111.03 (072)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-9>

Кисельова І.І.,

старший викладач
кафедри іноземних мов
факультету права і міжнародних
відносин
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Протягом останніх років у системі освіти України відбуваються кардинальні зміни. Однією з головних вимог підготовки спеціалістів є набуття професійної кваліфікації відповідно до загальноєвропейських і світових стандартів, складовою частиною яких є володіння іноземною мовою. Вивченню предмета «Іноземна мова» сьогодні приділяється велика увага з боку нашої держави. Мотиваційна сфера студентів сьогодні не є випад-

ковою, ситуативною. Розширення політичних, культурних та економічних зв'язків між Україною та іншими державами, можливість здійснення безпосередніх міжнародних контактів із носіями мови викликає інтерес у студентів до вивчення іноземних мов, сприяє засвоєнню мовного матеріалу, необхідного для спілкування під час поїздок за кордон із різноманітними професійними цілями, і вдосконаленню іншомовних умінь і навичок. Молодь усвідомлює, що в сучасному суспільстві

недостатньо бути лише хорошим фаховим спеціалістом, а їй потрібно бути високоосвіченою людиною зі знанням однієї або декількох іноземних мов. Відтак питання підготовки фахівців, які володіють іноземною мовою як засобом комунікації, набуває особливого значення. Основи для розв'язання цієї важливої проблеми закладаються як у середній школі, так і у вищому навчальному закладі, де відбувається формування базових механізмів мовленнєвих стереотипів, що є об'єктивними показниками рівня досконалості мовленнєвих умінь. Тому нагальним завданням вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури **професійного мовлення**, під якою ми розуміємо якість володіння кожним студентом достатнім обсягом іншомовного матеріалу і певним рівнем сформованості механізмів іншомовного професійного спілкування, який дозволив би їм здійснювати таке спілкування у різноманітних сферах.

Метою сучасної педагогіки є забезпечення всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей [1, с. 158]. З переходом на навчання за кредитно-модульною системою створюються умови для формування високоосвічених фахівців, інтелектуально розвинених і творчо мислячих. Інтернаціоналізація суспільного життя робить знання іноземної мови необхідністю. Вона стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства, що підвищує статус іноземної мови як галузі освіти [5, с. 241]. Значна увага має приділятися індивідуальній роботі зі студентами. Індивідуальний підхід, на нашу думку, передбачає насамперед диференціацію підбору ситуацій у навчанні основним видам мовленнєвої діяльності: слуханні, читанні, говорінні та письмі.

Ситуативний метод визначається й обґрунтовується теорією структуралізму, адже використання тих чи інших лексичних і граматичних структур зумовлене певною розмовною ситуацією [4]. Будь-який мовний акт існує в контексті певної ситуації, в рамках однієї зі сфер діяльності. Такі британські лінгвісти, як J.R. Firth, M.A.K. Halliday підкреслювали, що мова – це феномен, у якому значення, контекст і ситуація тісно взаємопов'язані.

Навчання говорінню як процесу продуктивному вимагає від учнів побудови висловлювання, зумовленого ситуацією спілкування, а також є складною методичною задачею, оскільки оволодіння їм зв'язано з найбільшими труднощами для тих, хто навчається, і вимагає великих часових затрат і зусиль як із боку викладача, так і з боку студентів. Проте ці затрати часу і зусилля окупаються, якщо студенти опановують цю діяльність на початковому етапі на строго відпрацьованому мінімаль-

ному матеріалі, що забезпечує мотиваційний рівень і надійну базу для розвитку і формування умінь монологічного та діалогічного мовлення на подальших етапах навчання, а також при формуванні інших видів мовленнєвої діяльності [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню ефективності використання методу ситуативного навчання присвячені праці іноземних вчених J.C. Richards, T.S. Rodgers, J.R. Firth. Аналіз проблеми активних методів навчання здійснюється і в працях українських дослідників О. Багрянцевої, С. Гапонової та ін.

Питанням індивідуалізації в навчанні іноземної мови приділялася велика увага як за кордоном, так і в нашій країні. Цій темі присвячено багато досліджень, статей, монографій. Проблему підвищення ефективності навчального процесу шляхом індивідуального підходу до навчання, а також індивідуалізації навчання як засобу формування комунікативної компетенції тих, хто навчається, досліджували А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Бех, А. Вербицький, М. Гуслякова, О. Єфремова, О. Леонтьєв, О. Степанова, П. Сікорський та ін. Це пояснюється тим, що «без урахування індивідуальних особливостей студента неможливе повне, розвиваюче навчання» [1].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Навчання студентів нелінгвістичних педагогічних спеціальностей іноземної мови у виші має свою специфіку як стосовно цілей навчання, так і стосовно вибору методів і прийомів роботи у процесі професійної підготовки. Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в педагогічній професійній діяльності. Незважаючи на значну кількість досліджень, проблема підвищення ефективності навчання іноземної мови саме для спеціалістів, які після закінчення навчання працюватимуть у навчальних закладах країни (школах, училищах, гімназіях тощо), потребує більш детального осмислення і пошуку шляхів і методів для покращення цими студентами засвоєння іноземної мови, оскільки їх рівень володіння іноземною мовою докорінно відрізняється.

Мета статті – показати необхідність індивідуального підходу в процесі навчання студентів іноземної мови, виділивши ефективність використання методу навчання ситуативно зумовленого іншомовного спілкування студентів немовних педагогічних спеціальностей у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Навчання студентів немовних спеціальностей іноземної мови в педагогічному виші має свою специфіку як стосовно цілей навчання, так і стосовно вибору методів і прийомів роботи в процесі професійної підготовки. Провідним напрямом в оволодінні іно-

земною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в педагогічній професійній діяльності. Особливістю студентських груп, які вивчають іноземну (англійську) мову за професійним спрямуванням у ВНЗ на спеціальностях «Фізичне виховання», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Соціальна педагогіка», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Інформатика», «Історія» та ін., є різний рівень підготовки з іноземної мови на попередніх етапах навчання. Ефективність навчання іноземної мови значною мірою залежить від чіткої та гнучкої організації навчального процесу на практичному занятті, від уміння викладача враховувати індивідуальні особливості кожного студента і реального засвоєння конкретного програмного матеріалу. Відомо, що іншомовні здібності є одним із основних факторів, які забезпечують успішність засвоєння іноземної мови, і тому проблема урахування індивідуальних особливостей студентів є однією з центральних при навчанні іноземних мов. Однак, як відомо, не тільки здібності є психічними детермінантами успішності навчальної діяльності. Значний вплив на цю діяльність має і такий фактор, як навчальна мотивація, котра як система побудників включає потреби, цілі, установки особистості, емоції [6]. Можна припустити, що рівень практичного володіння професійним усним мовленням іноземною мовою студентів значно зростає, якщо під час навчання:

- оволодівати мовними засобами, особливо граматичними, з урахуванням етапів формування мовленнєвих умінь і навичок на рівні значення, форми й використання мовних явищ;

- здійснювати опору на досвід усного мовлення, набутий студентами під час оволодіння культурою мовлення у вивченні рідної мови;

- впроваджувати диференційований підхід до оволодіння професійним усним мовленням залежно від труднощів засвоєння та складності мовних явищ, які складають мовленнєві висловлювання;

- використовувати системи вправ і завдань, які створюють ситуації мовлення, адекватні умовам майбутньої професії, і забезпечують включення студентів у ситуації, наближені до педагогічної діяльності;

- застосовувати інтерактивні форми роботи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь студентів.

Провідним педагогічним завданням при диференційованій педагогічній організації з урахуванням **індивідуального** інтересу до мов у нелінгвістичному виші є **формування пізнавальної самостійності** у того, хто навчається, як якості **особистості**. Необхідними організаційно-особистісними умовами системно-дидактичного вирі-

шення цих завдань у **навчально-пізнавальній** діяльності є: перше – визначення викладачем у навчальній групі типологічних підгруп **студентів**; друге – надання диференційованої допомоги **студентам** (як «слабким», так і «сильним», як викладачем, так і однокурсниками під час взаємонавчання); третє – підвищення рівня особистісної самооцінки «слабких» студентів у процесі їх взаємодії на заняттях із викладачами й однокурсниками; четверте – **формування** потреби в самостійній **пізнавальній** діяльності й **індивідуальній** саморегуляції в розумовій діяльності [2].

Ми повинні пам'ятати, що кожен студент має навчальну потребу в особистісному підході. Під час індивідуальної роботи діагностуються потенційні можливості та найближчі перспективи розвитку студентів. Диференціація у вишівському навчанні як спосіб індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності передбачає:

- 1) диференціацію змісту навчання;

- 2) диференціацію самого процесу навчання у навчально-пізнавальній діяльності тих, хто навчається.

Важливим моментом у вивченні іноземних мов для студентів педагогічних спеціальностей, які вивчають іноземну мову як не фахову дисципліну, є диференціація підбору комунікативних ситуацій. Комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування (В.Л. Скалкін).

Комунікативна ситуація включає чотири чинники:

- 1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація;

- 2) стосунки між комунікантами;

- 3) мовленнєві наміри;

- 4) реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Отже, у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування.

Мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування. З методичного погляду особливе значення має здатність ситуації конкретизувати мовленнєву дію та предметно-змістовний план мовлення, зумовлювати вибір мовленнєвих засобів.

Вченими-методистами (Ю.І. Пассов, В.Л. Скалкін, Е.П. Шубін та ін.) визначені численні типові комунікативні ситуації, які за критерієм схожості об'єднуються у великі групи. Така сукупність комунікативних ситуацій, що характеризуються однотипністю мовленнєвого спонукання людини до мовлення, стосунків між комунікантами й обставинами спілкування, називається сферою спіл-

кування. В умовах професійного навчання підбір мовленнєвих вправ і завдань передбачає виконання дій у навчальних ситуаціях, які моделюють реальні мовленнєві умови спілкування. Ці вправи мають бути комунікативно і професійно спрямованими та вмотивованими. Важливими є також вправи, які створюють ситуації мовлення, адекватні умовам майбутньої педагогічної діяльності студентів – бесіда, дискусія, на основі прочитаного або почутого, розповідь за темою, коментування, рольова гра, навчальні ситуації. Іншими словами, слід організовувати навчання іноземної мови таким чином, щоб для студентів воно було вмотивоване. Для досягнення комунікативної мети необхідні засоби у вигляді слів, словосполучень, граматичних конструкцій, які допоможуть її реалізувати.

Важливим компонентом змісту мовленнєвої діяльності є умови, в яких вона протікає. Для цього викладачеві варто створювати ситуації, які б стимулювали спілкування.

Навчальна ситуація дозволяє, по-перше, при ознайомленні з новим мовним матеріалом продемонструвати де, коли, для чого можна використовувати навчальний матеріал. По-друге, навчально-мовна ситуація дозволяє забезпечити участь кожного студента у слуханні та використанні опрацьованого матеріалу у висловлюванні при виконанні вправ у парах.

Навчальна ситуація повинна викликати у студентів певні емоції, зацікавити їх, викликати бажання брати участь у спілкуванні, готовність працювати.

Отже, обов'язково для викладача:

1. Підібрати такі ситуативні вправи з різних видів мовленнєвої діяльності, щоб «сильні» студенти змогли якнайкраще представити свої знання з тієї чи іншої теми, а «слабкі» студенти не почувалися некомфортно і мали змогу теж брати участь у навчальному процесі та підвищити рівень своїх знань, вмінь і навичок.

2. Підбирати ситуації з педагогічно значущими завданнями, які стимулювали б педагогічну творчість, самоаналіз педагогічних здібностей і їх розвиток.

3. Ситуації повинні бути пов'язані з педагогічною діяльністю залежно від фаху підготовки. Ці ситуації є зрозумілі для студентів (вони проходять педагогічну практику в навчальних закладах міста, влітку працюють в оздоровчих дитячих таборах), а також орієнтовані на їх майбутню роботу з учнями. Прикладом для студентів спеціальності «Фізичне виховання» може бути обговорення теми «На уроці фізкультури в школі» ("At the lesson of physical education at school"). Повторюється лексичний матеріал, пов'язаний із термінологією рухових вправ (hands up and down, turn your head to the right, to the left, bend your body forward and back), спортивних ігор, а також граматичний мате-

ріал – кількісні та порядкові числівники (рахунок у грі), прийменники місця та напрямку.

Важливим елементом цих завдань є їх цікаве оформлення, створення ситуації успіху, кожне завдання сприяє внутрішньому самоаналізу моделі поведінки, з'ясуванню причин складності та пошуку шляхів їх розв'язання. Тісна взаємодія викладача та студента дозволяє значно підвищити рівень знань останнього, а з боку викладача – підняти свій кваліфікаційний рівень, безпосередньо вивчати різноманітні індивідуальні та психологічні особливості кожного студента, виявляючи сильні та слабкі риси особистості і відповідним чином обирати методи, прийоми та засоби педагогічного впливу [3, ст. 132].

Для навчання іноземної мови дуже важливо брати до уваги структуру мовної діяльності та її змісту. Це означає, що в навчанні усному спілкуванню важливо насамперед створити мотив, тобто поставити студента в таку ситуацію, щоб у нього виникла необхідність, потреба, бажання долучитися до спілкування іноземною мовою. А для цього треба, щоб була мета: щось дізнатися, повідомити, когось спонукати до дій і т. п. Доцільною є робота в навчальних парах або в невеликих групах, яка активізує інтелектуально-пізнавальну діяльність студентів. Групи діляться на мікроколективи, де є студенти з різним ступенем підготовки. Студенти обігрують певну ситуацію, вступаючи в діалоги. У мовленні беруть участь і студенти, яким іноземна мова дається важче. Підбір ситуацій здійснюється так, щоб вживалася лексика заданої теми і згадувалася б лексика з попередніх тем. Навчання будується таким чином, щоб студенти отримували знання не в готовому вигляді, а внаслідок власних розумових зусиль, мобілізації раніше отриманих знань, у процесі вирішення проблемних завдань. Крім того, запропоновані завдання за ступенем складності мають відповідати рівню наявності знань та інтелектуальних можливостей студентів.

Висновки. Використання різноманітних ситуацій на заняттях з іноземної (англійської) мови зі студентами педагогічних спеціальностей дозволило нам забезпечити не лише формування в них граматичних і лексичних автоматизмів, але й сприяло поступовому переходу до мовлення більш варіативного, ініціативного.

Застосування ситуативного методу на заняттях іноземної мови студентів немовних педагогічних спеціальностей:

- сприяє організації більш продуктивної та раціональної діяльності на практичному занятті,
- стимулює студентів до комунікативно мотивованого й активного виконання потрібних мовленнєвих дій,
- зацікавлює студентів вивчати іноземну мову,
- створює важливі передумови успіху в навчанні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 157–162.
2. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтовне навчання іноземної мови у немовному вузі. *Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Іноземні мови*. 2005. № 2. С. 28–30.
3. Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови. *Проблеми гуманізму і освіти* : збірник матеріалів наук.-метод. конф., м. Вінниця, 21–22 травня 2002 р. : у 2 т. Т. 2. Вінниця : Універсам, 2002. С. 241–243.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / Бігіч О.Б., Борисенко Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. ; за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Формування мотивації при вивченні іноземної мови. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00137025_0.html (дата звернення 20.12.2019).

ДЕВІАЦІЙНІ ЯВИЩА В УСНОМУ МОВЛЕННІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

DEVIATION PHENOMENA IN THE ORAL SPEECH OF FOREIGN STUDENTS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING PROCESS

Статтю присвячено дослідженню явищ девіації у процесі навчання іноземних студентів усного мовлення засобами української мови. Звернено увагу на природу та механізми виникнення девіацій у мовленні іноземних студентів, виокремлено ряд об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовили ці порушення. Встановлено основні причини появи та шляхи усунення мовно-комунікативних девіацій в українському усному мовленні студентів-іноземців. Теоретичною основою класифікації порушень стали праці з лінгвістики й лінгводидактики. Визначено зміст базових понять теорії мовної комунікації в аспекті вивчення девіаційних явищ. Проаналізовані типові мовно-комунікативні девіації. Схарактеризовано ознаки неуспішної мовної комунікації. Розглянуто специфіку й сутність комунікативних невдач. Наголошено, що успішне спілкування значною мірою залежить від власне мовних чинників, тобто засобів мовного коду. У статті акцентовано увагу на тому, що навчання української мови як іноземної взагалі й усного мовлення зокрема як засобу і способу оволодіння предметною й комунікативною компетенцією в галузі обраної спеціальності є першочерговим завданням для іноземних студентів. Показано вирішальну роль викладача-словесника у формуванні українського усного мовлення студентів-іноземців і виявленні мовно-комунікативних девіацій. У статті підкреслено, що девіаційні процеси у мовленні не обов'язково відбуваються за умов інтерферентних впливів внаслідок наявного білінгвізму. Зазначено, що девіаційні явища в усному українському мовленні можуть виникати й самостійно – внаслідок незнання або порушення кодифікованих норм сучасної української літературної мови іноземними студентами під час навчання в Україні. Доведено, що девіаційні явища у мовленні суттєво гальмують процес формування комунікативних навичок студентів-іноземців. Визначено шляхи стосовно необхідності подальших наукових досліджень окресленої проблеми.

Ключові слова: мовні девіації, іноземні студенти, комунікативні девіації, усне мовлення, українська мова як іноземна, відхилення, порушення, мовне середовище.

The article is devoted to the study of the phenomena of deviation in the process of teaching of foreign students oral speech by means of the Ukrainian language. Attention was paid to the nature and mechanisms of the occurrence of deviations in the speech of foreign students, and a number of objective and subjective factors that led to these violations were highlighted. The main causes of appearance and ways of elimination of linguistic and communicative deviations in Ukrainian oral speech of foreign students are established. The theoretical basis for the classification of violations were the works on linguistics and linguodidactics. The content of the basic concepts of the theory of language communication in the aspect of studying deviation phenomena is determined. Typical linguistic and communicative deviations are analyzed. The signs of unsuccessful language communication are characterized. Specificity and essence of communicative failures are considered. It is emphasized that successful communication depends to a large extent on the language factors, i.e. the means of the language code. The article focuses on the fact that teaching Ukrainian as a foreign language in general and oral speech in particular as a means and method of mastering the subject and communicative competence in the field of the chosen specialty is a priority for foreign students. The decisive role of the language teacher in the formation of Ukrainian oral speech of foreign students and the identification of cultural and communicative deviations is shown. The article emphasizes that the deviation processes in speech do not necessarily occur under conditions of interference effects due to existing bilingualism. It is noted that deviation phenomena in oral Ukrainian language can occur independently – as a result of ignorance or violation of codified norms of modern Ukrainian literary language by foreign students while studying in Ukraine. It is proved that deviation phenomena in speech significantly slow down the process of formation of communication skills of foreign students. The ways of necessity of further scientific researches on the identified problem are defined.

Key words: language deviations, foreign students, communicative deviations, oral speech, Ukrainian as a foreign language, deviations, disorders, linguistic environment.

УДК 378.147: 811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-10>

Кісіль Л.М.,

старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується більшою відкритістю нашої країни до зовнішнього світу не лише в політичній та економічній сферах, а й у сфері освіти і науки. Яскравим відображенням інтернаціоналізації української освіти є зростаюча кількість іноземних громадян, які навчаються у закладах вищої освіти України. Однак досвід проведення підготовки іноземних студентів у вітчизняних ЗВО демонструє ряд проблем, найважливішою з яких є мовна. Знання мови країни перебування надзвичайно

важливо для іноземних громадян, оскільки воно є необхідною умовою на шляху засвоєння мови спеціальності, запорукою успішного навчання професійно орієнтованого спілкування.

У процесі навчання в Україні іноземні громадяни вивчають доволі важкі для опанування слов'янські мови – українську або українську й російську. У тих регіонах нашої країни, де питання білінгвізму стоїть вкрай гостро, виникають і певні специфічні труднощі у процесі навчання української мови як іноземної студентів з країн ближнього та дальнього зарубіжжя. Досліджуючи

сфери адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному оточенні, сучасні лінгводидакти дійшли висновків, що найтипівішим явищем для представників іноземних країн є «скрутне становище», в яке ті потрапляють, коли опиняються на перехресті двох мов – російської та української [6, с. 144]. У ситуації двомовності для студентів-іноземців під час навчання набуває актуальності проблема співіснування декількох іноземних мов та їх взаємовпливу. Крім того, необхідно враховувати вплив рідної мови представників іншої країни у процесі вивчення ними іноземної мови. З огляду на вищезазначене, зауважимо, що перенесення мовних явищ (фонетичних, лексичних, граматичних, синтаксичних та ін.) з однієї іноземної мови у другу є типовим явищем. У зв'язку з цим породження мовних і комунікативних девіацій внаслідок інтерферентних впливів заслуговує на увагу, оскільки значною мірою створює перешкоди у процесі засвоєння іноземними студентами української мови взагалі й усного мовлення зокрема та потребує розробки ефективних шляхів їх подолання. Однак слід зазначити, що девіаційні явища в усному українському мовленні можуть виникати не лише внаслідок інтерференції, а й самостійно – через незнання або порушення кодифікованих норм сучасної української літературної мови іноземними студентами під час навчання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні лінгвісти та лінгводидакти досліджували проблеми, пов'язані з методологічними основами процесу навчання, методикою дослідження мовних явищ та ін. Різні аспекти навчання мовлення вітчизняних студентів у процесі вивчення української мови розглядали М. Пентилюк, І. Дроздова, З. Бакум, Л. Головата, Н. Голуб, Є. Палихата, Н. Івашкіна, С. Мунтян, І. Савчак, Л. Савчак, Л. Лучкіна, Л. Романова, О. Горошкіна, О. Кучерюк, Л. Мамчур, Л. Мацько, Т.Симоненко, Л. Кузьміна та ін. Методологічні аспекти навчання української мови як іноземної висвітлено у працях З. Мацюк, Н. Станкевич, Н. Ушакової, Г. Іванишин, А. Чистякової, Т. Лагути, Л. Бей, О. Тростинської, Л. Селіверстової, Л. Паламар, О.Федорової, Л. Антонів, Л. Васильєвої, Д. Мазурик, М. Мовчан, Б. Сокола та ін., зокрема сфери адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному середовищі досліджували лінгводидакти І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, О. Біляєв та ін. Проблемою інтерференції опікувалися у своїх наукових розвідках вчені-лінгвісти У. Вайнрайх, В. Виноградов, Ю. Жлуктенко, Н. Комісарова, А. Супрун, Ю. Дишерієв та ін. Деякі аспекти девіативності висвітлені у дослідженнях В. Девкіна, Ю. Апресяна, В. Виноградова, Т. Булігіної, А. Шмельова, О. Падучевої та ін. У сучасному українському мовознавстві активно висвітлюються й досліджуються питання, пов'язані з аналізом мовних і комунікативних девіацій.

Чимало дослідників у царині лінгвістики і лінгводидактики, зокрема Ф. Бацевич, А. Белова, О. Морозова, В. Паращук, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, О. Семенюк, Л. Славова, О. Фадєєва, І. Шевченко, О. Яшенкова та ін., зосереджували свою увагу на вивченні особливостей означеного явища. Науковці неодноразово зверталися до явищ девіації в методиці навчання української й іноземних мов, проте досі немає єдиного підходу до визначення їх змісту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що дослідження питання девіаційних явищ з урахуванням різноманітності аспектів їх висвітлення неодноразово перебувало в центрі уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, проте досі не приділено належної уваги специфіці відхилень в усному мовленні іноземних студентів і не визначено шляхи їх подолання. Дослідження основних причин мовно-комунікативних девіацій в усному мовленні та засобів їх усунення у процесі вивчення студентами української мови як іноземної сприятиме оптимізації навчання, глибшому розумінню механізмів запобігання негативного мовного впливу і розвитку культури мовлення майбутніх фахівців під час засвоєння ними нерідної мови. Ця проблема потребує деталізації та подальшого дослідження.

Мета статті полягає у виявленні факторів, що призводять до появи різноманітних відхилень в усному українському мовленні іноземних студентів, аналізі типових мовно-комунікативних девіацій і запропонованні шляхів їх запобігання й усунення.

Виклад основного матеріалу. Вивчення зазначеного питання перш за все потрібно розпочати з визначення специфіки явища девіації. Термін «девіація» (від лат. deviation – відхилення, devio – відхиляюся) широко застосовується в різних наукових галузях, зокрема в психології, лінгвістиці, соціолінгвістиці та ін.) [9, с. 323]. Вчений Ф. Бацевич *девіацію у спілкуванні* розглядає як різноманітні типи комунікативних невдач, помилок, обмовок, описок, провалів, що пов'язані з мовною та комунікативною компетенцією учасників спілкування [1, с. 322]. У зв'язку з цим доцільно зосередити увагу на мовних і комунікативних відхиленнях, що відбуваються насамперед в усному мовленні учасників спілкування, зокрема студентів-іноземців, які вивчають нерідну мову. Лінгвісти й лінгводидакти дотримуються думки, що девіація мовна – це тип комунікативної невдачі чи збою у спілкуванні, причиною яких є недостатня мовна компетенція учасників, внаслідок чого з'являються різноманітні помилки, неточності, лінгваліпси, що пов'язані зі специфікою лексичної та граматичної семантики [1, с. 322]. Якщо ж відбувається збій у спілкуванні, причиною якого є недостатня комунікативна компетенція адресанта, насамперед недотримання правил, постулатів, конвенцій

комунікативного кодексу, то йдеться про девіацію комунікативну, що пов'язана зі специфікою комунікативної семантики та прагматичними чинниками [1, с. 322]. Ідеальною моделлю успішної мовної комунікації є максимально ефективна комунікація, за умов якої мовець (адресант) досягає своєї інтенції (стратегічної мети, комунікативного наміру) в атмосфері комунікативного комфорту, гармонії, але у процесі реального спілкування часто спостерігається ситуація, коли адресант і адресат не можуть цілком зрозуміти один одного [3, с. 69]. Комунікацію вважають успішною й ефективною, якщо вона обов'язково досягається. В іншому разі йдеться про неуспішну комунікацію, тобто такий інформаційний обмін, що унеможлиблює досягнення запланованого перлокутивного ефекту – результату мовленнєвого впливу на адресата, що може відповідати або не відповідати наміру адресанта [11, с. 118]. Дослідниця О. Яшенкова для позначення різного типу непорозумінь у процесі спілкування використовує термін «*комунікативна невдача*», визначаючи його як негативний результат комунікації (спілкування), недосягнення адресантом комунікативної мети та прагматичних спрямувань, а також відсутність взаєморозуміння та згоди між комунікантами [11, с. 115].

Варто зазначити, що непорозуміння між учасниками спілкування не завжди призводять до неуспішної комунікації. Відповідно до цього розрізняють повну комунікативну невдачу і комунікативне ускладнення. Комунікативні ускладнення можуть бути нейтралізовані за допомогою таких додаткових мовленнєвих дій, як перепитування, уточнення, пояснення, навідного запитання, перефразування. Такі дії сприяють відновленню нормального подальшого розвитку інформаційного обміну. Збої та комунікативні перешкоди можуть відбуватися як через об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Успішна комунікація має пряму залежність від мовної компетенції учасників комунікативного процесу – як того, хто породжує мовні конструкції та повідомлення, так і того, хто їх сприймає і розуміє. Недостатня мовна компетенція комунікантів (одного чи обох) спричиняє мовну невправність, що не сприяє адекватній передачі чи сприйняттю комунікативного повідомлення [8, с. 143]. Щоб уникнути комунікативних девіацій, учасники комунікативного процесу передусім неодмінно мають володіти засобами мовного коду ідіоетнічної мови. Елементи мовного коду – слова, словосполучення, висловлювання – мають бути однаково співвіднесені з мовцем і слухачем, що дасть змогу запобігти комунікативним девіаціям, пов'язаним з неадекватністю уявлень комунікантів про сферу предметного світу [8, с. 143]. Мовний знак має бути однаково зрозумілим адресантом і адресатом.

Досягнення позитивних результатів у процесі міжособистісного спілкування залежить від дотри-

мання учасниками комунікації – іноземними студентами законів і правил комунікативного кодексу, володіння засобами комунікації. Порушення принципів мовного коду призводить до виникнення девіаційних процесів. З поняттям девіації тісно корелюється поняття мовної норми, під якою розуміємо сформоване у кожного вміння всебічно користуватися мовою в її соціально усвідомлюваних і усталених формах, кожна з яких має статус літературної норми [4, с. 360]. У процесі формування навичок усного мовлення іноземні студенти повинні дотримуватися норм сучасної української літературної мови, крім того, їм необхідно виробити мовленнєві механізми, як на продукування мовлення, так і на його сприйняття. Недотримання вищезазначених вимог призводить до мовних і комунікативних девіацій, що можуть траплятися практично на кожному етапі комунікативного процесу й ускладнювати, а іноді й унеможлиблювати досягнення комунікантами поставлених цілей і взаєморозуміння, призводячи до негативного результату спілкування.

Комунікативні девіації виявляються в порушеннях передусім комунікативної семантики, прагматичних елементів спілкування, торкаються законів мовлення, логіки викладу тощо. Мовні девіації ґрунтуються на конфлікті між способом мислення і мовним, формалізованим, узуалізованим способом його вираження засобами ідіоетнічної мови [1, с. 214]. Мовні девіації – складові комунікативних девіацій, а володіння мовною компетентністю – умова успішності спілкування. Отже, поняття комунікативної девіації й мовної девіації є суміжними. У нашому дослідженні здебільшого оперуємо поняттям «мовно-комунікативні девіації», оскільки комунікативні порушення чи невдачі часто супроводжуються мовними одиницями, що вжиті з порушенням фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних та інших норм сучасної української літературної мови. Девіаційні явища, що виникають внаслідок порушення норм, суттєво гальмують процес формування комунікативних навичок студентів-іноземців, для яких опанування усними формами спілкування необхідно для читання й засвоєння інформації, розуміння фахової лексики, сприйняття на слух доповідей, повідомлень та ін. Слід зазначити, що відсутність україномовного середовища, недостатня кількість аудиторних годин з української мови, незначна внутрішня мотивація та небажання самостійно отримувати знання також сприяють виникненню в мовленні іноземних студентів девіаційних процесів.

Різноманітні порушення й відхилення зазвичай помітніші в усному мовленні іноземців, де невдало або неправильно використані слова, мовні помилки, неточності, що порушують лексичні, орфоепічні та інші норми, супроводжуються відповідною інтонацією, мімікою, жестами

тощо. До типових мовно-комунікативних девіацій можна віднести наступні анормативи: 1. Вживання слова у невластивому йому значенні (дослідження запроваджене – дослідження упроваджене; область – галузь; задача – завдання; прояв – вияв; часткові випадки замість окремі випадки; думки співпадають замість думки збігаються). 2. Вживання зайвих слів – плеоназмів (у кінцевому підсумку, у січні місяці, вперше познайомилися з одногрупниками, спільна угода, розповісти свою автобіографію, словниковий багаж слів, вільна вакансія). 3. Повторення спільнокоренових слів – тавтологія (вносити внесок, зробити роботу, питання досліджувалося у кількох дослідженнях, запитати питання у викладача, промовляти промову, мінімальний прожитковий рівень). 4. Використання кальок із російської мови (виключення, відноситися, заключення, слідуючий, настоювати, груз, поставник, другим разом, приймати участь, співпадають думки, попереджувати помилки, сьогоднішнє покоління). 5. Девіантне утворення ступенів порівняння прикметників, зокрема аналітичних форм (найбільш цікавіший, самий розумний, більш правильніший), прислівників (більш ширше, менш зрозуміліше). 6. Змішування відмінкових форм через їхню формальну подібність (я сьогодні йду в університеті, поспішаю на екзамені). 7. Застосування одного слова у значенні іншого у зв'язку з їхньою семантичною й формальною подібністю (студентів поселяли до гуртожитку, мій старий брат). 8. Помилкове узгодження у прийменникових конструкціях, спричинене неправильним використанням прийменників (зошит по українській мові, по професії, робота по підготовці, згідно правилу, відповідно з наказом). 9. Девіантне закінчення іменників 2 відміни однини чоловічого роду в родовому відмінку (університета, пункта, відсотку, архіва, текста). 10. Помилкове узгодження іменників із числівниками (двом десятим відсотків, десять гривнів, шість вільних місць). 11. Заміна форми кличного відмінка від імен по батькові формою називного (Галина Василівно, Володимире Семенович). У процесі ознайомлення з текстами українською мовою, особливо технічного чи економічного характеру, іноземні студенти мимоволі акцентують увагу на іншомовних словах, які часто однаково пишуться і вимовляються (*транзит*, контракт, транспорт, аеродром, баланс, інспекція, бюджет). Крім того, іноземні студенти зловживають іншомовною термінологією, оминаючи українськомовні відповідники (прерогатива – перевага, апелювати – звертатися, домінувати – переважати та ін.). Вищенаведені приклади можна також вважати проявами девіації, однак слід зауважити, що іншомовна лексика полегшує сприйняття й розуміння багатьох предметів і явищ, що викликає у студентів-іноземців спочатку здивування, а згодом підвищений інтерес до вивчення української мови.

Викладання української мови як іноземної потребує особливого педагогічного такту, знань психолінгвістичних аспектів оволодіння іноземною мовою, вправності у застосуванні найрізноманітніших методів та прийомів навчання, вмінь повертати на користь двомовну ситуацію, в якій здебільшого відбувається навчання та проживання студентів-іноземців. Спостереження за українським усним мовленням іноземців, аналіз їхніх виражальних можливостей у навчальному процесі засвідчують певні труднощі й суперечності. Студенти розуміють, що припускаються мовних неточностей і помилок, і це зазвичай їх пригнічує, з'являється невпевненість у власному мовленні. У цій ситуації важливу роль відіграють викладачі-словесники. Саме вони повинні помічати відхилення від літературної норми в усному мовленні іноземних студентів у процесі навчання української мови й реагувати на них, оскільки навіть незначні неточності часто призводять до виникнення мовно-комунікативних девіацій.

Задля подолання девіаційних процесів, студенти-іноземці насамперед повинні розуміти, що повсякчас слід працювати над своїм мовленням, належним чином дотримуючись літературних норм нерідної мови, що можливо за умов серйозного ставлення до процесу навчання української мови як іноземної взагалі й усного мовлення зокрема. Зі свого боку викладачам-словесникам потрібно направити зусилля на розробку відповідної методики, належну увагу б в якій було приділено запобіганню виникнення мовно-комунікативних девіацій і усуненню їх у разі появи. Вважаємо за доцільне подавати вправи на визначення роду й відмінка іменників, узгодження прикметників з іменниками, іменників із числівниками, прийменників з іменниками, завдання, де треба розкрити дужки, вибравши чи поставивши слова у правильній формі та ін. Вправи на переклад цікавих і пізнавальних текстів з рідної мови або російської українською чи навпаки – надзвичайно корисні для іноземних студентів, оскільки носять порівняльний чи зіставний характер, що значною мірою сприяє запобіганню девіацій на різних мовних рівнях.

Приділення належної уваги різноманітним аспектам, що пов'язані з виникненням девіаційних явищ у мовленні іноземних студентів у процесі навчання української мови як мови фаху, набуває вирішального значення, оскільки українська мова як іноземна для студентів є засобом і способом оволодіння предметною й комунікативною компетенцією в галузі обраної спеціальності.

Висновки. Усунення мовно-комунікативних девіацій виступає запорукою якісної підготовки іноземних студентів до професійної комунікації, сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок, що входять до складу професійної компетентності майбутнього фахівця певного профілю

як вітчизняних, так і європейських ЗВО. Запобігання девіаційним явищам у мовленні іноземних громадян, які здобувають освіту в Україні, дозволяє майбутнім фахівцям забезпечити міцність знань, робить процес навчання привабливішим і цікавішим, навчає застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності. Врахування інтерферентних впливів у процесі навчання усного мовлення громадян інших країн засобами української мови й дотримання ними кодифікованих норм сучасної української літературної мови упродовж усього періоду навчання в Україні дозволяє запобігти девіаційним процесам, зокрема запобігти помилкам, зменшити їх кількість і таким чином полегшити процес навчання та ідентифікувати його. Розуміння факторів, що призводять до появи різноманітних відхилень в усному українському мовленні іноземних студентів, аналіз типових мовно-комунікативних порушень і запропонування шляхів їх запобігання й усунення дозволяють формувати висококваліфікованого іноземного фахівця з добре розвиненими комунікативними вміннями, здатного до ефективного вирішення професійних мовленнєвих завдань.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із спостереженням і аналізом девіаційних явищ в усному українському мовленні іноземних студентів. Перспективним у досліджуваному напрямі є розроблення спеціального комплексу вправ і рекомендацій, спрямованих на подолання девіаційних процесів, розгляд ефективних методів і прийомів, що сприятиме запобіганню й подоланню мовно-комунікативних девіацій як в усному, так і писемному мовленні студентів-іноземців у процесі навчання української мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2014. 344 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев : Вища школа, 1979. 263 с.
3. Джунусалієва Г.Д., Ковальська Н.А. Комунікативні девіації в контексті теорії мовної комунікації. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 9 «Сучасні тенденції мов»*. 2011. Вип. 6. С. 68–72.
4. Дудик П.С. Стилістика української мови : навчальний посібник. Київ : Академія, 2005. 368 с.
5. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия. Киев : Вища школа, 1974. 164 с.
6. Жовтоніжко І.М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки* : збірник наукових праць. Харків : Константа, 2015. Вип. 9. С. 142–149.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Переломова О.С. Риторичні засоби і прийоми запобігання комунікативним девіаціям. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2012. № 995. Вип. 46. С. 142–145.
9. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
10. Хауген Е. Билингвизм и его аспекты. *Проблемы билингвизма*. Москва: МГУ, 1972. С. 70–74.
11. Яшенкова О.В. Традиції та напрями розвитку теорії комунікації в інформаційному суспільстві. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики* : збірник наукових праць. Київ : Логос, 2004. Вип. 5. С. 111–121.

МУЛЬТИМОДАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ З АВТЕНТИЧНИМИ РЕСУРСАМИ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

MULTIMODAL APPROACH TO AUTHENTIC TEXTS USE IN FOREIGN LANGUAGE CLASS

У статті розглядається мультимодальний підхід до використання автентичних текстів у процесі вивчення іноземної мови в аграрних університетах. Підкреслюється важливість підходу, орієнтованого на оволодіння мовою за допомогою різних модусів. Сучасні автентичні мультимодальні тексти характеризуються різноманітністю нелінгвістичних компонентів. Визначено такі поняття, як мультимодальність і модус, проведено аналіз наукової літератури з цієї проблеми. Проаналізовано типи мультимодальних завдань для організації експериментального вивчення. Значна увага приділена особливостям використання мультимодального підходу в європейських мовних школах, формуванню комунікативних навичок на основі віртуального навчального середовища. Основна увага зосереджена на ролі міміки, погляду, жестів, поз в іншомовному спілкуванні. У статті розглядаються типи мультимодальних засобів: візуальні та просодичні та їх взаємодія з вербальними. Зроблено висновок про важливу роль таких засобів на занятті з іноземної мови. Описані та досліджені три фази викладу нового матеріалу, а саме: сенсифікація, структурування й автоматизація. Детально охарактеризовано зміст експериментального мультимодального навчання для майбутніх фахівців у галузі сільськогосподарства.

Автор намагається відповісти на питання дослідження: чи покращує мультимодальний підхід мовленнєву компетенцію.

Експериментальне дослідження проводилось зі студентами Сумського національного аграрного університету, які вивчають французьку мову. Залежно від базового рівня французької (A2) були відібрані дві групи по 8 студентів: експериментальна і контрольна. В експериментальній групі застосовувався мультимодальний підхід до роботи з автентичним текстом, а у контрольній – традиційний. Матеріал був викладений у три етапи: сенсифікація, структурізація та автоматизація матеріалу.

Контроль засвоєння знань і вмінь відбувся через тиждень. Результати показали, що між експериментальною та контрольною групою була суттєва різниця: ефективність мультимодального підходу виявилась очевидною.

Подано деякі поради щодо невербальної поведінки вчителя. Окреслено перспективи нових досліджень.

Ключові слова: мультимодальність, модус, сенсифікація, структурізація, мультимодальний підхід.

This article deals with authentic texts using within multimodal approach in the process of foreign language studying in agrarian universities. The importance of such approach, focused on mastering the language through different modes, is being emphasized. Modern authentic multimodal texts are characterized by a variety of non linguistic components. The definitions of such concepts as multimodality and mode, as well as the analysis of scientific literature on this problem have been done. There were analyzed types of multimodal tasks for organization of experimental studying. The considerable attention is paid to peculiarities of the multimodal approach using in European Language Schools, the formation of communicative skills, based on virtual learning environment. The main attention is focused on the role of the facial expressions, the look, the gestures, the postures in foreign language communication. The article examines the types of multimodal means: visual and prosodic and their interaction with the verbal ones. The conclusion is made about the important role of such means in the foreign language class. Three phases of new material presentation, such as sensification, structuralization and automation are described and examined. The content of experimental multimodal learning for future agricultural specialists has been characterized in detail.

The experiment was carried out with the students of Sumy National Agrarian University who studied French. The two groups were chosen according to their basic level of French (A2). One group was selected as the experimental one and the other as the control one. There were 8 students in each group. The author applied the multimodal approach to the same authentic text in the experimental group and the traditional approach in the control group. The experiment included three stages: sensification, structuralization and automation.

Students understanding and speaking skills were tested in a week after the experiment. It can be seen from the results that there is a significant difference between the experimental and the control groups. The effectiveness of the multimodal approach was evident.

Some advice specifically refers to the teacher's non-verbal behavior. The perspectives of new studies were outlined.

Key words: multimodality, mode, sensitization, structuralization multimodal approach.

УДК 81-13:81'243:378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-11>

Крекотень О.В.,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету
Байдак Л.І.,
старший викладач кафедри
іноземних мов
Сумського національного аграрного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку наукових досліджень спостерігається тенденція до інтеграції ключових аспектів різних дисциплін для досягнення певної наукової мети. У нашому дослідженні, наприклад, це лінгвістика, філософія, дидактика, культурологія. Глобалізація зачіпає не лише основні процеси суспільного життя, але й «впливає на розвиток

мовознавчої науки, в якій на засадах філософського принципу єдності світу відбувається становлення нового інтегрованого підходу, в рамках якого мова виступає як складна синтетична система, а її дослідження неможливе без одночасного звернення до свідомості, мовної системи, культури і соціуму, а отже повинно проходити в широкому системному контексті» [1, с. 188]. Точкою

перетину різних галузей науки, пов'язаних з викладанням іноземної мови як другої у майбутніх спеціалістів аграрного або технологічного напрямків, є мультимодальний текст або комунікативна ситуація, які стали об'єктом цього дослідження. Проблема полягає в тому, що можливість здійснення мультимодальної комунікації іноземною мовою не відображена у навчальних програмах вишів. Особливою, але дуже важливою місією викладача нелінгвістичного навчального закладу є: по-перше, навчити студентів спілкуватися за допомогою не лише слів, але й інших невербальних засобів, як то жести, інтонація, рухи голови, міміка тощо; по-друге, полегшити сприйняття будь-якої писемної інформації іноземною мовою шляхом схематизації або спрощення. Якщо раніше студента розглядали як об'єкт навчання, тобто особу, яка лише сприймає знання, то в наш час його слід сприймати як суб'єкт навчання, який бере участь у процесі набуття вмінь та навичок, до того ж творчо. Це вимагає відповідного підходу до процесу навчання іноземній мові. В умовах науково-технічного прогресу, стрімкого розвитку цифрових технологій, комп'ютеризації виробничих процесів неможливо за період навчання опанувати знаннями, яких вистачить на все життя для успішної професійної діяльності. Отже, метою викладача іноземної мови має бути пошук шляхів формування комунікативних навичок мультимодального спілкування та закладення алгоритму самовдосконалення та звички до самостійної роботи з автентичною інформацією професійної спрямованості. Це стосується всіх спеціальностей нелінгвістичного напрямку і визначає актуальність дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема мультимодального підходу до навчання є складною, хоча і розробляється вже тривалий час. Започаткувавши теорію мовлення та мови, відомий єгиптолог, учитель і лінгвіст А. Gardiner (1879–1963) наголошував, що загальне значення слів поза ситуацією є незрозумілим. Ситуативне підґрунтя завжди за межами слова. Він продемонстрував це на такому прикладі: Мері та Джон захотіли вийти на прогулянку. Джон подивився у вікно та сказав: «Rain» зі специфічною інтонацією. Врахувавши ситуацію, Мері зрозуміла, що їм доведеться залишитися вдома (вона розпізнала значення слова з трьох, що звучать однаково: rain (дощ), reign (віжжі), reign (царювання)) [2]. Відносини між мовою та мовленням схожі на стосунки матері та синів: мова – це мати всім різновидам мовлення, виховує їх і демонструє стандарти поведінки завдяки своєму досвіду, але наймолодший завжди не слухається, часто обираючи свій власний шлях, і з часом сімейний кодекс має бути переглянутим. [2, с. 175]. А. Gardiner зазначає, що слова є ключами до ситуацій, мовлення

є набором реакцій до зовнішнього стимулювання з метою спілкування з людьми. [2, с. 20]. Комунікація ж схожа на гру на вгадування, коли людина виходить із кімнати, а повернувшись, має вгадати, що за предмет загадали гравці, та загальними запитаннями встановити істину [2, с. 33].

Протягом двадцятого століття чимало науковців досліджували невербальний бік мовлення. Ray Birdwhistell у 1952 р. започаткував кінесіку, науку про жести. Albert Mehrabian у 1967 р. присвятив кілька статей невербальній комунікації, в яких виклав результати дослідження шляхів передачі інформації. У 1990 Е.Т. Hall увів поняття контекстуальності культур і порівняв мови з точки зору залежності від мовного контексту [3, с. 76].

Термін «мультимодальність» як мовленнєве поняття з'являється наприкінці ХХ ст. і об'єднує дослідження лінгвістики, філософії, психології, культурології. Щодо терміну, ми розглядали мемо визначення, запропоноване Yacine Bellik et Daniel Teil (1992): мультимодальність (фр. multimodalité) – це використання різних модусів для реалізації однієї й тієї ж задачі [6, с. 134]. Це дозволяє висловити гіпотезу: той, хто вивчає іноземну мову, має використовувати різні засоби для досягнення мети.

Російські лінгвісти А. Кибрик [4] і Г. Крейдлін [5] розробляють поняття мультимодальної лінгвістики. А. Кибрик визначає мультимодальність як здатність людини суміщати кілька засобів (модусів) засвоєння світу та спілкування – вербальний, візуальний, кінесичний (жестовий). Термін «модус» не має універсального визначення. Загалом, його розглядають як канал комунікації. Прикладами злиття модусів можуть бути поєднання малюнку та тексту, фрази та жести, міміки та репліки, відеоряду та коментарів до нього [4, с. 134]. Важливою категорією мультимодальності є сумісність модусів.

Питанням мультимодальності присвячені також дослідження українських вчених: Л. Макарук, яка розробила стратегії мультимодального текстотворення [7, с. 131–132], Л. Гливінської, яка надала характеристику мультимодальної сутності спілкування та синкретичної природи комунікативних артефактів [8], Н. Град, яка дослідила поняття модусу та визначила види мультимодального тексту [9, с. 49], І. Андрєєвої, яка розвинула перспективи лінгвістичного аналізу дискурсу [10].

Серед тих, хто заклав основу теорії мультимодальності, були G. Kress і T. van Leeuwen [19]. Теоретичні поняття досить широко висвітлюються багатьма зарубіжними вченими, але нас більше цікавить практичний підхід до мультимодального тексту з точки зору дидактики, тому ми опираємося на педагогічні дослідження інтерактивного усного мовлення М. Tellier [11] та А. Mazur-Palandre, Isabel Colón de Carvajal [12] і франкомовні практичні підтвердження мультимодальних теорій

M. Marquillo [13], B. Azaoui [14], H. Baldauf-Quilliatre, E. Carole [15] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не викликає сумніву той факт, що мультимодальний підхід знайшов своє місце на лінгвістичній арені. Наявність значної кількості вітчизняних і зарубіжних монографій, статей і доповідей, присвячених вивченню мультимодальної інтерактивної діяльності, свідчить про важливість проблеми, а отже, і про необхідність подальших досліджень. Проте варто зауважити, що тоді як у зарубіжних студіях мультимодальний підхід до дидактичних проблем вивчення іноземної мови набирає оберті, в українській лінгводидактиці розвиток саме практичних студій для вивчення іноземних мов не отримує належної уваги. Вітчизняна наука потребує вузькоспеціалізованих журналів, посібників та підручників, де б розглядалися дидактичні потреби сьогодення з урахуванням мультимодальності. На нашу думку, було б доцільно переформатувати ставлення до вивчення іноземних мов у лінгвістичних, у нашому випадку аграрних, вищих навчальних закладах, взявши за основу мультимодальний підхід.

Мета статті – проаналізувати зміст експериментального навчання, висвітлений у роботах зарубіжних дослідників щодо використання мультимедійного підходу у курсі вивчення іноземних мов та дослідити вплив мультимодального підходу на викладання французької мови студентам аграрного напрямку навчання. Оскільки досвід мультимодальних досліджень є актуальним для сучасних дидактичних студій, існує потреба в систематизації та аналізі наукових досліджень. Крім того, одним із завдань роботи є перевірка гіпотези: мультимодальні фахові тексти краще, ніж традиційні, впливають на засвоєння та меморизацію матеріалу.

Виклад основного матеріалу. «Не можна не спілкуватися» – цей відомий афоризм американського психолога П. Вацлавіка (*Paul Watzlawick*) [17, с. 57], який підкреслює факт комунікації навіть у мовчанні, покладений в основу теорії мультимодальності навчання. «Лише той підхід, який визнає мультимодальність комунікації, має шанс на створення реалістичної лінгвістики майбутнього» – підкреслює А. Кибрик у роботі «Мультимодальна лінгвістика» [4, с. 148]. Будь-яка комунікація передбачає передачу інформації [16, с. 60]. Американський психолог з Каліфорнійського університету *Albert Mehrabian* визначив її пропорції на основі власного дослідження: 7%–38%–55% (мова – тон мовлення – мова тіла) [3]. Багато вчених, серед яких Девід Лапакко [17] та А. Кибрик [18, с. 60], спростовують це твердження своїми роботами. Так, у ряді досліджень А. Кибрика (2008) був представлений уривок з телесеріалу у трьох модусах: вербальному, просодичному та візуальному у різних комбінаціях. Одна з восьми

груп, наприклад, дивилась уривок лише візуально, без звуку, інша – лише звуковий контекст (просодію), наступна – бачила зображення та субтитри і т.д. Рівень розуміння оцінювався за результатами анкети з 23 питань. У восьмої групи, яка бачила лише контекстний уривок без задіяного вербального каналу, результати були найнижчими. Ієрархія ж модусів за інформативністю виглядала таким чином: вербальний – 39%, візуальний – 33%, просодичний – 28% [18]. Різниця в даних, на наш погляд, є доказом того, що питання потребує додаткових досліджень. Очевидним є той факт, що всі три модуси впливають на кінцевий результат при вивченні іноземної мови.

Мультимодальність XXI ст. змінила традиційні підходи до навчання студентів. З появою цифрових технологій та Інтернет ресурсів з'являються нові мультимодальні можливості – від візуальних текстів до електронних книжок. Види роботи (читання, аудіювання, мовлення та письмо) залишаються незмінними, проте змінюються форми, адже мультимодальні можливості дозволяють використовувати презентації, відеозаписи тощо. Сучасні заняття мають відповідати рівню сучасних студентів та рівню розвитку суспільства. Теоретик мультимодальності *G. Kress* вказує, що здатність писати є результатом уміння комбінувати літери та слова для створення повідомлення, але часто буває залежною від візуальної або комп'ютерної компетенції або соціальних потреб [19].

Christine Develotte [20] розділила комунікативні повідомлення он-лайн на низькомультимодальні та високомультимодальні. Перші стосуються чатів або електронних повідомлень, де спілкування базується на письмових повідомленнях. Писемне мовлення тут вважається мультимодальним лише завдяки смайлам або емотиконам, вибору шрифту, кольору або розташуванню на сторінці, це все надає повідомленню експресивності. Високомультимодальне спілкування передбачає зорову, слухову та графічну опори, яскравим прикладом яких є відеоконференції, де можна чути емоційний фон та бачити жестову експресію мовця [20, с. 512–513]. Автор підкреслює специфічність пошукової роботи при аналізі різних видів мультимодальних повідомлень [20, с. 516]. Навіть низькомультимодальні тексти, як то електронні повідомлення, мають особистісний характер, і, щоб їх дослідити, потрібен дозвіл автора. З іншого боку, якщо досліджуються сотні повідомлень, вони мають бути анонімними, але у мережі Інтернет дуже просто знайти власника повідомлення. Щодо високомультимодальних текстів, робота з мімікою та жестами теж не передбачає анонімності. Тут ми бачимо протистояння наукових і юридичних аспектів вивчення мультимодальності в мережі. Технічні аспекти теж можуть заважати дослідженням: неможливість зберегти інформацію одночасно

з двох сторінок, недостатні технічні характеристики комп'ютера або відеокамери тощо. Проте технології розвиваються надзвичайно швидко, і дослідник має інвестувати час у технічну освіту для найсучасніших наукових експериментів [20, с. 518]. Враховуючи всі складності досліджень, на базі Вищої нормальної школи Ліона та університету Ліон-2 створена лабораторія ICAR (Intéraction, Corpus, Apprentissages, Représentations), яка проводить всебічні дослідження інтерактивного мультимодального навчання. Особливий інтерес для тих викладачів, які навчають французькій мові як іноземній, представляє мультимодальна база дидактичних ресурсів з понад 60 інтерактивними розробками різної тематики, побудованих з урахуванням просодії голосу, жестів, поглядів, положення тіла тощо (архів ресурсів CLAPI: <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr>) [15, с. 20]. Французька дослідниця Маріон Тельє, яка очолює лабораторію мовлення та мови (Laboratoire Parole et Langage) університету в Aix-Marseille, зробила значний внесок у вивчення мультимодального підходу до вивчення іноземної мови, започаткувавши термін «педагогічний жест». Цікавим, на наш погляд, був педагогічний експеримент, проведений нею з 10 учнями Mini-Schools, закладу позашкільної освіти, яка ініціює вивчення англійської мови французькими дітьми з 3 років [12]. З погляду Тельє, мовлення стає мультимодальною категорією в міру того, як викладач використовує різні модуси для досягнення мети. Тобто, учень пізнає нові поняття сенсорно (відчуває мелодичність звучання) або графічно (бачить малюнок). Крім того, він бачить та інтерпретує рухи викладача (жести, міміку, погляди тощо). Педагогічне дослідження представлено в двох частинах: перша – аналіз заняття з засвоєння фраз «I like it» та «I don't like it», метою якого є спостереження за мультимодальною поведінкою викладача та учнів, друга (експериментальна) – серія індивідуальних співбесід з метою глибшого аналізу того, що досліджується. Важливими та вартими використання є три фази представлення матеріалу: сенсibiliзація (дозволяє ввести нове поняття без пояснень викладача), структуризація (концептуалізує структуру у мовленні і передбачає використання поміж інших вербального модусу), автоматизація (маніпуляція важливими для меморизації формами та прийомами). Впродовж фази сенсibiliзації викладач весь час мовчить, показуючи малюнки та фото, а діти самостійно роблять припущення щодо змісту. Коли викладач чує правильне висловлювання, він піднімає догори великий палець. Під час другої фази викладач представляє поняття вербально, додаючи міміку та жести, доки триває концептуалізація структури. На цьому етапі учні лише повторюють за викладачем. Третя ж фаза передбачає висловлювання учнів з наслідуванням жестів та рухів викладача,

групову та парну роботу. Проаналізувавши результати роботи на занятті та під час індивідуальних співбесід, Маріон Тельє робить висновок про те, що важливо варіювати модуси у системі презентації лексем. Але оскільки аналіз співбесід показав, що модуси не однаково впливають на різних дітей, то дослідниця вважає за потрібне надавати дитині можливість самій обирати найоптимальніший модус, що сприятиме меморизації матеріалу [12, с. 223–245].

Спираючись на матеріали М. Тельє та інших практиків педагогічної теорії мультимодальності, ми провели експериментальне дослідження впливу різних модусів на засвоєння матеріалу з французької мови в аграрному університеті. Мультимодальність франкомовного навчального тексту певною мірою забезпечують графічні одиниці, які складаються як з вербальних компонентів, так і з невербальних, наприклад, ілюстративних. За Л.Макарук, новою тенденцією текстотворення можна вважати стратегію вербального розгалуження, коли повний зміст тексту розкривається завдяки ілюстративним компонентам [7, с. 131]. Об'єктом експерименту виступили студенти аграрного університету: 8 студентів першого курсу (далі Ф-1) та 8 другого курсу (далі Ф-2), які мали приблизно однаковий рівень знань А2. Суб'єктом експерименту виступив матеріал «Всі живі організми мають потребу в енергії» з французького шкільного підручника з біології [7]. Група Ф-1 працювала з мультимодальним текстом (рис. 1), Ф-2 отримувала завдання з традиційним дидактичним підходом, де текст складався з трьох речень:

Tous les êtres vivants ont besoin d'énergie

Pour réaliser la synthèse de nouvelle matière et pour satisfaire les autres dépenses liées à son activité, tout organisme a besoin d'énergie.

Les végétaux chlorophylliens utilisent directement l'énergie solaire pour fabriquer leur matière organique à partir de nutriments minéraux.

Les êtres non chlorophylliens se procurent l'énergie qui leur est nécessaire en dégradant des nutriments carbonés [21, с. 177].

Студенти обох груп проходили фази сенсibiliзації, структуризації та автоматизації, при цьому лише у групі Ф-1 використовувались різні модуси, а група Ф-2 працювала в вербальному режимі з елементами просодики. Головною метою було усне висловлювання з даного питання через тиждень.

Види роботи зі звичайним та мультимодальним текстом, залежно від фази подання матеріалу, відображені у таблиці 1.

Результати усних висловлювань та контролю засвоєння (відповідей на запитання) через тиждень були такі: 75% з групи Ф-1 на відмінно справились з поставленими завданнями, 12,5% – на задовільно та 12,5% – на незадовільно. Студенти

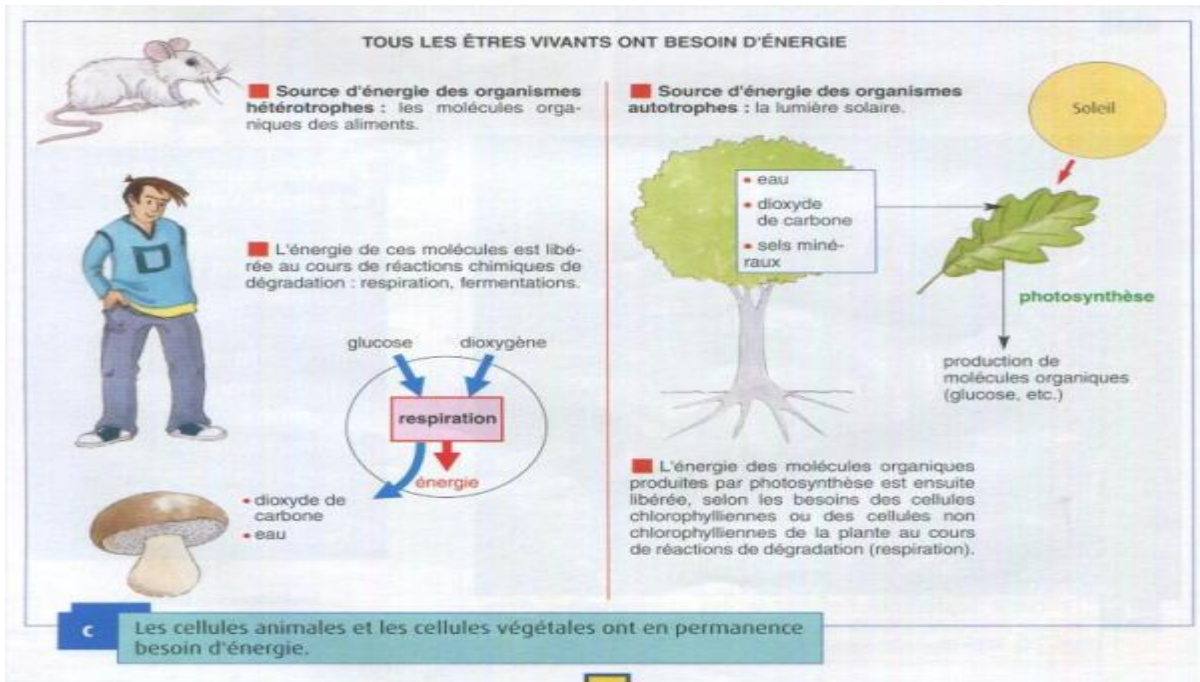


Рис. 1. Мультимодальний текст, що включає вербальний та візуальний модули

Джерело: [21, с. 176]

Таблиця 1

Хід педагогічного експерименту

Фази подання тексту	Дії викладача у групі Ф-1	Дії викладача у групі Ф-2
СЕНСИБІЛІЗАЦІЯ	Студенти аналізують малюнки, зеленим маркером відзначають знайомі слова, червоним – незнайомі. Текст читається двічі (у запису) у різних тональностях. Висловлюються припущення. Викладач участі не бере.	Викладач однаковим тоном двічі читає текст. Студенти виписують у дві колонки знайомі та незнайомі слова
СТРУКТУРИЗАЦІЯ	Викладач пояснює, використовуючи жести та міміку, студенти повторюють у різних тональностях. Робота з термінами на різнокольорових картках	Робота з термінами: самостійне опрацювання, вправа на підстановку. Граматичний аналіз, читання, переклад
АВТОМАТИЗАЦІЯ	Складання різнокольорових пазлів. Парна робота: запитай емоційно. Рольова гра «Вгадай, хто я чи що я?»	Контроль знання лексики. Відповіді на запитання. Складання запитань.

групи Ф-2 продемонстрували такі результати: 12,5% отримали відмінну оцінку, 25% впоралися на добре, 62,5% не впоралися із завданням. Звичайно, результати очікувані, однак варто провести ряд експериментів, щоб встановити певну закономірність. Цілком очевидно, що гіпотеза дослідження підтвердилась: варто змінювати традиційний підхід до викладання іноземної мови на мультимодальний.

Висновки. Отже, використання мультимодальності допомагає підвищити ефективність і прискорити процес засвоєння іноземної мови. Використання мультимодальних об'єктів як автентичних матеріалів під час практичних занять викликає інтерес, спонукає до спілкування. У вивченні іноземної мови важливо використовувати усе, що притаманне реальному людському спілкуванню та взаємодії. Звичайно, головним є вербальне наповнення заняття, проте не варто недооцінювати

роль погляду, жести, міміки, емоційних виразів, тональності і навіть постави викладача.

Питання потребує подальших досліджень, особливо у нелінгвістичних закладах вищої освіти. Важливо враховувати мультимодальний підхід при створенні нових підручників і навчальних посібників, бо вимоги до знань студентів суворішають, висуваючи перед викладачами нові завдання, а виконати їх можливо лише базуючись на найсучасніших наукових дослідженнях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Петренко І. Основні парадигмальні ознаки сучасної лінгвістичної науки. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*. 2013. № 27. С. 188.
2. Gardiner A. *The Theory of Speech and Language*. Oxford : Oxford University Press, 1951. 260 p.
3. Кречотень О.В., Байдак Л.І. Інтеграція паралінгвістичних засобів у вербальне іншомовне спілку-

вання студентів. *Інноваційна педагогіка*. № 11. Т. 2. Одеса, 2019. С. 75–79

4. Кибрик А.А. Мультимодальна лінгвістика. *Когнітивні дослідження*. Вип. 4 / под ред. Ю.И. Александрова, В.Д. Соловьева. Москва : ИП РАН, 2010. С. 134–152.

5. Крейдлин Г.Е. Механізми взаємодії невербальних і вербальних одиниць в діалогі: жестові ударення. *Междунар. конф. «Диалог 2006: компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии»*. Москва, 2006. С. 290–296.

6. Bellik Y. D., Teil, D. Définitions terminologiques pour la communication multimodale. Actes des 4èmes Journées sur l'ingénierie des interfaces Homme-Machine, Paris :Telecom Paris Publ., 30 Nov. – 2 Déc. 1992. Pp. 229–232.

7. Макарук Л.Л. Конструювання англомовних мультимодальних текстів: експериментальні тенденції чи нове бачення писемної інтеракції. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 34. Т. 2. 2018. С. 130–136.

8. Гливінська Л.К. Об'єкт неолінгвістики – мультимодальність: завдання і рішення. *Science and Education New Dimension. Philology*, VI (52), № 177. 2018. URL: <https://doi.org/10.31174/SEND-Ph2018-177VI52-05>.

9. Град Н.Я. Сучасні мультимодальні студії: модальні лінгвістика та мультимодальна стилістика. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2014. С. 49–51.

10. Андреева І.О. Мультимодальний аналіз дискурсу: методологічна основа та перспективи напряму. *Одеський лінгвістичний вісник*. № 7. 2016. С. 3–8.

11. Marion Tellier. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. Bergeron. *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Presses de l'université du Québec, 2009. pp. 223–245, fhal-00378849f.

12. Masur-Palandre A., C. De Carvial I. Chapitre 1 Panorama de la multimodalité du langage oral. Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition. Grenoble : UGA Éditions, 2019 (généré le 11 janvier 2020). URL: <http://books.openedition.org/ugaeditions/11031>.

13. Marquilló-Larruy M. Littérature et multimodalité ici & là-bas... Recherches en didactique des langues et des cultures, 2012, Online since 10 September 2018, connection on 04 January 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/2350>.

14. Azaoui, B. Analyse multimodale des relances enseignantes en classe de français langue première et langue seconde. *Contextes et Didactiques* [Online], 7/2016, Online since 15 June 2016, connection on 11 January 2020. URL: <http://www.contextesetdidactiques.com/511>.

15. Baldaf-Quilliatre H., Etienne C. L'étude des interactions en français : de la théorie à la pratique. *Langues, Sciences, Pratiques. Actes du 3-e Colloque internationale francophone en Ukraine*. Odessa, 2019. 259 p.

16. Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций / пер. с англ. Санкт-Петербург : «Речь», 2000. 297 с.

17. Lapakko D. Communication is 93% Nonverbal: An Urban Legend Proliferates. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*. № 34. 2007. P. 7–19.

18. А.Кибрик. Мультимодальна лінгвістика. URL: <http://docplayer.ru/28587778-Multimodal-naya-lingvistika.html>.

19. Kress, G. Literacy in the New Media Age. London : Routledge, 2003. 208p.

20. Tavernier R., Liseaux C. Sciences de la Vie et de la Terre. L'enseignement des SVT en classe de Seconde. Bordas/Sejer, 2005. 264 p.

DEVELOPING READING SKILLS IN A FLIPPED CLASS

РОЗВИТОК НАВИЧОК ЧИТАННЯ: МОДЕЛЬ «ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС»

Developing reading skills is one of the main goals in the university ESP class since nowadays students have to process substantial amounts of information in academic settings and throughout their future career. The current shift in education paradigm challenges teachers to refocus their teaching strategies and adopt new approaches to make the learning process rewarding in the modern context. Flipped class approach is claimed to have a great potential to provide a refreshing view for the ESP teaching and bring the learning process the new level of efficiency. Therefore, the approach is getting more and more attention from practitioners and researchers. Recent researches report a generally positive impact of the model on students learning outcomes, attitudes and level of satisfaction compared to the traditional models. However, developing reading skills and utilizing text-based activities are not very common in a flipped class model since it is highly associated with video. The lack of clarity about feasibility of this mode for developing reading skills and low technical expertise are among the most common reasons why teachers are hesitant to adopt flipped class model in their practice. The current paper presents the list of potential benefits of flipped reading for an ESP course. In addition, the possible option addressing the lack of technical expertise is described. As a solution, the platform Wizer.me is presented in the current paper. The platform offers free tools for designing interactive reading worksheets and provides special features such as adding audio content, video, links and images to the worksheets. The service enables teachers to gain insights on the students' progress and status and offer a feedback. Having user-friendly interface the platform is available to use by the teachers with the basic level of computer literacy.

Key words: ESP, reading, flipped class, advantages, technical solutions.

Розвиток навичок читання є однією з ключових цілей курсу англійської мови фахового спрямування оскільки в умовах сьогодення студентам необхідно вміти обробляти зна-

чну кількість інформації під час навчання та в майбутньому в професійній діяльності. Нинішня зміна парадигми освіти стимулює викладачів до переорієнтації стратегій викладання та прийняття нових підходів, щоб зробити процес навчання продуктивним та відповідним сучасному контексту. Наявні дослідження підходу «перевернутий клас» підтверджують його значний потенціал для оновлення навчального процесу, підвищення його ефективності, збагачення й актуалізації. Підхід привертає дедалі більше уваги з боку викладачів-практиків і науковців. Презентуючи позитивні досліджень науковці відзначають загально позитивний вплив моделі навчання «перевернутий клас» на результати навчання, ставлення студентів до навчального процесу та рівень їх задоволеності результатами порівняно з традиційними моделями. Однак, відсутність чіткого розуміння щодо можливостей «перевернутого класу» для розвитку навичок читання та недостатній рівень технічних знань і навичок викладачів є одними з основних перепон для активного та коректного використання моделі в практичній діяльності. На основі теоретичного аналізу актуальних досліджень і практичного досвіду в роботі представлений перелік потенційних переваг використання моделі «перевернутий клас» для розвитку навичок читання в курсі іноземної мови фахового спрямування. Як технічне рішення в роботі представлено платформу Wizer.me, яка пропонує безкоштовні інструменти для розробки інтерактивних завдань та надає спеціальні функції, такі як додавання аудіо контенту, відео, посилань та зображень. Сервіс дозволяє користувачам отримати інформацію про успішність та прогрес студентів та надавати зворотній зв'язок. Маючи зручний інтерфейс, платформа доступна для використання викладачам з базовим рівнем комп'ютерної грамотності.

Ключові слова: англійська мова фахового спрямування, читання, перевернутий клас, переваги, технічні рішення.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-12>

Kornyska Yu. A.,

Ph.D.(Pedagogy), Associate Professor,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Problem statement. Nowadays reading is one of the core skills for students, as they have to absorb massive amounts of professionally relevant information in academic settings and throughout their future career. Since English is the global lingua franca, and it is becoming increasingly true as international relations are expanding, the majority of the topical information is provided in English. Therefore, developing reading skills is one of the main goals in the university ESP class. Nowadays, developing reading skills still falls on the premise of regular teaching mode, where students develop their reading skills and work with content under the guidance of a teacher

in a class. However, the current shift in education paradigm tasks teachers to refocus their teaching strategies and adopt new approaches to meet new challenges, incorporate facilitative technologies and to provide models and opportunities for effective and ample practical work. In this context, the flipped class approach is getting more and more attention from practitioners and researchers.

Theoretical framework. Recent researches present the flipped class as an approach, which has a great potential to improve students' learning experience and improve the efficiency of the learning process. Several studies report that students appreciate

the opportunity learning in their own pace, prefer flipped mode to traditional modes and feel more satisfied with the learning process and results [1; 3–6; 11]. Having investigated the learning outcomes researches presented better results of students learnt in a flipped mode as compared to students learnt through traditional teaching methods [4; 7; 8; 10]. However, the majority of educators emphasize that, despite reporting positive findings, the approach still requires further theoretical analysis, empirical research on flipped class approach in higher education and investigations of students' attitudes towards it.

Unsolved problems under consideration.

Flipped class approach is gaining its popularity in higher education for teaching a wide variety of disciplines and developing different skills. However, developing reading skills and utilizing text-based activities are not very common in a flipped class model since it is highly associated with video. The lack of clarity about feasibility of this mode for developing reading skills and low technical expertise are among the most common reasons why teachers are hesitant to adopt flipped class model in their practice.

The study aims to present the list of potential benefits of flipped reading in ESP course and to report the findings about technical solution for providing out-of-class content, that do not require extra technical expertise and available to use by the teachers with the basic level of computer literacy.

Main body. Having analysed recent studies and experiences, in the current paper we are able to outline six benefits of flipped mode for developing reading skills.

1. Optimization of the in-class time.

Among the major challenges, both for teachers and students, within the ESP course at university are complex curricula and very limited amount of in-class hours. The time spent in the classroom now is not enough for all the explanations and analysis, discussions, collaboration, reflection and assessment. Flipped class format enables students to review the materials before the class and then, having all the fundamental information they participate in interactive learning activities that push them to apply their knowledge in practice [5; 11]. The reserved in-class time may be utilized for teamwork, comprehension tasks, in-depth analysis and discussions, collaborative or individual assignments etc. It provides students with more opportunities for interaction, developing their critical thinking, analysis and problem solving skills [4].

2. Enhancing students' engagement and motivation.

Developing reading skills and utilizing text-based activities are not very common in a flipped class model since it is highly associated with video content. However, reading activities in a flipped model differs from traditional class where reading is assigned as a homework and student's responsibility is not enforced

because in-class activities are based on the same content included in the home assignment. In traditional class student not always complete the reading assignments properly, especially weaker students and students with the highest level. In flipped class, student's accountability for participating in the in-class activities is often built in through out-of-class reading assignments. After individual review of the material students come to the class prepared to ask questions and share the ideas. It is a great opportunity for them to shape the class sessions, which raises the sense of meaning, and engagement, understanding their role in the learning process and capacity to influence it [1; 6; 11]. As the class becomes the place for student-centred interactive environment, where students can develop the skills and employ the theory in practice it addresses in the responsibility for their own learning success [3; 8; 10].

3. Personalized learning.

Teachers are trying hard to manage big classes since each student has different learning abilities. However, reading the students' level of comprehension in real time, monitoring understanding the subject, engaging all the students to class activities, trying to adjust to individual student's needs and peculiarities often leads to "teaching to the middle". The flipped class offers teachers the flexibility in time needed to spend with each student [1; 6]. Everyone can get the portion of attention and layered teacher's support as he or she needs. Since students have an opportunity to review materials in the time, place and pace they need it works for their efficiency and productivity. The chance to go over important or unclear details as often as necessary and out-of-the-class access to the teacher and groupmates lowers the level of frustration and creates positive motivating learning environment. In addition, students who missed classes can catch up with their groupmates faster and easier as all the fundamental material and tasks are available [3-5; 10].

4. Support in building and expending relevant vocabulary.

Vocabulary is an integral part of ESP and it is crucial to build a consistent body of terms that are specific to and occur frequently in their field of study. It also facilitates further personal and professional development making available resources that would otherwise be inaccessible due to the language barrier [2]. Flipped reading activities have a good potential to enforce the process of vocabulary acquisition since the tasks may be enriched by the extra relevant sources. Also, the ability to go over new or difficult lexis as often or long as necessary helps students to reduce stress in class and clear the language barrier for class activities.

5. Relevant and topical content.

In a traditional class, students are exposed to the content on that a teacher offered them in the class-

time. This content usually composed with texts in a coursebook that often claimed to be not topical and relevant since the modern science, technology and business are very dynamic. Flipped content can be richer. Relevant materials predominantly found in English, as it has become lingua franca in many domains, and available on the Internet. With the advance of technology they are easily accessed and could be utilized to enrich learning process and bring learning experience to the new level.

6. Developing critical reading skills.

While technology advances make information available, they also challenge users regarding the selection, analysis and evaluation of information. A critical reader is able to detect bias, prejudice misleading opinion and illogical conclusions, understand different viewpoints and make own judgments and assumptions [9]. Flipped reading offers students an opportunity to explore more accessing multiple sources and this information diversity facilitates the developing of critical reading skills that nowadays are so highly necessitated in academic, social and professional domains.

Since developing reading skills in a flipped mode does not impose passive reading, simple selection of the appropriate text content is not enough. It is crucial to offer activities that motivate and encourage students to invest their time and efforts to read and learn. Students need to understand the sense in the offered activities and connect them to instructional goals. In other case, it will be just another homework exercise. As the major challenge of flipping reading is to avoid passiveness, it necessary to make it interactive.

In our practice, we have a positive experience using Wizer.me. (<http://wizer.me/>) to design interactive worksheets for flipped reading. It is a platform where teachers can create digital interactive worksheets. It offers free, user-friendly and quick tools for designing and sharing worksheets online and requires only basic level of computer literacy. The service enables teachers to gain insights on the students' progress and status and offer a feedback. Teacher can provide both instruction and practice, which means the service may be used to reinforce the topic or introduce it. To create an interactive worksheet teacher is free to load any appropriate content and then complete it with a variety of tasks. The service offers eight types of tasks: Multiple choice, Blanks, Matching, Open questions, Table, Sorting, Drawing, Fill on an image. Some of this tasks are considered to be a staple of standardized tests, but being properly shaped they can be beneficial for students. The most special features for this tool are the feasibility of recording audio questions, loading pictures as answer options and self-grading. In addition, the service offers the opportunity to enrich the content by adding to worksheets extra links, images, audio and video content.

Conclusions. Flipped class mode has a great potential to foster developing reading skills within an ESP course. Being implemented appropriately and suitably, the approach can enrich the traditional learning process and make it more productive and student-centred. It is compatible with the regular curriculum and has a good potential to reform the traditional time-consuming in-class components of the ESP course and make it more topical and motivating. However, the process of implementing new formats of training requires careful planning, proper design and monitoring the students' and teachers' feedback to detect and correct possible shortcomings.

REFERENCES:

1. Abeysekera, L., Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34 (1), 1–14.
2. Chirobocea, O. (2018). Vocabulary Acquisition in ESP. Perspectives, Strategies and Resources. *Studiin și cercetări filologice*. Seria limbi străine aplicate, 17, 171–180.
3. Gilboy, M.B., Heinerichs, S., Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47 (1), 109–114.
4. Goedhart, N.S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C. et al. The flipped classroom: supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environ Res* 22, 297–310 (2019) doi: 10.1007/s10984-019-09281-2
5. Hung, H.T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28 (1), 81–96.
6. Nouri J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 33–43.
7. Låg T., Sæle R.G. (2019). Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis. *AERA Open*, 5 (3). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858419870489>
8. O'Flaherty, J., Philips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
9. Pardede, P. (2007). Developing critical reading in the EFL classroom. URL: <https://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/developing-critical-reading-in-the-efl-classroom/>
10. Seery, M. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. *Chemical Education Research and Practice*, 16 (4), 758–768.
11. Yeung, K., O'Malley, P. (2014). Making 'The Flip' work: Barriers to and implementation strategies for introducing flipped teaching methods into traditional higher education courses. *New Directions for Institutional Research*, 10 (1), 59–63.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ХМАРО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У НАВЧАННІ БАЗ ДАНИХ

CRITERIA, CHARACTERISTICS AND LEVELS OF PROFESSIONAL AND PRACTICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE IN TERMS OF THE USE OF THE CLOUD-ORIENTED ENVIRONMENT IN TEACHING DATABASES

У статті надано визначення професійно-практичної компетентності майбутнього вчителя інформатики, охарактеризовані ролі майбутнього вчителя інформатики у сучасному закладі загальної середньої освіти (провідний фахівець в галузі інформатики; консультант та помічник для колег у галузі ІКТ; експерт у використанні ІКТ для адміністрації школи; учитель), висвітлено місце баз даних при підготовці майбутніх учителів інформатики, представлені підходи вітчизняних науковців щодо виокремлення рівнів сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів. Виокремлено критерії для оцінювання рівня сформованості професійно-практичної компетентності майбутніх учителів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних: мотиваційний (характеризує наявність мотивації в майбутніх учителів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого середовища у професійній діяльності та навчанні баз даних), організаційний (здатність майбутніх учителів інформатики у навчанні баз даних у хмаро орієнтованому середовищі), діяльнісний (здатність студентів здійснювати навчальну, самостійну та комунікаційну діяльність у хмаро орієнтованому середовищі), когнітивний (визначає рівень знань майбутніх учителів інформатики з баз даних у хмаро орієнтованому середовищі), критерії навчальної взаємодії (здатність майбутніх учителів інформатики здійснювати навчальну взаємодію у хмаро орієнтованому середовищі), використання хмаро орієнтованих засобів у навчанні баз даних, їх показники та рівні (низький, середній, достатній, високий). Наведена процедура оцінювання рівня сформованості професійно-практичної компетентності майбутніх учителів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних, а саме: кожний показник професійно-практичної компетентності має відповідний ваговий коефіцієнт, якому у відповідність ставиться п'ятибальна шкала оцінювання, сумарна оцінка за всіма критеріями визначає на рівень сформованості вищезгаданої компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Ключові слова: хмаро орієнтоване середовище, хмаро орієнтовані засоби, хмаро орієнтована система дистанційного навчання, професійно-практична компетентність, майбутні вчителі інформатики.

The article defines the professional practical competence of the future teacher of informatics, describes the role of the future teacher of informatics in the modern institution of general secondary education (a leading specialist in the field of computer science; consultant and assistant for colleagues in the field of information and communication technologies; expert in using information and communication technologies for school administration; teacher), highlights the place of databases in the preparation of future teachers of informatics, the approaches of national scientists to the competencies of formalization. The criteria for assessing the level of professional practical competence of future informatics teachers regarding the use of cloud oriented environment in database training are distinguished: motivational (characterizing the presence of motivation in future teachers of informatics for the use of cloud oriented environment in professional data and learning computer science teachers in learning database in a cloud oriented environment), active (students' ability to teaching, self-communication and communication activities in a cloud oriented environment), cognitive (determines the level of knowledge of future computer science teachers from databases in a cloud oriented environment), the criterion of educational interaction (the ability of future computer science teachers to interact with the learning interaction system training and cloud oriented tools in learning databases), their performance and levels (low, medium, sufficient, high). The procedure for estimating the level of professional practical competence of future informatics teachers regarding the use of the cloud oriented environment in the training of databases is presented, namely: each indicator of professional practical competence has a corresponding weighting factor, to which a five-point assessment scale is put. The criteria determines the level of competence of the future computer science teacher mentioned above.

Key words: cloud oriented environment, cloud oriented means, cloud oriented system for distance learning, professional practical competence, future teachers of Information.

УДК 004.421:004.65:378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-13>

Коротун О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри комп'ютерних наук
Державного університету
«Житомирська політехніка»
Вакалюк Т.А.,
докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри інженерії
програмного забезпечення
Державного університету
«Житомирська політехніка»
Корнілова Т.Б.,
завідувач лабораторії змісту
та моніторингу якості
підприємства освіти
КЗ «Житомирський обласний інститут
підприємства освіти»
Житомирської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Основу змісту сучасної вищої педагогічної освіти й вимог до фахової підготовки майбутніх учителів інформатики складає компетентнісний підхід, згідно з яким кінцевими результатами освітнього процесу у закладі вищої освіти (ЗВО) є форму-

вання професійних компетентностей майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Проблема дослідження є наразі актуальною у зв'язку з тим, що в інноваційному розвитку вищої педагогічної освіти відбувається постійне вдоско-

налення навчального середовища (НС) майбутніх педагогів завдяки впровадженню сучасних ІКТ та нових методик навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики досліджували: І.В. Гирка [2], М.І. Жалдак [3], Н.В. Морзе [6], О.М. Спірін [10] та ін.

Зокрема, О.М. Спірін [10] приділяє увагу питанню теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою. Автор визначає основною метою останньої є формування знань, умінь і навичок майбутньої професійної діяльності як основи професійної компетентності вчителя інформатики.

І.В. Гирка [2], у свою чергу, розглядає процес фахової підготовки майбутніх учителів інформатики та виокремлює організаційно-педагогічні умови формування їх професійної компетентності.

М.І. Жалдак [3] обґрунтував структуру професійної підготовки майбутніх учителів інформатики до педагогічної діяльності у ЗВО, яка містить багато компонентів і заснована на концепції формування інформаційної культури вчителя та спеціальній і методичній його підготовці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасне НС для підготовки майбутніх учителів інформатики повинно відповідати вимогам інформаційного суспільства, нинішньому стану розвитку ІКТ, стандартам вищої освіти України, його можна створити за допомогою використання хмарних обчислень, що широко починають упроваджувати у навчальні дисципліни у ЗВО з метою організації співпраці суб'єктів навчання, комунікації, зберігання великих обсягів навчального матеріалу, планування навчальних подій тощо. Професійна діяльність майбутніх вчителів інформатики тісно пов'язана з такими ІКТ, тому вони повинні вміти застосовувати їх в освітньому процесі, а також займатися самоосвітою в цьому напрямі.

У низці наукових праць закордонних і вітчизняних авторів висвітлено теоретичні та практичні основи застосування хмарних обчислень в освіті, однак проблема сформованості професійно-практичної компетентності майбутніх учителів інформатики щодо використання хмарних обчислень для організації ефективного навчального середовища майбутніх учителів інформатики при вивченні окремих дисциплін, зокрема баз даних, є порівняно новою та малодослідженою.

Мета статті – визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно-практичної компетентності майбутніх учителів інформатики щодо використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних.

Виклад основного матеріалу. Візьмемо за основу загальну структуру й орієнтовну класифікацію компетентностей майбутнього вчителя

інформатики, запропоновану О.М. Спіріним [10]. Із підгрупи професійно-спеціалізованих компетентностей виокремимо професійно-практичну, що, за визначенням автора, є компетентністю, якою має володіти випускник із позицій роботодавця. Таким роботодавцем може бути директор ЗЗСО, директор закладу професійної освіти, ректор ЗВО, ректор закладу післядипломної педагогічної освіти, директор позашкільного закладу освіти, начальник управління освіти, який, приймаючи на роботу випускника ЗВО за професійною кваліфікацією «Вчитель інформатики» зацікавлений насамперед у його вміннях використовувати сучасні ІКТ в освітньому процесі та його професійних навичках у галузі інформатики.

Під професійно-практичною компетентністю майбутнього вчителя інформатики щодо використання хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних розуміємо підтверджену здатність майбутнього вчителя інформатики реалізувати професійну діяльність у галузі баз даних на основі набутих теоретичних знань, практичних вмінь й навичок, ставлень, особистісних якостей і досвіду, якими він оволодів під час навчання баз даних у хмаро орієнтованому середовищі (ХОС).

З погляду сучасного ЗЗСО, майбутній вчитель інформатики як випускник педагогічного ЗВО, виступає в декількох взаємопов'язаних ролях: *перша* – роль провідного фахівця в галузі інформатики та ІКТ; *друга* – роль консультанта та помічника для колег у галузі ІКТ; *третья* – роль експерта у використанні ІКТ в управлінні навчальним закладом для адміністрації школи; *четверта* – роль учителя для учнів. Він допомагає в процесах автоматизації документообігу школи, внесення даних до ЄДБО, закупівлі та підтримки робочого стану комп'ютерної техніки в школі тощо. Наразі обсяги повідомлень, що накопичуються у школі, з кожним днем зростають, тому назріло питання створення електронних інформаційних баз даних (БД), де б зберігалися дані про учителів, учнів, їх батьків, розклад, книжковий фонд школи, обладнання й техніку, медичний кабінет тощо. До переваг таких БД належить: зберігання великих обсягів шкільних даних, які зараз зберігаються переважно в паперовому вигляді; швидкість знаходження потрібних даних; швидкість формування звітної документації; подання даних у доступній для розуміння формі; розмежування прав доступу користувачів до даних тощо. Такі БД характеризуються надійністю зберігання даних, їх захистом, достовірністю, оперативністю надання, актуальністю, повнотою, точністю. Тому процес формування ППК майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у навчанні баз даних є доцільним та актуальним.

Для оцінювання сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД потрібно:

– визначити основні *критерії* та для кожного з них встановити певні *показники* сформованості ППК, за якими можна з'ясувати, чи оволодів майбутній учитель інформатики теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками з БД на відповідному рівні та чи здатний він здійснювати подальшу професійну діяльність у ХОС;

– вказати *рівні сформованості* ППК майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД;

– визначити *процедуру оцінювання* рівня сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД.

Скористаємося основними положеннями критеріального підходу як методу дослідження, суть якого – виокремлення критеріїв і показників ППК майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД для оцінювання рівнів сформованості зазначеної компетентності. Визначаємо такі критерії ППК студентів:

– *мотиваційний* (мотивація до використання ХОС, навчання БД та самонавчання) – характеризує наявність мотивації в майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у професійній діяльності та навчанні баз даних;

– *організаційний* (здатність працювати з глобальною мережею Інтернет, встановлювати й налаштовувати ПЗ, демонструвати вміння з використання хмарних сервісів, здатність використовувати хмаро орієнтовані засоби (ХОЗ) у навчанні БД, здатність використовувати хмаро орієнтовані системи дистанційного навчання (ХОСДН) у навчанні БД) – визначає здатність майбутніх учителів інформатики у навчанні БД у ХОС;

– *діяльнісний* (здатність студентів здійснювати навчальну, самостійну та комунікаційну діяльність у ХОС) – відповідає здатності майбутніх учителів інформатики провадити різноманітну діяльність у ХОС;

– *когнітивний* (здатність демонструвати вміння використовувати мову запитів SQL у ХОЗ у навчанні БД; здатність демонструвати базові знання з теорії БД; здатність демонструвати уміння з проектування структури реляційної БД; здатність демонструвати розуміння базових компонентів середовища, функціоналу СКБД) – визначає рівень знань майбутніх учителів інформатики з баз даних у ХОС;

– *навчальної взаємодії* (здатність демонструвати навчальний матеріал засобами відеоконференції, використовувати засоби комунікації, співпраці, зберігання електронних навчальних матеріалів, планування в ХОС) – виявляє здатність майбутніх учителів інформатики здійснювати навчальну взаємодію в ХОС, використовуючи ХОСДН та ХОЗ у навчанні БД.

Для виокремлених критеріїв оцінювання рівня сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД визначили низку відповідних показників, представлених у табл. 1. Також у таблиці зазначено, якими ваговими коефіцієнтами позначені критерії та їхні показники.

Усі подані вище критерії утворюють вектор критеріїв ППК окремого майбутнього вчителя інформатики у ХОС – k (k_1, k_2, k_3, k_4, k_5). Запропонуємо для оцінки кожного показника таку 5-тибальну шкалу: 0 – показник не дотримується, 1 – низький рівень дотриманості показника, 2 – середній рівень

Таблиця 1

Критерії та показники оцінювання рівня сформованості ППК майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД

Критерій	Показники
<i>Мотиваційний критерій</i> (ваговий коефіцієнт – k_1)	1) мотивація до використання ХОС (ваговий коефіцієнт – $k_{1,1}$); 2) мотивація до навчання БД ($k_{1,2}$); 3) мотивація до самонавчання ($k_{1,3}$).
<i>Організаційний критерій</i> (k_2)	1) здатність працювати з глобальною мережею Інтернет ($k_{2,1}$); 2) здатність встановлювати й налаштовувати програмного забезпечення (ПЗ), зокрема систем керування базами даних (СКБД) ($k_{2,2}$); 3) здатність демонструвати вміння з використання хмарних сервісів ($k_{2,3}$); 4) здатність використовувати ХОЗ у навчанні БД ($k_{2,4}$); 5) здатність використовувати ХОСДН у навчанні БД ($k_{2,5}$).
<i>Діяльнісний критерій</i> (k_3)	1) здатність майбутніх учителів інформатики здійснювати навчальну діяльність у ХОС ($k_{3,1}$); 2) здатність майбутніх учителів інформатики здійснювати самостійну діяльність у ХОС ($k_{3,2}$); 3) здатність майбутніх учителів інформатики здійснювати комунікаційну діяльність у ХОС ($k_{3,3}$).
<i>Когнітивний критерій</i> (k_4)	1) здатність демонструвати вміння використовувати мову запитів SQL у ХОЗ у навчанні БД ($k_{4,1}$); 2) здатність демонструвати базові знання з теорії БД ($k_{4,2}$); 3) здатність демонструвати уміння з проектування структури реляційної БД ($k_{4,3}$); 4) здатність демонструвати розуміння базових компонентів середовища, функціоналу СКБД ($k_{4,4}$).
<i>Критерій навчальної взаємодії</i> (k_5)	1) здатність демонструвати навчальний матеріал засобами відеоконференції в ХОС ($k_{5,1}$); 2) здатність використовувати засоби комунікації в навчанні БД у ХОС ($k_{5,2}$); 3) здатність використовувати засоби співпраці в навчанні БД у ХОС ($k_{5,3}$); 4) здатність використовувати засоби зберігання електронних навчальних матеріалів у ХОС ($k_{5,4}$); 5) здатність використовувати засоби планування в навчанні БД у ХОС ($k_{5,5}$).

Рівні та показники сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД

Рівень сформованості (назва, бали)	Показники сформованості
Низький (0–20)	Володіє необхідними прийомами роботи в ХОС. За допомогою викладача відтворює отримані знання; наводить приклади з лекцій, практичних занять тощо; неповно характеризує окремі поняття та явища; відтворює незначну частину навчального матеріалу; відсутня мотивація до навчально-пізнавальної та самостійної діяльності; байдуже та формально ставиться до пошуку способів розв'язання навчальних завдань.
Середній (21–40)	Уміє використовувати основні засоби ХОС. Фрагментарно володіє знаннями з дисципліни; розуміє та може пояснити окремі поняття та явища; розкриває незначну частину навчального матеріалу; має слабку мотивацію до навчальної та самостійної діяльності; у мисленні окреслюється перехід від репродуктивних до пошукових форм.
Достатній (41–60)	Уміє використовувати більшу частину засобів ХОС. Набув основних знань, умінь і навичок із дисципліни; розуміє та може пояснити поняття та явища; наводить власні приклади; розкриває значну частину навчального матеріалу; мотивований до навчальної та самостійної діяльності.
Високий (61–80)	Уміє використовувати весь функціонал ХОС. Має ґрунтовні теоретичні знання та практичні вміння з дисципліни; вільно відповідає на запитання; аргументовано висловлює власні думки; реалізує самостійну навчальну діяльність; проявляє творчу самостійну активність і креативність при виконанні завдань.

дотримання показника, 3 – достатній рівень дотримання показника, 4 – високий рівень дотримання показника (показник дотримується повністю).

Підсумкова оцінка критерію сформованості ППК окремого студента визначається як сума оцінок за кожним із показників певного критерію.

Сумарна оцінка за всіма критеріями, яка вказує на рівень сформованості вищезгаданої компетентності в майбутнього вчителя інформатики в ХОС у навчанні БД, обраховується за такою формулою:

$$S_n = \sum_{i=1}^m \sum_{j=0}^p k_{ij}, \quad (1)$$

де S_n – сумарна оцінка показників зазначених критеріїв n -го майбутнього вчителя інформатики; $i = 1, 2, \dots, m$ – кількість критеріїв; $j = 1, 2, \dots, p$ – кількість показників певного критерію; k_{ij} – оцінка j -го показника i -го критерію.

Для визначення рівнів сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики у навчанні БД у ХОС представимо підходи вітчизняних науковців щодо виокремлення рівнів сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів.

М.В. Попель [7] для кожної складової системи професійних компетентностей виокремлює чотири рівні: високий, достатній, середній, низький. Для кожного з них визначає показники сформованості.

М.В. Рафальська [8] виділяє три рівні сформованості професійно-інформатичних компетентностей учителя: базовий (елементарний), середній (функціональний) та просунутий (системний). Для кожного рівня визначає певні критерії.

Я.Б. Сікора [9] пропонує чотирирівневу структуру професійної компетентності майбутніх учителів інформатики: адаптивний (низький), алгоритмічний (середній), частково-пошуковий (достатній), творчий (високий) рівні.

Представимо рівні сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД та показників для кожного з них у вигляді таблиці (табл. 2).

Отже, для визначення рівня сформованості ППК майбутнього вчителя інформатики щодо використання ХОС у навчанні БД із було визначено критерії, показники та рівні, за якими можна встановити, наскільки оволоділи студенти теоретичними знаннями концепції БД, практичними вміннями і навичками проектування, створення й адміністрування БД у сучасних СКБД та вміннями використовувати ХОС.

Висновки. Вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у працях провідних учених дозволило виокремити різноманітні аспекти цієї проблеми у науковій літературі: методичну підготовку, кредитно-модульну систему навчання, організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності студентів, індивідуальний та диференційований підходи, формування інформаційної та технологічної культури майбутнього вчителя тощо.

Здійснене дослідження дає можливість оцінити рівень сформованості ППК майбутніх учителів інформатики щодо використання ХОС у навчанні баз даних відповідно до визначених критеріїв (мотиваційний, організаційний, діяльнісний когнітивний, критерій навчальної взаємодії), їхніх показників та рівнів (низький, середній, достатній, високий).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вакалюк Т.А. Підготовка майбутніх учителів інформатики до розвитку логічного мислення старшокласників: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 236 с.

2. Гирка І.В. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2015. № 1. С. 64–67.

3. Жалдак М.І. Система підготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Москва, 1989. 48 с.

4. Коротун О.В. Оцінювання рівня сформованості професійно-практичної компетентності майбутніх учителів інформатики у навчанні баз даних в умовах ХОНС. *Зб. мат. звітної наукової конференції ІІТЗН НАПН України* (м. Київ, 2017). URL: <http://lib.iitta.gov.ua>.

5. Коротун О.В. Педагогічний експеримент з проектування хмаро орієнтованого середовища у навчанні баз даних майбутніх учителів інформатики. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф. Кропивницький, 2018. С. 69–70.

6. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педаго-

гічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.

7. Попель М.В. Хмарний сервіс Sagemathcloud як засіб формування професійних компетентностей вчителя математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Академія пед. наук України ; Ін-т інформаційних технологій та засобів навчання. Київ, 2017. 311 с.

8. Рафальська М.В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів інформатики у процесі навчання методів обчислень: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 308 с.

9. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2010. 22 с.

10. Спирін О.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / за наук. ред. М.І. Жалдака. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СКЛАДУ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-СУХОПУТНИКІВ ТАКТИЧНОГО РІВНЯ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

METHODICAL RECOMMENDATIONS RESEARCH AND TEACHING STAFF APPLICATION SIMULATION MODELING DURING VOCATIONAL TRAINING FUTURE OFFICERS-LAND FORCE TACTICAL LEVELS IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Стаття присвячена проблемам професійної підготовки майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня в Україні. У вступі автор розкрив актуалізував проблему професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів в Україні. У розділі щодо аналізу наукової літератури досліджено джерела вітчизняних та українських вчених, які вивчали особливості використання технології імітаційного моделювання в освітньому процесі. Першочергово проаналізовано праці західної наукової школи, що вважається основоположником згаданої технології. Автор зазначив, що технологія імітаційного моделювання не є поширеною у підготовці офіцерських кадрів в Україні, а тому потребує на особливу увагу. Сформульовано мету наукової публікації.

У викладі основного змісту матеріалу визначено сутність імітаційного моделювання. Виокремлено й обґрунтовано зміст основних методичних рекомендацій щодо використання технології у підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня: забезпечення принципу спільного емоційного-психологічного «проживання» тих ситуацій, що розглядають курсанти; формування змістоутворюючих мотивів в освітній діяльності майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня; забезпечувати діалогову та психотехнічну взаємодію між викладачами та курсантами; сприяти розвитку як кожного курсанта так і курсантського колективу завдяки парній взаємодії викладачів і курсантів; забезпечення стану «комфортного середовища» у процесі використання технології імітаційного моделювання; акцентування уваги на розвитку рефлексії курсантів, тобто забезпечення регулярної самооцінки та самоконтролю курсантами (здійснення самоаналізу щодо власних дій та дій оточуючих). Сформульовано висновки та перспективи подальших наукових досліджень представленої проблеми.

Ключові слова: майбутні офіцери-сухопутники тактичного рівня, професійна підготовка, імітаційне моделювання, технологія.

The article is devoted to the problems of professional training of future tactical ground officers in Ukraine. In the introduction, the author revealed the actual problem of professional training of future officers in Ukraine. The section on the analysis of scientific literature explores the sources of Ukrainian and Ukrainian scientists who studied the peculiarities of the use of imitation modelling technology in the educational process. The works of the Western scientific school, which is considered to be the founder of the mentioned technology, are analysed first. The author noted that imitation modelling technology is not widespread in officer training in Ukraine, and therefore needs special attention. The purpose of the scientific publication is formulated.

The main content of the material defines the essence of simulation. The content and main content of the basic methodological recommendations on the use of technology in training future ground officers of tactical level are distinguished and substantiated: ensuring the principle of joint emotional-psychological "living" of those situations considered by the cadets; the formation of meaningful motives in the educational activities of future tactical-level ground officers; to provide dialogue and psychotechnical interaction between teachers and cadets; to promote the development of each cadet and cadet team through the pair interaction of teachers and cadets ensuring the state of "comfortable environment" in the process of using simulation modelling technologies; emphasis on the development of cadets' reflection, that is, ensuring regular self-assessment and self-control of the cadets (self-examination of their own and others' actions). The conclusions and perspectives of further scientific researches of the presented problem are formulated.

Key words: future tactical-level land officers, training, imitation modelling, technology.

УДК [378:147+371.26]:004:001:355
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-14>

Кос М.В.,
викладач компанії
«Alion Science and Technology»
Національної академії сухопутних
військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема оптимізації освітнього процесу не є новою для української системи вищої освіти. У наукових джерелах існує чимало інформації щодо шляхів, змісту, особливостей та цілей згаданого вище процесу. Наша увага зосереджена на такій технології як імітаційне моделювання, зокрема використання її у професійній підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня. Військова освіта, як і освіта цивільних фахівців, потребує в Україні суттєвого реформування. Армія є тим

соціальним утворенням, без якого суспільство не зможе забезпечити ні свою соціальну структуру, ні соціальне переміщення її членів, ні фундаментальну взаємодію між усіма соціальними інститутами. Українській системи вищої військової освіти необхідно активно використовувати досягнення як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної інноватики. Саме імітаційне моделювання є такою новітньою освітньою технологією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Якість проведення наукового пошуку полягає

у глибокому вивченні проблеми, що досліджується у бібліографічній базі. Нині є чимало наукових інформаційних джерел, з якими доцільно ознайомитись. Враховуючи те, що українська освітня система розвивається у контексті європейської, ми звернули увагу на зарубіжну наукову літературу щодо застосування імітаційного моделювання у вищій школі.

Канада є досить активною у використанні технологій імітаційного моделювання. Дослідники А. Мазур, Б. Браун, М. Якобсен [3] є прихильниками цієї технології, оскільки сприймають її як можливість покращення оперативності навчальної діяльності студентів.

Іспанський вчений Б. Пісінг у наукових публікаціях подає опис імітаційних ігор у підготовці майбутніх фахівців [4].

Американський науковець Дж. Стайєр присвятив докторську дисертацію порівняльному аналізу традиційних методів навчання та імітаційних [5].

У вітчизняній педагогічній науці можна згадати прізвища В. Вонсовича, який вивчав вплив імітаційних технологій у навчально-професійній діяльності студентів [1].

Варті уваги праці О. Сергєєвої, Т. Дубовик, які досліджували вплив тренажерів в освітньому середовищі [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Історія неодноразово демонструвала, яким чином важливі події можуть вплинути на розвиток тієї чи іншої соціальної сфери. Дії сусідньої з Україною країни, переважно агресивні, змусили переглянути концепцію підготовки.

Мета статті – сформулювати зміст методичних рекомендацій щодо використання імітаційного моделювання у професійній підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетна місія сучасної освіти, зокрема вищої військової – забезпечення високого рівня її якості. Однією з ознак сучасного наукового розвитку є застосування досягнень однієї сфери у іншій сфері. Яскравим підтвердженням цьому є метод імітаційного моделювання, що першочергово виник в економічному середовищі, а з часом був упроваджений у педагогічне.

Система підготовки майбутніх офіцерів в Україні ще має залишкові ознаки попередньої радянської. У зв'язку із цим посадовці державного рівня формують вимоги щодо перетворення згаданої системи за зразками успішних армій країн світу. Блок НАТО активно використовує технології імітаційного моделювання у підготовці та перепідготовці своїх фахівців.

Узагальнено про імітаційне моделювання можна стверджувати таким чином: перенесення майбутнього фахівця у професійну діяльність, тобто забезпечення їм квазіпрофесійної атмосфери в освітньому процесі.

Імітаційне моделювання у педагогічній науці має статус технології активного навчання.

Особливості професійної підготовки майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня полягають у потребі проміжного стану між освітньою діяльністю та майбутньою професійною, тому імітаційне моделювання використовується з метою трансформації одного виду діяльності в іншій. Широта професійних функцій офіцерів-сухопутників тактичного рівня вимагають розгляду чималої кількості проблемних ситуацій творчого, розвального та професійного змісту.

Значення імітаційного моделювання у підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня впливає зі змісту та особливостей їх діяльності, а саме:

- запобігання, ліквідація загроз національній безпеці української держави;
- проведення протидесантних операцій;
- проведення спеціальних операцій;
- забезпечення протиповітряної оборони;
- забезпечення територіальної оборони;
- проведення антитерористичних операцій тощо.

З огляду на подане вище (характер професійної діяльності) та сутність імітаційного моделювання, нами виділено основні методичні рекомендації представникам науково-педагогічного складу вищих військових навчальних закладів щодо застосування цієї технології у підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня:

1. Орієнтуватись на зміст професійної діяльності офіцерів-сухопутників тактичного рівня.
2. Забезпечувати наближення специфічних професійних положень у підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників (теорії, парадигми, знання, принципи) до реалій фахової сфери.
3. Виконання завдань здійснювати за такою послідовністю: від пріоритетної проблеми, від наявних у курсантів теоретичних знань, від аналізу проблеми, від очікуваного результату, від аналізу результату, від осмислення отриманих результатів.
4. Використання групового принципу у вирішенні проблеми, тобто забезпечення принципу співпраці між викладачами та курсантами, а не формулювання готового рішення відповідної проблеми.
5. Здійснення правильного відбору філософських, психологічних, дидактичних положень, на яких базується проектування відповідної імітаційної моделі.
6. Врахування структури, складності та цілісності об'єктів, що моделюються.
7. Несуперечливе відображення в побудованій моделі усіх її закономірностей та обмежень.
8. Забезпечення принципу спільного емоційного-психологічного «проживання» тих ситуацій, що розглядають курсанти.

9. Звертати увагу на формування змістоутворюючих мотивів в освітній діяльності майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня.

10. Забезпечувати діалогову та психотехнічну взаємодію між викладачами та курсантами.

11. Сприяти розвитку як кожного курсанта так і курсантського колективу завдяки парній взаємодії викладачів та курсантів.

12. Забезпечення стану «комфортного середовища» у процесі використання технологій імітаційного моделювання.

13. Акцентування уваги на розвитку рефлексії курсантів, тобто забезпечення регулярної самооцінки та самоконтролю курсантами (здійснення самоаналізу щодо власних дій і дій оточуючих).

Запропоновані вище методичні рекомендації потребують внесення певних корективів, оскільки вони створені із урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх офіцерів-сухопутників, а також того факту, що педагогічна наука знаходиться у постійному пошуку та розвитку і пропонує оновлені або трансформовані варіанти тих чи інших освітніх технологій.

Важливим є те, що імітаційне моделювання дає змогу поглибити професіоналізацію згаданих вище офіцерів. Можна констатувати, що науково-педагогічний склад вищих військових навчальних закладів має можливість створювати квазіпрофесійну модель для офіцерів завдяки імітаційному моделюванню, що в свою чергу розширює їх теоретичну та поглиблює практичну базу.

Висновки. Отже, використання імітаційного моделювання у професійній підготовці майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня уможлиблює забезпечення формування їх випереджувального професійного досвіду. Цінним у застосуванні технологій імітаційного моделювання є формування саме професійного мислення майбутніх офіцерських кадрів сухопутних військ, а також компетентності, світогляду та культури.

Багатогранність професійної діяльності майбутніх офіцерів-сухопутників тактичного рівня, складність умов виконання професійних обов'язків, змінність професійних ситуацій та їх нестандартність, вимагають від згаданих офіцерів високого рівня оперативності та вміння приймати відповідні рішення.

У подальших наукових дослідженнях доцільно вивчити, які саме технології імітаційного моделювання та для яких навальних дисциплін вищих військових навчальних закладів варто розробити. Ще одним цінним дослідженням є вивчення досвіду поєднання технологій імітаційного моделювання з іншими інноваціями або традиційними освітніми технологіями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вонсович В.П. Використання імітаційних технологій і прийомів у навчально-професійній діяльності студентів. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu.

2. Сергеева О.В., Дубовик Т.Н. Использование тренажеров для учебной среды. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Серія : Технічні науки.* 2010. № 3. С. 136–140. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdtu_2010_3_29.

3. Mazur, A.D., Brown, B., Jacobsen, M. (2015). Learning designs using flipped classroom instruction. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 41(2), 1-26.

4. Rising, B. (1999). La eficacia didáctica de los juegos de simulación por ordenador en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería [The effectiveness of telematic simulation games in EFL for Law, Economics, and Engineering] (Doctoral thesis). Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Spain.

5. Strayer, J.F. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS FOR INTERCULTURAL INTERACTION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Стаття присвячена розгляду проблеми підготовки майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії з представниками інших культур у подальшій професійній діяльності, формування в них здатності до обміну професійним досвідом у галузі медицини з вітчизняними та зарубіжними партнерами. Розглянуто підходи сучасних дослідників до визначення сутності понять «підготовка», «професійна підготовка», «готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії». У контексті дослідження поняття «підготовка» розуміється як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на набуття теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності. Установлено, що важливим аспектом професійної діяльності майбутніх лікарів виступає їхня готовність професійно діяти в ситуаціях міжособистісної взаємодії, яка зумовлює необхідність застосування в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти інноваційних форм і методів навчання, спрямованих формування у студентів, комунікативних умінь і навичок, що є необхідними в практичній діяльності лікаря; культури мовлення, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря; іншомовну підготовку, що є умовою налагодження міжнародних, ділових контактів із метою обміну досвідом, організації та проведенні досліджень у медичній сфері; розвиток навичок професійної комунікації під час фахової підготовки майбутніх лікарів. Подано визначення дефініції «готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії», яка розглядається як особистісний психологічний стан, що характеризується позитивною настановою на співробітництво з представниками різних культур, встановлення з ними взаємодовірливих відносин, наявністю знань щодо традицій своєї та іншої культури, дотриманням професійного етикету в медичній галузі, уміннями вербального і невербального спілкування, особистісними і професійними якостями, що сприятиме здійсненню професійної діяльності на високому рівні.

Ключові слова: майбутні лікарі, підготовка, професійна підготовка, готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії.

The article is devoted to the consideration of the problem of preparation of future doctors for intercultural interaction with representatives of other cultures in the further professional activity, formation in them of the ability to exchange professional experience in the field of medicine with domestic and foreign partners. The approaches of modern researchers to defining the essence of the concepts of "preparation", "vocational training", "readiness of future doctors for intercultural interaction" are considered.

In the context of research, the concept of "preparation" is understood as a purposeful pedagogical process aimed at acquiring theoretical knowledge and the formation of practical skills necessary for future professional activity.

It is established that an important aspect of the professional activity of future doctors is their willingness to act professionally in situations of interpersonal interaction, which necessitates the use of innovative forms and methods of teaching in the educational institution of higher education, aimed at forming students, communicative skills practical activity of the doctor; a culture of speech that influences the success of a doctor's professional activity; foreign language training, which is a prerequisite for establishing international, business contacts with the aim of exchanging experience, organizing and conducting research in the medical field; development of professional communication skills during the professional training of future doctors. The definition of "future physicians' readiness for intercultural interaction" is defined, which is considered as a personal psychological condition, characterized by a positive attitude to cooperation with representatives of different cultures, establishing with them a trusting relationship, the presence of knowledge about the traditions of their own and another culture, adherence to professional etiquette in the medical field, skills of verbal and non-verbal communication, that will promote high-level professional activity.

Key words: future doctors, training, vocational training, future doctors' readiness for intercultural interaction.

УДК 378.4:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-15>

Левицька А.І.,
аспірантка кафедри педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, які відбуваються в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства, зміни в ціннісних орієнтаціях, розширення міжкультурних контактів вимагає модернізації освіти, спрямування її на підготовку молоді до вирішення професійних завдань в умовах полікультурного середовища. Зважаючи на те, що сьогодні в закладах вищої освіти, особливо медичних, навчаються представники багатьох країн і національностей, виникає необхідність підготовки майбутніх лікарів до ефектної взаємодії з представниками інших культур в подальшій професійній діяльності, формування в них здатності до обміну професійним досвідом

у галузі медицини з вітчизняними та зарубіжними партнерами. Отже, формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійної діяльності є важливим завданням закладів вищої медичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблема професійної підготовки майбутніх лікарів не є новою. Так, окремі аспекти підготовки студентів-медиків розглядаються в працях Н. Авраменко, Л. Гепенко, І. Гуменної, О. Гуменюк, О. Корж, Л. Новакової, І. Паламаренко, Л. Рибалко, Ф. Щербакової, О. Яцишиної та ін. Особливості фахової підготовки майбутніх лікарів виступили предметом наукових розвідок

таких дослідників, як О. Андрійчук, В. Бабаліч, П. Бабенко, І. Булах, Т. Бухарина, О. Васильєва, Л. Добровська, Г. Єпіфанцева, Л. Кайдалова, О. Кривонос, М. Кропачева, І. Кузнецова, М. Лісовий, Л. Лозинська, А. Мельник, В. Мілерян, М. Мруга, Ю. Поляченко та ін. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених питанням підготовки студентів медичних закладів вищої освіти, проблема формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії в професійній діяльності не була предметом окремого дослідження.

Метою статті є визначення сутності понять «підготовка», «професійна підготовка», «готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії».

Виклад основного матеріалу. В аспекті започаткованого дослідження необхідно визначити сутність понять «підготовка» і «професійна підготовка». Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що на трактування поняття «підготовка» сьогодні не існує єдиного погляду. Так, у довідникових джерелах поняття «підготовка» тлумачиться як:

– запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3, с. 767];

– сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з визначеної професії; як процес повідомлення відповідних знань й умінь [12, с. 156];

– формування та збагачення настанов, знань і вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [10, с. 342];

– засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання специфічних завдань практичного, пізнавального чи навчального характеру; як навчання, тобто як деякий спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань; готовність, під якою розуміють наявність компетенції, знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності завдань [16].

За визначенням М. Васильєвої, «підготовка» – це процес формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти [2, с. 168]. Отже, на підставі вищезазначеного, поняття «підготовка» будемо розуміти як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на набуття теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Набуття студентами означених знань, умінь і навичок відбувається в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, що має на меті поглиблене ознайомлення майбутніх фахівців із науковими засадами майбутньої професії; набуття спеціальних практичних навичок і вмінь;

формування особистісних і професійних якостей особистості, необхідних для роботи в певній сфері людської діяльності.

За твердженням Н. Ничкало, підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу та ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості є головним завданням професійної освіти [8, с. 11].

У довідникових джерелах поняття «професійна підготовка» визначається, як: процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [15, с. 381], система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [9, с. 233]; сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [16].

Дослідниками професійна підготовка розглядається як: процес професійного становлення майбутніх спеціалістів; засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на підставі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками (В. Сагатовський); педагогічний процес формування в майбутніх спеціалістів спеціальних знань, умінь і навичок, відповідних норм поведінки та професійних якостей, необхідних для продуктивної діяльності (Т. Качеровська); система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати (Т. Танько).

Щодо професійної підготовки майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти, суголосні з визначенням Н. Авраменко, яка розглядає означений феномен як організаційно-педагогічний процес, маркований тенденцією переходу від навчальної до професійної діяльності, спрямований на формування в майбутніх лікарів професійної компетентності, психологічної готовності та здатності до самовдосконалення й навчання впродовж життя [1, с. 56].

Важливим аспектом професійної діяльності майбутніх лікарів виступає їхня готовність професійно діяти в ситуаціях міжособистісної взаємодії, що зумовлює необхідність застосування в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти

інноваційних форм і методів навчання, спрямованих формування у студентів, комунікативних умінь і навичок, що є необхідними в практичній діяльності лікаря; культури мовлення, що впливає на успіх професійної діяльності лікаря; іншомовну підготовку, що є умовою налагодження міжнародних, ділових контактів із метою обміну досвідом, організації та проведенні досліджень у медичній сфері; розвиток навичок професійної комунікації під час фахової підготовки майбутніх лікарів [4, с. 47–48].

З огляду на зазначене, у процесі навчання важливими є моделювання й аналіз ситуацій професійної комунікації, спрямованих на оволодіння студентами-медиками професійно-комунікативними вміннями, необхідних для їхньої повноцінної фахової діяльності в майбутньому, а саме: уміння встановлювати психологічний контакт із людьми, забезпечувати взаємини, необхідні для спільної діяльності у лікуванні; мовленнєві вміння (здатність ефективно використовувати загальноживану лексику, спеціальну термінологію та професійні слова з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту, ознаками якої є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність, естетичність) [14, с. 52].

Необхідним складником професійної комунікації майбутніх лікарів є міжкультурна комунікація, в якій сучасний фахівець може бути успішним лише якщо він розуміє міжкультурологічні аспекти й може застосовувати свої культурологічні знання в міжкультурній взаємодії, що за твердженням Н. Калашнік передбачає розуміння позиції співбесідника, вміння уявляти себе на його місці, розмовляти з ним за його правилами зі своєю метою; передбачати конфліктні ситуації на міжкультурному підґрунті; реально оцінювати власне мовлення і ділову поведінку; налагоджувати довірливий контакт із співрозмовником, створювати атмосферу діловитості, порозуміння, приязні тощо [6, с. 155].

На думку О. Садохіна, для здійснення міжкультурної взаємодії у майбутніх фахівців необхідно формувати міжкультурну компетентність, яка за його переконанням, є сукупністю знань, навичок і вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні [13, с. 133] і передбачає надання студентам знань про міжкультурні взаємовідносини та формування в них навичок толерантної взаємодії, співпраці з представниками різних культур, рас та віросповідань на принципах взаєморозуміння, взаємоповаги та терпимості [5, с. 78].

Розглядаючи готовність студентів до міжкультурної взаємодії, І. Козубовська і Д. Данко виокремлюють декілька її аспектів:

– психологічна готовність – передбачає наявність позитивної мотивації до міжкультурного

спілкування, усвідомлення наявності відмінних якостей, властивостей та особливостей у кожного з учасників міжкультурної взаємодії; позитивна настанова на співробітництво і формування довірливих відносин у процесі взаємодії),

– теоретична готовність – характеризується наявністю необхідної системи знань про культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування в конкретному полікультурному середовищі),

– практична готовність – свідчить про сформованість в індивіда умінь і навичок здійснення ефективної міжкультурної взаємодії.

З урахуванням означеного, готовність до міжкультурної взаємодії дослідники визначають як особистісний стан, який передбачає наявність у суб'єкта образу, структури дії та постійної спрямованості свідомості на її успішне виконання. Він містить мотиви, орієнтовані на усвідомлення завдань, моделі ймовірної поведінки, побудовані у відповідності з наявними знаннями, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку можливостей у їх співвіднесенні з можливими майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного позитивного результату [7, с. 137].

У контексті започатковано дослідження значний інтерес має розуміння готовності майбутніх лікарів до міжкультурної комунікації як позитивної настанови на співробітництво і формування довірливих робочих відносин у процесі комунікативної взаємодії; знання про свою та іншу культуру, традиції, особливості вербального і невербального спілкування комунікантів; уміння ефективної комунікативної взаємодії, що забезпечуються сформованими особистісними й професійними якостями фахівців [11, с. 262].

Готовність майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії розглядаємо як особистісний психологічний стан, що характеризується позитивною настановою на співробітництво з представниками різних культур, встановлення з ними взаємодовірливих відносин, наявністю знань щодо традицій своєї та іншої культури, дотриманням професійного етикету в медичній галузі, уміннями вербального і невербального спілкування, особистісними і професійними якостями, що сприятиме здійсненню професійної діяльності на високому рівні.

Висновки. Підсумовуючи, доходимо висновку, що формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії є важливим складником їхньої професійної підготовки і потребує забезпечення цілеспрямованої роботи, спрямованої на набуття студентами теоретичних знань і практичних навичок щодо означеного феномена, набуття досвіду організації комунікативних ситуацій міжкультурної взаємодії під час навчання в медичних закладах вищої освіти. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні компо-

нентної структури готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії в професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко Н.О. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 354 с.
2. Васильсва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2003. 432 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.П. Бусел. Київ : Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Гуменна І.Р. Особливості підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1 (48). 2015. С. 100–104.
5. Довгополова Я.В. Толерантні відносини студентів у полікультурному середовищі. *Реалізація принципів і завдань Болонського процесу в Україні* : матеріали міжнар. наук. конф. Львів, 2005. С. 76–82.
6. Калашнік Н.В. Застосування міжкультурного тренінгу у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2016. № 1. С. 154–158.
7. Козубовська І.В., Данко Д. В. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 1 (40). С. 136–138.
8. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
10. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Пед. Думка, 2001. 514 с.
11. Рибалко Л.С., Гепенко Л.О. Міжкультурне виховання як складова професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 44. 2019. С. 256–268.
12. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. Москва : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1999. Т. 2. 423 с.
13. Садохин А.П. Межкультурная компетентность : понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Санкт-Петербург, 2007. Т. X. № 1. С. 125–139.
14. Скубашевська О.С. Мовні стратегії інноваційної освіти. *Вища освіта України*. 2007. № 4. С. 51–55.
15. Тлумачний словник сучасної української мови : близько 50 000 слів / уклад. І.М. Забіяка. Київ : Арії, 2007. 512 с.
16. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>.

ЗМІСТ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ МЕТОДИК

CONTENTS OF THE DEVELOPMENT OF METHOD COMPETENCE OF HUMANITARIAN SUBJECTS TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING TECHNICAL METHODS

У статті проаналізовано зміст розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів у процесі викладання фахових методик, зокрема методики навчання української мови, української мови за професійним спрямуванням, основ культури і техніки мовлення, сучасної української мови, дитячої літератури з методикою навчання, іноземної мови за професійним спрямуванням (англійська, німецька, польська) тощо, з використанням традиційних і сучасних методів навчання. Визначено роль методичної компетентності у професійному зростанні викладачів; залучення до методичної діяльності, що реалізується через викладання фахових методик гуманітарного спрямування. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень методичну компетентність розкрито як один із найважливіших способів методично-інтелектуального рівня викладача, його фахового зростання та професійно-методологічного розвитку. Подано погляди сучасних науковців та дослідників щодо розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін. Особливу увагу приділено питанню викладання фахових методик у педагогічних коледжах, оскільки методична робота передбачає підвищення професійно-методичного рівня розвитку викладача шляхом накопичення знань про сучасні методики, прийоми, технології, засоби навчання та викладання, вмиле використання їх у своїй діяльності.

Незважаючи на велику зацікавленість, яку виявляють дослідники та науковці до проблеми розвитку методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів як в Україні, так і за кордоном, констатуємо і той факт, що в сучасній педагогіці сам розвиток гуманітарної підготовки при викладанні фахових методик потребує удосконалення. Враховуючи нові тенденції розвитку освіти в Україні, зокрема розвитку методичної компетентності, маємо докласти максимум зусиль для ефективної реалізації методичних запитів викладачів навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Тому наводимо ряд протиріч, які зумовлюють актуальність вирішення окресленої нами проблеми.

Ключові слова: педагогічна освіта, педагогічна майстерність, компетентність, методика, методична компетентність, розвиток методичної компетентності,

викладач гуманітарних дисциплін, студент, педагогічний коледж.

The content of the development of method competence of humanitarian subjects teachers at pedagogical colleges in the process of teaching technical methods, in particular methods of teaching the Ukrainian language, the Ukrainian language for vocational purposes, the basics of culture and elocution, the modern Ukrainian language, children's literature with teaching methods, foreign languages for vocational purposes (English, German, Polish, etc.), using traditional and innovative teaching methods, is analyzed in the article. The role of method competence in the teachers' professional growth is determined; involvement in methodical activities that are implemented with the teaching technical methods of humanitarian direction is described. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical researches method competence is revealed as one of the most important ways of the teacher's methodological-intellectual level, their professional growth and professional and methodological development. The scientists' views on the development of method competence of humanitarian subjects teachers are presented. Particular attention is paid to the issue of teaching professional methods in pedagogical colleges, since methodological work involves improving the professional and methodological level of the teacher's development by accumulating of knowledge about modern methods, techniques, technologies, teaching and teaching tools, and their competent use in their activities. Despite the great interest shown by researchers and scholars in the problem of the development of teachers' method competence at pedagogical colleges both in Ukraine and abroad, we also note the fact that in modern pedagogy the development of humanitarian training in teaching professional methods requires improvement. Given the new trends in the development of education in Ukraine, in particular, the development of methodological competence, we must make every effort to effectively implement the methodological requests of teachers of the humanitarian disciplines.

Key words: pedagogical education, pedagogical skill, competence, methodology, method competence, development of method competence, humanitarian subjects teachers, student, pedagogical college.

УДК 37.011.3-051 (377+377+37.016)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-16>

Ликтей Л.М.,
спеціаліст вищої категорії
Івано-Франківського коледжу
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні державна освітня політика спрямована на забезпечення належного рівня підготовки майбутніх учителів, котрі би стали висококваліфікованими та конкурентоспроможними на ринку праці. Однак, означена проблема не може бути вирішеною належним чином без ефективної методично-професійної діяльності викладачів гуманітар-

них дисциплін, оскільки саме вони забезпечують рівень викладання фахових методик у педагогічних коледжах на спеціальностях 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Зазначимо, що з огляду на важливість означеної теми проблема розвитку методичної компетентності викладачів є предметом досліджень

ряду вітчизняних та зарубіжних науковців, які виділяють методичну або дидактико-методичну компетентності (В. Адольф, І. Акуленко, О. Зубков, С. Івашнюва, А. Кузьмінський, Н. Кузьміна, О. Лебєдєва, І. Малова, Т. Сясіна, В. Ситаров, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко та ін.). Науковці розглядають методичну компетентність як складову професійного розвитку, пов'язуючи її з викладанням навчальних дисциплін гуманітарного спрямування на педагогічних спеціальностях. Однак, комплексного дослідження щодо розвитку й удосконалення методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів у процесі систематичного викладання фахових методик на основі компетентнісного підходу досі немає. Водночас, існують ряд обґрунтувань та характеристик компонентів професійної системи розвитку методичної компетентності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, у педагогічній системі актуальною є проблема пошуку шляхів розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін при викладанні фахових методик. З метою вирішення означеного питання доречно проаналізувати повноту процесу гуманітарної підготовки яку характеризують, насамперед, єдність навчання та викладання, змістовність та методична наповненість освітнього процесу, вміле поєднання традиційного педагогічного досвіду та сучасних прогресивних науково-методичних ідей.

Мета статті. Одноставної думки щодо визначення змісту поняття «методична компетентність викладача», у т. ч. й «методична компетентність викладача гуманітарних дисциплін» досі немає. Метою статті є аналіз та уточнення поняття розвитку методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів при викладанні фахових методик гуманітарного спрямування.

Виклад основного матеріалу. У розвитку сучасної освіти, її інтеграції в світові освітні процеси особливого значення набуває проблема методичної компетентності викладача гуманітарних дисциплін педагогічного коледжу. Систематичний розвиток методичної компетентності на сьогодні є одним з пріоритетних завдань та базових педагогічних понять останнього десятиліття. Як зазначає В. Боса, така увага до цього поняття визначається провідними європейськими документами про освіту, в яких знання парадигма професійної підготовки фахівців поступово трансформувалася в компетентнісну, згідно з якою результатом означеної підготовки має бути не просто сукупність професійних знань, умінь і навичок, а стан, здатність, комплекс особистісних характеристик фахівця, які уможливають ефективне виконання професійних функцій на достатньому рівні [3, с. 352].

На прикладі вивчення ряду фахових методик гуманітарного спрямування таких як «Вступ до спеціальності», «Методика української мови», «Дитяча література з методикою навчання», «Основи техніки та культури мовлення», «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська, німецька, польська)» тощо, маємо змогу чітко конкретизувати та аналізувати методико-педагогічний зміст навчальних дисциплін, визначити їх вплив на формування методичних процесів у свідомості студентів педагогічних спеціальностей, оскільки нова філософія освіти, як зазначає науковець О. Цюняк, потребує якісної професійної підготовки майбутніх педагогів [11, с. 206]. Чим вищий науково-методичний супровід викладачів гуманітарних дисциплін, тим привілейованішим є вектор спрямованості вивчення фахових методик. Як наслідок, при такій взаємодії у процесі навчання гуманітарних дисциплін, здійснюється системний розвиток методичної компетентності викладачів та, завдяки використанню сукупності методів, сучасних засобів навчання, підвищується дидактико-методичний рівень обізнаності студентів.

Свого часу, відомий педагог О. Сухомлинський, акцентуючи увагу на меті вивчення дитячої літератури писав: «Я боявся хоча б на хвилину забути про важливу істину: література вивчається зовсім не для того, щоб через кілька років після закінчення школи людина готова була повторити те, що вона завчила, поведінкою, своїми вчинками. Кінцевою метою вивчення літератури має бути становлення внутрішнього світу людини, її моралі, культури, краси. Коли я бачив, що підліток схвилюваний, приголомшений художнім твором, коли, слухаючи вчителя, він задумується над особистою долею, для мене це було набагато важливіше, ніж те, що він давав точну відповідь». Не випадково педагог вважав навчання не механічною передачею знань, а складними людськими взаємовідносинами [10].

Водночас, на засадах професійно-фахової спрямованості та значущості контексту навчання створюються умови для цілеспрямованого розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Адже відповідно до компонентів Нової української школи, провідне місце відводиться педагогу нової генерації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень та є модератором в індивідуальній освітній траєкторії дитини [7]. Сьогодні перед закладами вищої освіти, в тому числі педагогічними коледжами, стоїть першочергове завдання – підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової середньої освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані завдання та ряд практичних проблем навчання та виховання, що передбачає застосування положень і методів провідних наук, відповідальність за результати своєї діяльності тощо [6].

Однак, у цьому контексті для розвитку методичної компетентності викладачів важливе значення має індивідуальна відповідальність та бажання навчити майбутнього фахівця. Науковець Є. Богатська зазначає, що умовою відповідальності є орієнтація професійного навчання на внутрішній локус контролю особистості [1, с. 57]. У свою чергу С. Білявець звертає нашу увагу на те, що на першому місці є не контроль викладача, а самоконтроль студента. Результат навчання перевіряє не так викладач, як сам студент, що контролює ступінь досягнення поставлених цілей із вивчення спеціальних дисциплін [2, с. 348]. Оскільки сучасна освітня траєкторія нашої держави спрямована на Захід, можемо провести паралель між системою вищої освіти України та Британії, де самоконтроль студента найчастіше називають терміном «незалежне навчання». У своєму науковому доробку О. Палеха тлумачить, що характерними показниками цього терміну є відповідальність студента за постановку навчальних цілей, використання різноманітних ресурсів та методів, самостійне виконання завдань і вправ, створення оптимального освітнього середовища [8, с. 52].

Варто зауважити, що у педагогічних коледжах викладання фахових методик здійснюється як за традиційними так і сучасними методами та засобами навчання. Важливо пригадати, що традиційні методи навчання супроводжуються передачею знань від викладача до студента та є недосконалими, хоча і функціональними. Відповідно до таких методів роботи, як наслідок, студент є добре обізнаним, має хороші знання і навички з певної галузі, однак, на нашу думку, є частково «ізольованим», тому, що типовою рисою традиційної методики є «взаємодія, у якій переважає вчитель» [4]. Хоча традиційним методам роботи зі студентами притаманна послідовність та наступність уся відповідальність за навчання лягає на плечі викладача. «Начитуються» лекції, на практичних чи семінарських заняттях опрацьовується лекційний матеріал і т.п. Усім учасникам освітнього процесу знайома така структура навчання. Та чи досконалою вона є в умовах реформування сучасної освіти? Замість того, щоб набувати практичних професійних навичок студенти вчать «правила, приклади, вправи» [4, с. 39]. Це виховує не сучасного освітнього менеджера, а некомпетентного вчителя.

Натомість сучасні методи та засоби навчання фахових методик із використанням науково-технічних новацій, інформаційно-комунікаційних технологій сприяють формуванню фахівця інноваційного типу, який стане у майбутньому не тільки хорошим професіоналом, а і громадським діячем, коучем, фасилітатором, тренером, наставником, агентом змін, котрий організовує дитиноцентричний процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від засобів і потреб

замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ на основі досягнень теорії і практики педагогічної майстерності [11, с. 208]. Застосування ПК-екранів, комп'ютерів чи ноутбуків, робота з використанням інтерактивних дошок, які забезпечують вільне керування рядом комп'ютерних додатків, спеціальних «навчальних» блогів чи веб-сайтів дає змогу викладачеві не тільки охопити та пояснити більше навчального матеріалу за короткий проміжок часу, а й удосконалювати власну методичну компетентність і професійну грамотність. Не всі студенти здатні швидко освоїти такі технології навчання, тому варто практикувати їх постійно. На думку Ю. Стиркіної, є потреба у збереженні балансу між використанням традиційних і сучасних методів навчання, оскільки кожен із методів доповнює та вдосконалює один одного. Замість непродуктивних дискусій ми повинні зосередитися на забезпеченні якості системи освіти [9].

Результатом успішного засвоєння традиційних та сучасних методів і засобів роботи під час викладання фахових методик має бути професійне спілкування між викладачами та студентами, чітке розуміння того, що навчання є колективною роботою. Для цього необхідною умовою досягнення цілей вважаємо не тільки оперування методичною компетентністю викладачів, а й управління їхньою методичною діяльністю. Як зазначає Ю. Завалевський, це зумовлює використання модернізованих методів: вербальних – індивідуальні консультації, бесіди; групових – інструктажі, наради; дослідницьких – вивчення передового досвіду, анкетування, порівняння результатів досягнень, видання напрацювань; ілюстративно-показових – моделювання структури організації методичної роботи, створення графіків, таблиць, вивчення рівня знань студентів; техніко-технологічних – активне використання технічних засобів тощо [5, с. 151].

Без сумніву, здійснюючи підготовку молодших спеціалістів педагогічних спеціальностей, викладачі фахових методик гуманітарного спрямування повинні пам'ятати про формування майбутнього вчителя-професіонала, котрому притаманні ініціативність, креативність, цілеспрямованість, гуманність тощо. Відтак, такий фахівець генеруватиме та впроваджуватиме в освітню практику інноваційні ідеї, використовуючи спеціальні методи, засоби та прийоми роботи з якими ознайомився впродовж навчання у педагогічному коледжі.

На прикладі викладання фахових методик ми маємо змогу аналізувати та конкретизувати усі механізми забезпечення високого рівня комплексного дидактичного впливу на формування методико-професійних якостей студентів, з'ясувати напрямок розвитку майбутнього вчителя початкової школи. Як наслідок, ще більшої актуальності набуває розвиток методичної компетентності

викладача гуманітарних дисциплін через призму розвитку навчального потенціалу студента під час провадження освітнього процесу.

Висновки. Із наведеного вище аналізу можемо констатувати той факт, що переважна більшість викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів у процесі викладання фахових методик не тільки самовдосконалюється професійно, а й систематично розвиває методичну компетентність. Ознайомлення з науковими працями вітчизняних та зарубіжних дослідників дає змогу зрозуміти та сконцентрувати увагу на тих навчальних дисциплінах, які відносимо до частини дисциплін, котрі в навчальних планах спеціальностей 012 «Дошкільна освіта», 013 «Початкова освіта» означаються як фахові. Значною мірою саме до них прикуто більше уваги, оскільки понятійний аналіз даного дослідження дає чітко зрозуміти, що розвиток методичної компетентності викладачів у сукупності з формуванням методичної компетентності студентів на засадах компетентнісного, соціокультурного та діяльнісного компонентів тісно взаємопов'язаний та залежить один від одного.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богатська Є.Ю. Виховання відповідальності суб'єктів вузівської освіти як умова підвищення її якості. *Фундаментальні дослідження*. 2005. № 7. С. 57–58.
2. Білявець С.Я. Обґрунтування компонентів методичної системи формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання військово-спеціальних дисциплін. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). Ч. III. С. 346–350.
3. Боса В.П. Категоріально-понятійний аналіз проблеми дослідження мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). Ч. III. С. 352–357.
4. Broughton G. *Teaching English as a Foreign Language*. London. Routledge. 1994.
5. Завалевський Ю.І. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». 2016. Вип. 55. С. 148–154.
6. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua>.
7. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
8. Пелеха О.М. Сутність поняття «Самостійна поза аудиторна робота» у Британському науковому дискурсі. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. Вип. 20. С. 46–53.
9. Стиркіна Ю.С. Сучасне і традиційне навчання іноземної мови: переваги і недоліки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2019. Вип. 20. С. 161–170.
10. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. *Просвещение*. 1982. 206 с.
11. Цюняк О.П. Професійна підготовка майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності у контексті ідей І.А. Зязюна. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. I. С. 206–211.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЩОДО ВИКОНАННЯ НАУКОВОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ

WAYS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF TRAINING OF A FUTURE DOCTOR OF PHILOSOPHY WITH REGARD TO THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENTIFIC COMPONENT OF THE RESEARCH AND EDUCATIONAL PROGRAM

У статті розкривається питання підвищення ефективності підготовки докторів філософії, що здійснюється за освітньо-науковими програмами. Предметом дослідження є наукова складова цих програм, головний компонент якої складає підготовка і захист дисертаційної роботи. На думку автора, першим важливим чинником, що забезпечить її успішне виконання у встановлений термін, є правильно обрана стратегія набору до аспірантури, яка має базуватися як на оцінці наявних наукових досягнень кандидата на вступ, так і його потенційних можливостей провести оригінальне наукове дослідження у майбутньому. Таку оцінку можливо здійснити під час співбесіди із здобувачем, яка проводиться до вступних іспитів, і надана за її результатами рекомендація слугує підставою допуску до них. Другим значним фактором є детальний поетапний план роботи над дисертаційним дослідженням, а також систематичний контроль за його виконанням. Автором виділено п'ять основних етапів роботи над дисертацією та надано їх характеристику: перший: підготовчий (перші два місяці навчання в аспірантурі); другий: початковий (перший рік навчання); третій: основний (другий – третій рік навчання); четвертий: передзавершальний (перший семестр четвертого року навчання); п'ятий: завершальний (другий семестр четвертого року навчання). За результатами першого року навчання аспірант має представити дослідницьку пропозицію, другого року – перший, другий розділи дисертації; третього року – третій розділ дисертації. Четвертий рік присвячений завершенню дисертаційного дослідження, проходженню попередньої експертизи та захисту у спеціалізованій вченій раді. Третім суттєвим чинником, що впливає на ефективність підготовки аспіранта, є забезпечення якісного керівництва його дисертаційним дослідженням із боку наукового керівника. У статті сформульовано основні вимоги до наукового керівника та складено перелік його обов'язків на різних етапах роботи аспіранта над дисертацією, відповідальне виконання яких стане запорукою їх спільного успіху.

Ключові слова: доктор філософії, аспірантура, науковий керівник, дисертація, індивідуальний план наукової роботи.

The article deals with the issue of improving the effectiveness of the training of Ph.D. students according to research and educational programs. The subject of research is the scientific component of these programs, the main component of which is the preparation and defence of the thesis. According to the author, the first important factor that will ensure its successful implementation in a timely manner is a properly selected postgraduate recruitment strategy, which should be based both on the assessment of the applicant's existing scientific achievements and his/her potential to conduct an original scientific study in the future. Such an assessment can be made during the interview with the applicant, which is held before the entrance exams, and the recommendation given on its results is the basis for sitting the examination. The second major factor is the detailed phased individual plan of research work on thesis, as well as the systematic control over its implementation. The author has identified five main stages of work on the thesis and described them: the first: preparatory (the first two months of postgraduate study); the second: elementary (the first year of study); the third: basic (the second and the third year of study); the fourth: pre-graduation (the first semester of the fourth year of study); the fifth: final (the second semester of the fourth year of study). According to the results of the first year of study, the postgraduate student must submit a research proposal, in the second year – the first and second sections of the thesis; the third year – the third section of the thesis. The fourth year is devoted to the completion of the thesis research, the passage of the preliminary examination and defence in a specialized academic council. The third essential factor affecting the effectiveness of postgraduate student preparation is the provision of appropriate guidance to his/her thesis research by the academic supervisor. The article outlines the basic requirements for the academic supervisor and lists his duties at various stages of the postgraduate student's work on the thesis, the responsible implementation of which will be the key to their joint success.

Key words: Doctor of Philosophy, Ph.D., graduate school, academic supervisor, thesis, individual plan of research work.

УДК 378.22:1:378.046-021.68
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-17>

Меняйло В.І.,
канд. фіз.-мат. наук,
докторант кафедри педагогіки
і психології освітньої діяльності
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підготовка фахівців дослідницько-інноваційного типу є одним із основних завдань наукової, науково-технічної, інноваційної діяльності закладів вищої освіти та необхідною умовою побудови інноваційної економіки та суспільства знань. Основним джерелом підготовки висококваліфікованих працівників розумової праці є третій рівень вищої освіти, навчання на якому здійснюється за освітньо-

науковими програмами, що повною мірою відповідає реалізації принципу «навчання через дослідження». Оскільки підготовка докторів філософії є певною новацією для системи вищої освіти України, перед науковцями та практиками постало питання розробки нових організаційно-педагогічних та методичних умов її ефективного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки докторів філософії широко

висвітлюються у зарубіжній науковій літературі, зокрема [1–4]. Аналізу закордонного досвіду різних теоретичних і практичних аспектів докторської освіти присвячені роботи [5–7; 12; 16; 19–20; 22]. Але на сьогоднішній день ще критично мало наукових публікацій, які висвітлюють приклади його імплементації у процесі підготовки майбутніх докторів філософії у вітчизняній системі вищої освіти. Це, насамперед, наукові праці [8–9; 11; 13; 21], але вони здебільшого стосуються розкриття змісту освітньої складової докторської підготовки та процедури атестації наукових кадрів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як показав проведений аналіз наукової літератури, питання підвищення ефективності наукової складової підготовки доктора філософії ще не було предметом окремого дослідження.

Метою роботи є пошук шляхів підвищення ефективності наукової складової освітньо-наукової програми у підготовці докторів філософії та їх реалізація у Запорізькому національному університеті, яка базується на досвіді зарубіжних та провідних вітчизняних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у закладах вищої освіти [17] наукова складова частина освітньо-наукової програми аспіранта передбачає проведення власного наукового дослідження під керівництвом одного або двох наукових керівників, оприлюднення його результатів у наукових публікаціях та оформлення у вигляді дисертації.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії є самостійним розгорнутим дослідженням, що пропонує розв'язання актуального наукового завдання в певній галузі знань або на межі кількох галузей, результати якого становлять оригінальний внесок у суму знань відповідної галузі (галузей).

Наукова складова освітньо-наукової програми оформлюється у вигляді індивідуального плану наукової роботи аспіранта, який погоджується здобувачем з його науковим керівником і затверджується вченою радою закладу вищої освіти впродовж двох місяців з дня зарахування до аспірантури. В індивідуальному плані наукової роботи визначаються зміст, строки виконання та обсяг передбачуваних робіт, а також запланований термін захисту дисертації протягом строку підготовки в аспірантурі.

З метою належного проведення наукових досліджень аспіранти також мають право на: вільний доступ до всіх видів відкритої наукової інформації, наявної у закладах вищої освіти, бібліотеках і державних архівах України; отримання методичного і змістовного наукового консультування щодо власного дослідження від наукового керівника; безпечні та нешкідливі умови для проведення нау-

кових досліджень, забезпечення належно обладнаним місцем для наукової роботи.

Отже, на підставі вищевикладеного можемо констатувати, що: головним документом, який регламентує наукову складову майбутніх докторів, філософії, є індивідуальний план наукової роботи аспіранта, виконання якого здійснюється під керівництвом одного або двох наукових керівників; мінімальні вимоги, що висуваються до аспірантів як суб'єктів цієї діяльності, полягають у написанні дисертації та висвітленні її результатів у наукових публікаціях; індивідуальний план наукової роботи аспіранта затверджується вченою радою закладу вищої освіти, яка встановлює види та обсяг наукової роботи, форми звітування і контролю тощо.

Розглянемо шляхи підвищення ефективності підготовки майбутніх докторів філософії в рамках наукової складової частини виконання освітньо-наукової програми, зосередивши увагу на таких аспектах:

- правила (стратегія) відбору на навчання;
- програма (план) роботи над дисертаційним дослідженням та контроль за його виконанням;
- роль наукового керівництва у процесі підготовки і захисту дисертації.

1. Правила (стратегія) відбору на навчання.

Одним із важливих чинників успішної наукової діяльності аспіранта під час навчання є правильно обрана стратегія відбору претендентів на вступ до аспірантури.

Зарубіжними дослідженнями доведено, що вступні іспити до аспірантури, такі як, наприклад, Graduate Record Examination (GRE), не є ефективним критерієм готовності вступника до наукової діяльності, оскільки з'являється все більше доказів, які свідчать про відсутність кореляційних зв'язків між результатами вступних випробувань та остаточним успіхом аспіранта [2; 3].

Натомість, як наполягають автори роботи [4], оцінювати потрібно, насамперед, потенціал, а не вчорашні здобутки абітурієнтів. Тому, при зарахуванні кандидатів на відповідну освітньо-наукову програму основними критеріями, на їх думку, мають бути: наявність здійсненого плану (проєкту) дослідження, реалістичні варіанти фінансування, наявне наукове обладнання, передбачуваний науковий керівник.

Описана цими дослідниками процедура вступу до хорватської Медичної школи у Спліті (University of Split School of Medicine) включає співбесіду з потенційним науковим керівником і представлення плану майбутнього дослідження. Критерієм позитивної оцінки є загальна наукова обґрунтованість і доцільність проведення дослідження у заданих локальних умовах [4].

При вступі до аспірантури у Великій Британії кандидат подає заяву на навчання та одну реко-

мендацію, після чого проходить співбесіду з двома науковими співробітниками, під час якої він повинен продемонструвати результати своєї попередньої науково-дослідницької роботи, у тому числі наявні публікації, а також окреслити сферу своїх майбутніх наукових інтересів. Рішення приймається на основі результатів проведеної співбесіди, академічних і наукових результатів, наданих рекомендацій [5, с. 26; 20, с. 27–28]. Іспанські претенденти приймаються до аспірантури на підставі показників попередньої академічної успішності/ додатку до диплома (англ. Academic records) і рекомендацій (за наявності) [22, с. 19].

Втім, у деяких країнах процедура вступних випробувань ще зберігає свою актуальність. Зокрема, філіппінські абітурієнти при зарахуванні на програму повинні пройти вступні тести та співбесіду з деканом факультету, оскільки розробка плану досліджень і призначення наукового керівника відбувається вже у процесі їхнього навчання [1].

В Україні згідно з Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії у закладах вищої освіти [17], вступ до аспірантури здійснюється на підставі вступних випробувань та інших форм (іспити, співбесіди, презентації дослідницьких пропозицій чи досягнень).

Дослідницька пропозиція (англ. Doctoral proposal) – це новий документ для національної системи підготовки наукових кадрів, у якому зазвичай обґрунтовуються актуальність обраної теми дисертації, ступінь її розробленості у вітчизняній і зарубіжній літературі; формулюється мета, основні завдання та можливі шляхи їх розв'язання; визначаються об'єкт і предмет дослідження; його наукова новизна та практичне значення; пропонується передбачувана структура (план) дисертаційного дослідження та зазначається джерельна база, що слугуватиме його підґрунтям.

Підготовка дослідницької пропозиції є звичайною практикою у закордонних вишах, проте розробляється вона зазвичай вже наприкінці першого [4] чи навіть другого року навчання [1] й у разі успішного захисту слугує підставою для його продовження. Втім, деякі українські університети та науково-дослідні інститути запровадили подання такої пропозиції вже на стадії вступу до аспірантури, хоча, на наш погляд, це не є дуже доцільним, оскільки кандидати на вступ ще не мають повного уявлення про вимоги до дисертаційних робіт і не володіють всім потрібним комплексом методологічних знань і дослідницьких навичок для розробки детального плану майбутнього дисертаційного дослідження, передбачення очікуваних результатів та їх практичного впровадження; не мають наукового керівника для отримання кваліфікованих консультацій щодо підготовки такого документу; не обізнані повною мірою з тематикою досліджень, які проводяться на відповідній кафедрі тощо. Тому, тут, скоріше, мова

може йти про таку собі «пропозицію про наміри», де вступники зазначають: мету вступу на програму, бажаний напрям і тематику дослідження [13, с. 76]. Так, наприклад, у Сумському державному університеті дослідницька пропозиція при вступі до аспірантури складається із загальної інформації щодо планованого напрямку наукових досліджень та обґрунтування їх актуальності, а також містить перелік наукових публікацій та інших досягнень здобувача за обраним напрямом [10].

Правилами прийому до аспірантури Запорізького національного університету встановлені такі види випробувань для здобувачів ступеня доктора філософії:

- вступний іспит зі спеціальності (в обсязі програми рівня вищої освіти магістра з відповідної спеціальності);

- вступний іспит з іноземної мови (в обсязі, який відповідає рівню B2 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти);

- співбесіда зі вступником, яка проводиться до початку вступних іспитів, і слугує своєрідним допуском до їх складання, що підкреслює пріоритетність цього виду вступного випробування.

Співбесіда зі здобувачем третього рівня вищої освіти проводиться комісією під головуванням проректора з наукової роботи, до складу якої можуть входити: передбачуваний науковий керівник аспіранта, гарант освітньо-наукової програми, завідувач відповідної кафедри, керівник наукової школи та інші фахівці з галузі, зав.аспірантури і докторантури. Склад комісії затверджується наказом ректора. Під час співбесіди кандидат на вступ до аспірантури повинен представити наявні наукові здобутки, окреслити загальне бачення тематики майбутнього наукового дослідження та напрямки реалізації; обґрунтувати його актуальність і доцільність; зазначити можливі ризики і труднощі та шляхи їх усунення; продемонструвати інтерес і вмотивованість до майбутньої наукової діяльності, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Результати співбесіди оцінюються за дихотомічною шкалою: «допущений»/«недопущений» (до складання вступних іспитів). Рішення комісії приймається на підставі оцінки потенціалу здобувача щодо успішного проведення запропонованого дослідження й отримання оригінальних наукових результатів.

2. Програма (план) роботи над дисертаційним дослідженням та контроль за його виконанням. Другим чинником, що є запорукою успішної роботи над дисертацією, є складання чіткої програми (плану) дій та регулярний контроль за його виконанням. Зміст наукової складової, яка містить перелік заходів, що має здійснити аспірант у рамках наукової складової його підготовки, формалізується в індивідуальному плані наукової роботи, в якому доцільно виділити такі етапи.

Перший етап. Підготовчий (перші два місяці з моменту зарахування до аспірантури). У цей період аспірант разом зі своїм науковим керівником формулюють тему дисертаційної роботи, складають індивідуальний план наукової роботи, який має бути затверджений вченою радою впродовж двох місяців з дня вступу здобувача на навчання до закладу вищої освіти, а також здійснюють аналіз всього комплексу потреб, необхідних для проведення дослідження, включаючи його матеріально-технічне забезпечення, визначення бази дослідження та референтних груп, що братимуть у ньому участь; встановлення основних джерел для пошуку наукової інформації, яка слугуватиме методологічним і методичним підґрунтям майбутнього дослідження. За необхідності з'ясовуються інші потреби, які можуть виникнути: гранти, відрядження, стажування, наукові зв'язки тощо. Крім того, аспіранти мають ознайомитися з правилами безпеки й охорони здоров'я, а також етичними принципами проведення досліджень у цій галузі.

Другий етап. Початковий (перший рік навчання в аспірантурі). О. Дубасенюк визначає його як етап «набуття наукової компетентності», впродовж якої молоді дослідники конкретизують напрям свого наукового пошуку; чітко ідентифікують проблему, визначають об'єкт та предмет дослідження; формулюють мету та завдання; виділяють етапи наукового дослідження та складають його детальний план, роблять огляд літератури з теми [11, с. 106]. Підсумком цього етапу є розроблена аспірантом та узгоджена з науковим керівником дослідницька пропозиція, яку аспірант представляє на науковому семінарі кафедри наприкінці першого року навчання. Успішний захист дослідницької пропозиції є умовою атестації здобувача та підставою для переведення його на другий рік навчання.

Третій етап. Основний (другий-третій рік навчання в аспірантурі). Упродовж цього етапу аспірант під керівництвом наукового керівника проводить основний комплекс теоретичних та експериментальних досліджень за визначеною темою, що характеризуються науковою обґрунтованістю, доказовістю, взаємозв'язком усіх складників, які у сукупності вирішують важливу наукову проблему. Наприкінці другого року навчання здобувач презентує на науковому семінарі кафедри перший-другий розділи, а наприкінці третього – третій розділ дисертаційної роботи, успішне виконання яких слугує підставою для переведення його на наступний рік навчання.

Четвертий етап. Передзавершальний (перший семестр четвертого року навчання в аспірантурі). У цей період аспірант повністю завершує всі етапи дослідження й оформлює його у вигляді дисертації, після чого відповідно до [18] звертається із заявою на ім'я голови вченої ради університету щодо проведення попередньої ек-

спертизи дисертації та надання висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації. Вчена рада призначає двох рецензентів і визначає структурний підрозділ, де проводитиметься попередня експертиза дисертації, до якого здобувач подає дисертаційну роботу, висновок наукового керівника й у встановлений термін (не більше двох місяців із дня подання заяви) проходить апробацію (передзахист) своєї наукової роботи на фаховому семінарі, організованому відповідним підрозділом (зазвичай кафедрою, на якій здійснюється підготовка аспіранта).

П'ятий етап. Завершальний (другий семестр четвертого року навчання в аспірантурі). У разі успішного проходження процедури попередньої експертизи та отримання позитивного висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації здобувач наукового ступеня готує всі необхідні документи та подає їх голові вченої ради разом із клопотанням щодо утворення спеціалізованої вченої ради для проведення захисту дисертації з метою присудження йому ступеня доктора філософії. Завершальним акордом цього процесу є публічний захист дисертації у разовій раді, що утворюється у закладі вищої освіти у складі голови ради, двох рецензентів та двох опонентів.

Представлений нами процес підготовки і захисту дисертації аспірантом в цілому ідентичний вимогам, що висуваються до процесу підготовки та атестації PhD-студентів у західних країнах. Так, зокрема, у Швеції здобувачі наукового ступеня зобов'язані представляти результати свого дослідження на різних етапах його розробки: спочатку, при виборі теми; далі – після розробки плану дисертації; потім – після завершення окремих розділів і, нарешті, коли буде підготовлений весь рукопис. За 3–6 місяців до передбачуваної дати захисту аспірант має виступити з публічною доповіддю [16, с. 88].

У Великій Британії докторанти періодично звітують про хід свого дослідження перед комісією, що складається з головного наукового керівника і декількох професорів, на розгляд яких подається, як мінімум, письмовий матеріал. Найчастіше процедура має такий вигляд: аспірант усно представляє свою роботу перед членами комісії, а ті задають йому питання та слухають відповіді. Така атестація проводиться щорічно до завершення дисертації [20, с. 34].

У Сполучених Штатах Америки аспірант спочатку захищає свою пропозицію дослідження (англ. Proposal), потім проспект із вступу і перших двох розділів і, наприкінці, весь текст дисертації. Захист відбувається перед вченою радою (англ. Dissertation committee), яка складається з п'яти осіб, переважно, співробітників університету [7, с. 82].

Таблиця 1

Обов'язки наукового керівника аспіранта	
Перший етап. Підготовчий	
1	Довести до відома аспіранта його права й обов'язки, а також свої вимоги як наукового керівника, ознайомити його із прийнятною системою комунікації та графіком регулярних консультацій (зустрічей)
2	Розробити спільно з аспірантом графік його роботи та навчання
3	Переконатися, що аспірант ознайомлений зі статутом університету, правилами внутрішнього трудового розпорядку, а також пройшов інструктаж із техніки безпеки й охорони праці та допущений до самостійного проведення досліджень. Ознайомити його з етичними принципами дослідницької роботи, що діють у відповідній галузі науки
4	Представити аспіранта співробітникам кафедри та членам дослідницької групи, в рамках якої він працюватиме, а також ознайомити його з наявним науковим обладнанням та іншими ресурсами, які він матиме можливість використовувати у своїй роботі; забезпечити безперешкодний доступ до них
5	Ознайомити аспіранта з науковими напрямками та дослідницькими проектами, над якими працює зазначена дослідницька група; сприяти залученню його до їх виконання як наукового співробітника
6	Допомогти аспіранту визначитися з тематикою дисертаційного дослідження; спільними зусиллями скласти індивідуальний план наукової роботи аспіранта та подати його на затвердження вченої ради
7	Разом з аспірантом провести аналіз потреб, необхідних для проведення дослідження, включаючи необхідне обладнання, реактиви, програмне забезпечення, а також передбачити можливі гранти, стажування, відрядження, наукові зв'язки тощо
Другий етап. Початковий	
8	Надати методичну допомогу аспіранту щодо конкретизації наукової проблеми та визначення можливих шляхів її вирішення; допомогти сформулювати мету, завдання, предмет та об'єкт дослідження; очікувані наукові результати, їх наукову новизну і практичну значущість
9	Допомогти аспіранту розробити розгорнутий план дисертаційного дослідження; з'ясувати наукові питання, які потребують детального вивчення; скласти покроковий план дій щодо проведення досліджень; визначити джерельну базу дослідження
10	Перевірити та надати свої зауваження до розробленої аспірантом дослідницької пропозиції та проведеного огляду літератури з теми дисертації
Третій етап. Основний	
11	Надавати аспіранту професійну консультативну допомогу з усіх аспектів проведення теоретичних та експериментальних досліджень, а також їх належного оформлення; вчасно забезпечувати його всіма необхідними ресурсами та актуальною інформацією
12	Заохочувати аспіранта виступати з доповідями на національних і міжнародних конференціях; публікувати результати своїх досліджень у визнаних науковою спільнотою рейтингових журналах; подавати заявки на отримання об'єктів права інтелектуальної власності
13	Вчасно перевіряти і надавати аргументовані висновки та зауваження на підготовлені аспірантом дисертаційні матеріали (чернетки статей, розділів тощо)
14	Допомогти аспіранту створити персональні профілі науковця на спеціалізованих електронних ресурсах і сформувати власну мережу професійних контактів; залучити його до відповідних професійних спільнот і груп; рекомендувати формувати та просувати свій науковий бренд
15	Мотивувати аспіранта брати участь у програмах академічної мобільності та конкурсах на отримання грантів, премій, стипендій; допомогти розробити відповідні апікаційні форми
16	Стимулювати аспіранта підвищувати свій професійний рівень, брати участь у різноманітних тренінгах, семінарах (вебінарах), майстер-класах, он-лайн курсах тощо
17	Регулярно, раз на півріччя, критично переглядати план індивідуальної наукової роботи аспіранта та, за необхідності, здійснювати його коригування
Четвертий етап. Передзавершальний	
18	Вчасно прочитати чернетку дисертації та надати аспіранту аргументовані висновки і зауваження; допомогти в оформленні сигнального примірника дисертації
19	Підготувати висновок наукового керівника з оцінкою роботи аспіранта у процесі підготовки дисертації та виконання індивідуального плану роботи
20	Ознайомити аспіранта з правилами подання та захисту дисертації, а також переліком необхідних документів
21	Сприяти організації проведення фахового семінару щодо попередньої апробації (передзахисту) дисертаційної роботи аспіранта
П'ятий етап. Завершальний	
22	Допомогти аспіранту у підготовці якісної наукової доповіді та презентації результатів дисертаційного дослідження під час його захисту
23	Надати свої рекомендації голові вченої ради закладу вищої освіти щодо формування складу спеціалізованої вченої ради для захисту дисертації, зокрема призначення її опонентів та рецензентів
Упродовж усього терміну навчання	
24	Вибудовувати відносини з аспірантом на основі партнерства та взаємоповаги
25	Дотримуватися принципів академічної доброчесності та наукової етики
26	Вести протоколи (звіти) консультативних зустрічей з аспірантом, які проводити не менше, ніж раз на місяць
27	Систематично контролювати виконання індивідуального плану роботи аспіранта
28	Здійснювати атестацію аспіранта двічі на рік; при необхідності надавати адміністрації закладу вищої освіти письмові звіти та відгуки про роботу аспіранта та/або виконання обов'язків наукового керівника
29	Бути присутнім на засіданнях кафедри й атестаційної комісії під час проведення атестації аспіранта та представлення ним відповідних результатів дисертаційного дослідження та роботи загалом
30	Нести відповідальність перед вченою радою закладу вищої освіти за належне та своєчасне виконання обов'язків наукового керівника

3. Роль наукового керівництва у процесі підготовки і захисту дисертації. Для забезпечення високої якості проведення наукових досліджень і контролю за підготовкою аспіранта критично важливою є постать наукового керівника, роль якого вважаємо третім важливим чинником успішної наукової діяльності здобувача наукового ступеня доктора філософії.

Природно, що у багатьох країнах до цієї категорії науковців висуваються серйозні вимоги: науковим керівником (англ. Supervisor) може бути особа, яка має високий рівень фахової компетентності, веде активну наукову діяльність, вільно володіє принаймні однією європейською мовою, демонструє постійне особистісне зростання (здатність до саморозвитку та самовдосконалення) [14, с. 121]. Дедалі частіше застосовується практика призначення двох або більше наукових керівників, один із яких є головним, тобто несе повну відповідальність за успішне виконання дисертаційного проекту [16, с. 88; 21, с. 15]. Головним керівником призначається досвідчений учений, який має «габілітацію», відповідно, отримує право призначати спів керівників [19, с. 162–163]. Це дає змогу молодим ученим долучатися до процесу підготовки наукових кадрів. Для їх навчання подекуди організують спеціальні семінари–тренінги (англ. Training session) [9, с. 80; 20, с. 29].

З іншого боку, потреба у наявності декількох керівників впливає з того факту, що передові наукові дослідження дедалі частіше провадяться на стикові різних дисциплін, що приводить до створення міждисциплінарних освітньо-наукових програм підготовки аспірантів, а це, у свою чергу, вимагає наявності декількох наукових керівників із різних дисциплін, які інколи представляють інші університети і навіть країни [8, с. 23].

Крім наукових керівників для підтримки аспірантів можуть також призначатися наставники (англ. Tutor), особливо на етапі опанування освітньої складової [21, с. 15]; дорадники, які не обов'язково володіють спеціалізованими знаннями, але здатні допомогти своїм підопічним в інших аспектах підготовки [20, с. 29]; зовнішні референти, які можуть спостерігати за процесом виконання дисертаційного дослідження менш заангажовано і допомогти прояснити ситуацію у випадку виникнення конфліктів [6, с. 41].

Отже, сучасні тенденції у розвитку докторської підготовки спрямовані, у тому числі, і на удосконалення якості й ефективності наукового керівництва, що проявляється у поступовому переході від моделі «учнівства» (коли один керівник керує роботою аспіранта) до моделі дослідницької групи, де керівництво розглядається як колективна робота, що потребує, у свою чергу, чітко визначених обов'язків керівників, аспіранта, інших членів групи й установи загалом, які

мають фіксуватися у спеціальній угоді [19, с. 162]. Так, наприклад, у Фінляндії наукові керівники та аспірант укладають угоду про співпрацю (Agreement on supervision) [15, с. 166], у Франції менеджмент докторської підготовки визначається «Дисертаційними правилами», які розробляє кожний університет відповідно до національних вимог [6, с. 40].

В Україні обов'язки наукового керівника визначені Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), згідно з яким він здійснює наукове керівництво роботою над дисертацією, надає консультації щодо змісту і методології наукових досліджень аспіранта, контролює виконання його індивідуального плану і відповідає перед вченою радою закладу вищої освіти за належне та своєчасне виконання обов'язків наукового керівника [17].

Безумовно, що зазначений перелік носить доволі загальний характер і не розкриває всього спектру зобов'язань наукових керівників аспірантів, що може призводити до неналежного виконання ними своїх обов'язків, і, як наслідок, до зниження якості підготовки майбутніх докторів філософії.

Як свідчать проведені у 2010 р. Європейською Радою докторантів та молодих дослідників (EURODOC) масштабні дослідження, близько 30% докторантів європейських країн вважають, що їхні наукові керівники не виконали своїх функцій повною мірою [19, с. 162].

Враховуючи вищевикладене, вважаємо за необхідне розробити більш детальний перелік обов'язків наукових керівників аспірантів, посилаючись на досвід таких країн, як Велика Британія [20, с. 29–32], Франція [6, с. 42–43], Іспанія [22, с. 20–21], Польща [12, с. 58–59] та ін. Зазначений перелік обов'язків, які різняться залежно від етапів роботи над дисертацією, представлено у табл. 1.

Такий підхід цілком відповідає одному із Зальцбурзьких принципів, у якому наголошується на підвищенні відповідальності наукових керівників, яка має бути офіційно закріплена на рівні академічної інституції.

Висновки. Таким чином, у нашій роботі здійснено опис шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх докторів філософії у напрямку опанування наукової складової освітньо-наукової програми, головним компонентом якої є підготовка і захист дисертаційної роботи. Такими шляхами є: правильна стратегія набору, орієнтована як на оцінку минулих здобутків, так і на потенціал здобувача провести оригінальне наукове дослідження; покроково розроблений індивідуальний план наукової роботи над дисертацією та систематичний контроль за його виконанням; високі вимоги до підбору наукових керівників, а також їх відпо-

відальне ставлення до виконання своїх обов'язків, які повинні бути чітко визначені адміністрацією закладу вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Calma A. The Context of Research Training in the Philippines: Some Key Areas and Their Implications. *Asia-Pacific Education Researcher*. 2009. Vol. 18. Iss. 2. P. 167–184.
2. Miller C, Stassun K. A test that fails. *Nature*. 2014. № 510 (12 June). P. 303–304.
3. Sedlacek W. Why we should use noncognitive variables with graduate and professional students. *The Advisor: The Journal of the National Association of Advisors for the Health Professions*. 2004. № 24 (2). P. 32–39.
4. Viđak M., Tokalić R., Marušić M., Puljak L., Sapunar D. Improving completion rates of students in biomedical PhD programs: an interventional study. *BMC Medical Education*. 2017. 17:144. DOI 10.1186/s12909-017-0985-1.
5. Бартош О.П. До проблеми теоретичної підготовки докторів соціальної роботи у Великій Британії. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 1(48). С. 25–30.
6. Біуде П., Колонж С., Шамба Ж. Докторська підготовка у Франції. *Докторські програми в Європі та Україні* : Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 38–51.
7. Варга Н.І., Повідайчик О.С. Дослідницька підготовка викладача вищої школи за докторськими програмами у США. *Virtus: Scientific Journal*. 2019. Iss. 35. P. 80–82.
8. Винницький М. Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу. *Вища школа*. 2008. № 12. С. 20–27.
9. Вишенська І. Модель PhD програми в галузі природничих наук. *Докторські програми в Європі та Україні* : Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 78–83.
10. Дослідницька пропозиція для вступу до аспірантури на здобуття ступеня доктора філософії. *Сумський державний університет*. URL: <http://document.sumdu.edu.ua/template/doc?id=30d0675b-7605-e711-aca5-001a4be6d04a>.
11. Дубасенюк О. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2019 р., м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. Т. 1. С. 105–108.
12. Енджейчак М. Докторантура у Польщі. *Докторські програми в Європі та Україні*: Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 52–65.
13. Квіт С., Оксамитна С., Федченко Є., Голіченко Т. Масові комунікації: концепція міждисциплінарної докторської програми. *Докторські програми в Європі та Україні* : Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 75–77.
14. Линьова І.О. Основні критерії забезпечення якості докторських програм у європейському освітньо-дослідницькому просторі: естонський досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 120–125.
15. Линьова І.О. Оцінювання якості підготовки докторів філософії в контексті євроінтеграції. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали* (ч. I) (препринт) / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2018. С. 157–168.
16. Логвиненко Т. Докторські програми підготовки фахівців соціальної сфери в Скандинавських країнах: сучасний досвід. *Молодь і ринок*. 2016. № 3 (134). С. 85–89.
17. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): постанова Кабінету Міністрів України від 23.03.16 р. № 261. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF>.
18. Про проведення експерименту з присудження ступеню доктора філософії: постанова Кабінету Міністрів України від 06.03.19 р. № 167. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF>.
19. Регейло І. Тенденції докторської підготовки в європейському освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 2–3 (16–17). С. 158–165.
20. Селінджер Д. Програма підготовки PhD в Англії. *Докторські програми в Європі та Україні* : Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 25–37.
21. Становлення третього циклу освіти в Україні: Дослідницькі університети / В.П. Моренець, М.І. Винницький, Л.І. Кострова та ін. Київ : Пульсари, 2009. 123 с.
22. Хайме К. PhD в Іспанії. *Докторські програми в Європі та Україні* : Матеріали Міжнародної конференції «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні». Київ : Пульсари, 2007. С. 17–24.

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІВ ІЗ БАТЬКАМИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

EDUCATORS AND PARENTS' INTERACTION IN THE SYSTEM OF METHODOLOGICAL WORK IN EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS: CURRENT SITUATION AND PROSPECT

Автор статті досліджує особливості взаємодії педагогів з батьками в системі методичної роботи закладів позашкільної освіти на сучасному етапі, а також окреслює перспективи її розвитку. З цією метою автор аналізує витoki ідеї взаємодії між педагогами та родиною, вивчає особливості вживання поняття «взаємодія» в філософській і психолого-педагогічній літературі.

Вона доводить, що характер взаємодії залежить від поставлених цілей і завдань, майстерності педагога, спілкування між педагогами та вихованцями, активності самих учнів, а також від напрямку й типу закладу позашкільної освіти. Автор статті характеризує типи й навчально-виховні функції закладів позашкільної освіти таких напрямів: техніко-експериментального, еколого-біологічного, туристично-краєзнавчого, художньо-творчого, соціально-педагогічної адаптації (соціальної реабілітації) та професійної орієнтації, спортивно-оздоровчого, військово-патріотичного.

Визначає основні напрями діяльності закладів позашкільної освіти, як-от: організація самоврядування; проведення традиційних заходів та конкурсів; розширення мережі гуртків естетичної спрямованості, створення театру й залучення до нього школярів; фізкультурно-оздоровча робота та заохочення до участі в ній учнів, батьків і вчителів; організація взаємодії з сім'єю, залучення сім'ї до позакласного життя закладу освіти. Автор наголошує на необхідності впровадження принципу педагогіки партнерства, що сприятиме налагодженню взаємодії педагогів і батьків з метою створення виховної системи, що зорієнтована на особистість дитини і дозволяє забезпечити всі необхідні умови для розвитку її природних задатків і здібностей. Автор аналізує форми, методи й засоби, які сприятимуть підвищенню ефективності освітнього процесу, рекомендує їх використовувати на основі принципів диференціації та індивідуалізації.

Ключові слова: заклади позашкільної освіти, педагоги, батьки, взаємодія, суб'єкти взаємодії.

The author of the article explores the peculiarities of interaction of teachers with parents in the system of methodical work of extracurricular educational institutions at the present stage, and also outlines the prospects for its development. Considering this goal author analyzes the origins of the idea of interaction between educators and family, examines the peculiarities in using the concept of "interaction" in psychological and pedagogical literature.

She proves that the nature of the interaction depends on the goals and objectives set, teacher's skills, communication between teachers and pupils, students' activity, as well as the direction and type of institution of extracurricular education. The author describes the types and educational functions of out-of-school educational establishments in the following areas: technical-experimental, ecological-biological, tourist-local, artistic-creative, social-pedagogical adaptation (social rehabilitation) and vocational orientation, sports-improving and military-patriotic.

Analyzes the main activities of out-of-school educational institutions, such as: self-government organization; holding traditional events and competitions; expanding the network of aesthetic orientation circles, creating a theater and involving students to it; physical-health work and encouragement of students, parents and teachers to participate in it; organization of interaction with the family, involvement of the family in the extracurricular life of the educational institution.

The author emphasizes the necessity of introducing the principle of partnership pedagogy, which will facilitate the interaction of teachers with parents in order to create a child-centered educational system and provide all the necessary conditions for the development of its natural means and abilities. Author analyzes forms, methods and means that are meant to help to increase the efficiency of the educational process, she recommends to use them according to the principles of differentiation and individualization.

Key words: out-of-school educational establishments, teachers, parents, interaction, subjects of interaction.

УДК 374

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-18>

Никифорчук-Падуро І.А.,

аспірантка кафедри філософії і освіти дорослих

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,

методист

Чернівецького міського палацу дітей

та юнацтва

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному освітньому просторі зростає роль позашкільної освіти, що здатна здійснити вагомий внесок у розбудову нового гуманістичного громадянського суспільства; освіти, зорієнтованої на соціальну гармонію й максимальне розкриття творчого потенціалу особистості. У Законі України «Про позашкільну освіту» [4] задекларовано, що заклади позашкільної освіти як суттєві елементи освітнього простору дають можливість юному громадянину формувати й розвивати свої творчі інтереси й потреби. Прагнучи з користю реалізувати свій вільний час, дитина в таких установах

отримує можливості для самореалізації, самовизначення, самоактуалізації, а також саморозвитку й самовиховання, що є важливим для соціального виховання й соціалізації молодого покоління в цілому. У зазначеному контексті особливого значення набуває взаємодія між закладом позашкільної освіти та родиною, адже вона є запорукою успішного виховання духовних, моральних, інтелектуальних, творчих, естетичних та пізнавальних якостей молоді людини; інтеграції її сил для розвитку творчих здібностей.

Оскільки функції, напрями та специфіка діяльності закладів позашкільної освіти відрізняються,

то особливості взаємодії між батьками та закладом освіти теж набуватимуть певної специфіки. Отже, постає необхідність вивчення й критичного осмислення сучасного стану взаємодії педагогів з батьками в системі методичної роботи закладів позашкільної освіти, а також окреслення перспектив цієї взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз наукових напрацювань дав підстави для висновку, що проблема інтеграції виховних впливів через налагодження взаємодії педагогів та сім'ї у вихованні дітей різного віку перебувала в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників, як-от: Ш. Амонашвілі, Т. Башинської, В. Виноградова, В. Міляєвої, І. Мачуської, О. Савченко, Є. Сичової, В. Тименко, І. Чередова, Г. Цукермана, О. Хромової. У роботах Т. Голубевої, Л. Островської, В. Павленчик досліджено зміст взаємодії між педагогом (закладом освіти) та батьками. Науковий доробок А. Марушкевича й В. Постового присвячений формуванню педагогічної культури сучасних батьків. Психологічні аспекти сімейного виховання висвітлено у роботах В. Кравець, огляд ключових напрямів співпраці закладу освіти і сім'ї здійснено в працях Т. Алексєнко. У загальному вигляді форми організації роботи з батьками у закладах загальної (позашкільної) освіти проаналізовано І. Рибальченко, а особливості спільної виховної роботи сім'ї та школи у процесі роботи з важковиховуваними дітьми – В. Татенко, Т. Титаренко, В. Оржеховською.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що взаємодія сім'ї і педагогів досліджується як процес спільної діяльності, що базується на узгодженні цілей, форм та методів родинного виховання із вихованням у закладі освіти. Проте на сьогодні поза увагою дослідників залишаються особливості налагодження взаємодії педагогів з батьками в системі методичної роботи в закладах позашкільної освіти. Недостатня дослідженість проблеми, а також її теоретична і практична значущість і зумовили актуальність теми.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан взаємодії педагогів із батьками в системі методичної роботи закладів позашкільної освіти, визначити перспективи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея взаємодії між педагогами та родиною виникла в США наприкінці 50-х рр. ХХ ст., коли було проведено IV з'їзд соціологічного світового конгресу «Transactions of the Fourth World Congress of Sociology» (1959 р.), метою якого було дослідження ролі сім'ї у процесі соціального виховання молоді. У матеріалах було зазначено, що «сім'я є єдиним агентом соціалізації молоді; сімейна група є справжнім елементом тієї чи іншої соці-

альної структури» [1, с. 55]. Відтак, експерти, що вивчали суспільні проблеми, дійшли висновку про необхідність проведення докорінних змін, як у системі виховання, так і в соціально-педагогічній роботі з родиною [9, с. 441]. Згідно з думкою Б. Боша, «родина не може самостійно виховувати дитину, їй потрібна допомога соціальних інстанцій» [9, с. 445]. Одним із таких суспільних інститутів у нашій державі є заклади позашкільної освіти, які відіграють важливу роль у соціалізації дитини, у її інтелектуальному, духовному й фізичному розвитку, становленні як громадянина і патріота своєї держави, у створенні умов для набуття нею соціально-громадського досвіду.

Відповідно до статистичних даних, станом на кінець 2018 р. в системі освіти України провадили діяльність 1 379 закладів позашкільної освіти (з яких 17 державних, 1 348 комунальних і 14 приватних), які відвідували 1 млн 240 тис. дітей віком від 6 до 18 років (у середньому близько 40% від загальної кількості дітей шкільного віку) [3]. Така статистика позашкільної навчальної діяльності свідчить про те, що трансформація суспільного ладу, а також цивілізаційні зміни мають свої наслідки, що відображаються в усвідомленні необхідності раціоналізації вільного часу учнівської молоді, насамперед, з боку держави: влади, громадськості та педагогів, які можуть реалізувати певні виховні функції тільки за умови безпосередньої взаємодії суб'єктів таких відносин, зокрема педагогів, учнів, членів родини та суспільства.

Відтак постає необхідність аналізу поняття «взаємодія», яке в значенні філософської категорії втілює процес взаємовпливу один на одного серед різних об'єктів, а також зв'язки між ними (безпосередній або опосередкований, зовнішній або внутрішній). Властивості об'єкта пізнаються тільки під час взаємодії з іншими об'єктами. Тобто процес взаємодії в цьому контексті обумовлює розвиток об'єктів [8, с. 80].

Взаємодія, на думку В. Ревенчук, пов'язана з безпосереднім спілкуванням з людьми, коли особистість вступає у певні зв'язки, стосунки, маючи на меті здійснення впливу на інших людей (отримання відповідей, виконання доручень, розуміння чого-небудь тощо) [6, с. 26]. Запорукою ефективності такої взаємодії, на думку Т. Башинської, є емпатія – емоційний стан, що проявляється у співпереживанні іншій людині, проникненні в її суб'єктність [1, с. 55]. Г. Річардсон наполягає, що емпатія – новий феномен людської свідомості, що проявляється в здатності побачити світ з позиції іншої людини, відчуті її переживання та потреби [7, с. 48]. На нашу думку, емпатія асоціюється з внутрішнім аспектом педагогічної взаємодії, який реалізується завдяки спілкуванню, співробітництву, співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу заради досягнення

мети в результаті спільної діяльності. Відтак, взаємодія – це процес взаємовпливу, що відбувається безпосереднього або опосередковано між суб'єктами (у нашому випадку – між педагогами і батьками) і породжує їхню взаємозумовленість та зв'язок, що реалізується через взаємотворчість.

Суб'єктами взаємодії закладу позашкільної освіти є: керівники гуртків, культурні організатори, заступники директора, завідувачі відділів; підлітки і їхні батьки. Виховне середовище взаємодії – це педагогічно організоване виховне середовище, в якій відбувається динамічна педагогічна дія, процес. Співпраця суб'єктів взаємодії спрямовується на досягнення поставленої мети – виховання підлітків, у межах якого відбувається, безпосередньо чи опосередковано, залучення до освітнього процесу суб'єктів педагогічної взаємодії.

Наголосимо, що успішність роботи будь-якого закладу позашкільної освіти у сфері співпраці з батьками залежить від багатьох чинників: поставлених цілей і завдань, майстерності самого педагога, спілкування між педагогами та вихованцями, активності самих учнів. Одним із важливих чинників є напрям діяльності закладу освіти. Отже, сьогодні відповідно до державних документів [4; 5] в освітній системі України виділяють такі основні напрями й типи закладів позашкільної освіти:

1. Техніко-експериментальний (центри і клуби технічної творчості, станції юних техніків, відділи техніки в багатопрофільних дитячих позашкільних установах), що передбачає набуття умінь та навичок оперування пристроями та машинами, здійснення винахідницької, експериментальної та конструкторської роботи в різних галузях науки і техніки, а також створення умов для творчого самовдосконалення.

2. Еколого-біологічний (клуби і станції юнаків, юних екологів, біологів, об'єднань дослідників природи), що передбачає набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до практичної природоохоронної роботи, формування навичок, необхідних для сільського господарства: квітництва, лісництва, садівництва, бджільництва.

3. Туристично-краєзнавчий (клуби туристів, юних істориків, юних етнографів, археологів в школах та відділах багатопрофільних установ), спрямований на розвиток творчих здібностей дітей у дослідницькій, екскурсійній діяльності, залучення вихованців до участі в суспільно корисних, соціально значущих акціях.

4. Художньо-творчий (гуртки, студії, школи, ансамблі, майстерні, творчі об'єднання), що передбачає розвиток творчих здібностей і талантів у музичній, театральній, хореографічній, образотворчій, декоративно-прикладній творчості, оволодіння знаннями вітчизняної і світової культури та мистецтва.

5. Соціально-педагогічної адаптації (соціальної реабілітації) та професійної орієнтації (центри і клуби юнацтва та молоді, клуби, професійно спрямовані відділи в багатопрофільних дитячих позашкільних установах (для дітей з обмеженими можливостями, вадами розвитку)), що передбачає пропедевтичний, загальнорозвивальний і професійноспрямований зміст навчально-виховної роботи, за потреби, розроблений спеціально для учнів різного віку чи з особливими потребами.

6. Спортивно-оздоровчий, військово-патріотичний (спортивні секції при школах, спортивних клубах, клуби патріотичного виховання), спрямований на фізичний розвиток, оздоровлення, загартовування, формування навичок здорового способу життя, виховання патріотичних почуттів та громадянської відповідальності [4; 5].

Для всіх цих закладів позашкільної освіти можна виділити такі основні напрями діяльності, як-от: організація самоврядування; проведення традиційних заходів та конкурсів; розширення мережі гуртків естетичної спрямованості, створення театру й залучення до нього школярів; фізкультурно-оздоровча робота та заохочення учнів, батьків і вчителів до участі в спортивно-масових заходах; організація взаємодії з сім'єю, залучення сім'ї до позакласного життя школи.

Зазвичай, основні функції роботи з батьками є типовими для всіх закладів позашкільної освіти, а саме: формувальна, виховно-розвивальна, інформаційна, охоронно-оздоровча, контролювальна, побутова. У контексті їх реалізації Т. Дмитрук визначає такі головні завдання в межах взаємодії закладу позашкільної освіти і сім'ї, як-от: сприяння єднанню, згуртуванню сім'ї; розвиток взаємин батьків і дітей; систематичне вивчення сім'ї, особливостей і умов виховання дитини; підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків; оптимізація дитячо-батьківських відносин; підтримка та підвищення соціального статусу сімей; озброєння батьків практичними прийомами розвитку дитини; профілактика емоційного вигорання батьків, формування умінь психологічного захисту й самовідновлення [2, с. 7].

Отже, уважаємо, що реалізація взаємодії між батьківською спільнотою та закладом позашкільної освіти може відбуватися за певними напрямами, а саме: інформування батьків про цілі, умови та прогнозовані результати навчання їхніх дітей, залучення батьків до управління закладом освіти, вирішення завдань акселерації прогресу навчальної діяльності дитини. Окрім цього, заклад освіти має вибудовувати стосунки з батьками через організацію їхнього навчання, що не є обов'язковим для закладів освіти, але значно покращує клімат взаємодії закладу освіти з родинами учнів. На нашу думку, заклад позашкільної освіти, який виконує обов'язки освітнього інсти-

туту і здійснює політику в галузі освіти, має розглядати співробітництво з батьками як одну з основних складових загальної стратегії свого розвитку. Додамо, що ключові зміни в освіті нової формації: демократичність, відкритість, гуманність, розвиток – вимагають нового осмислення співпраці між закладом позашкільної освіти й батьками.

Співробітництво закладу позашкільної освіти з родиною починається з вивчення умов виховання дитини й культурно-психологічного мікроклімату в сім'ї, індивідуальних особливостей дітей і батьків. З самого початку важливо впроваджувати принципи педагогіки партнерства. Це може викликати деякі труднощі – незрозуміння, небажання і навіть обурення з боку батьків. Однак, у результаті, якщо послідовно дотримуватися цих принципів, саме така позиція – тісна співпраця, взаємодія і взаєморозуміння педагогів, учнів і батьків будуть фундаментом для ефективного навчання й виховання дітей. Саме взаємозв'язок «дитина – батьки – вчитель» дозволяє сформуванню складної виховної системи, що орієнтована на особистість дитини і дає змогу забезпечити всі необхідні умови для розвитку природних задатків і здібностей особистості, а також створити атмосферу соціальної захищеності та творчої співдружності. На нашу думку, така тристороння взаємодія дітей, батьків разом із педагогами може дати хороші результати, якщо учасники цього «трикутника взаємодії» налаштовані працювати спільно й на отримання результату від спільної роботи. Взаємодія педагогів з родиною залежить від позиції батьків, які по-різному ставляться до позашкільної діяльності дитини, по-різному бачать свою роль в організації виховної роботи, по-різному виховують дитину в сім'ї, мають різний інтелектуальний рівень. Тому важливо диференційовано будувати роботу з сім'єю і батьками, не нав'язуючи всім однакові форми взаємодії, а орієнтуючись на потреби, запити батьків, особливості сім'ї та сімейного виховання, терпляче залучаючи їх до справ своєї дитини й закладу позашкільної освіти. Основу мають складати групові та індивідуальні форми роботи з сім'єю і батьками. Водночас, є проблеми, що хвилюють усіх батьків або стосуються виховної діяльності дітей в певному освітньому напрямі. Це також мають брати до уваги педагоги в процесі планування роботи.

Зміст діяльності будь-якого типу закладу позашкільної освіти в межах співпраці з батьками буде спрямований на формування і розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків (індивідуальні консультації, які передбачають обмін інформацією щодо навчальних успіхів та труднощів, з якими стикається дитина; дні відкритих дверей, відкриті заняття для батьків, бесіди з батьками, наочні матеріали (стенди, буклети, матеріали сайту закладу, інформаційні сторінки в психологічній газеті тощо),

лекції, семінари, практикуми у форматі евристичних бесід, дискусійних клубів, «круглих столів», конференцій); на залучення батьків до організації процесу навчання і виховання дітей (форми налагодження взаємодії: масові заходи з батьками, а саме: свята, екскурсії, сімейні зустрічі, вечори в колі сім'ї, залучення батьків до роботи творчих майстерень, виставок, участі в освітніх проектах, конкурсах тощо), на залучення батьків до спільної творчої діяльності (формами реалізації взаємодії між батьками та закладом освіти можуть бути: створення органів батьківського самоврядування, організація та проведення свят, творчих майстерень, виставок, участь в освітніх проектах, конкурсах); на допомогу батькам для формування в них практичних навичок та вмінь ефективної взаємодії з дітьми (форми налагодження взаємодії: індивідуальні й групові корекційно-розвивальні заняття, рольові та ділові ігри, соціально-психологічні тренінги, тощо).

Диференціюючи форми (засади) реалізації взаємодії за типами закладів позашкільної освіти, маємо зазначити, що масові заходи з батьками, на нашу думку, є більш доречними в закладах туристично-краєзнавчого, художньо-творчого й спортивно-оздоровчого напрямку діяльності, натомість, проектні, конкурсні форми взаємодії будуть мати успіх у техніко-експериментальних і художньо-творчих типах закладів.

Основні умови для продуктивної взаємодії між педагогами та батьками визначаються такими чинниками: співробітництвом вчителів та батьків на засадах гуманної педагогіки; високим рівнем професіоналізму, педагогічною культурою батьків; психологічним і педагогічним консультуванням родини; використанням інтерактивного формату взаємодії, що стимулюють залучення батьків не лише як активних учасників освітнього процесу, а й суб'єктів управління закладом позашкільної освіти.

У зазначеному контексті заклад позашкільної освіти може виконувати роль координаційного центру, що забезпечує ефективне поєднання виховних ресурсів педагогів та батьків і є повноцінним партнером для батьків. Це партнерство може бути побудоване на взаємній повазі, довірі до виховних традицій родини, педагогічної тактовності та неприпустимості грубого втручання в життя родини. Отже, одне з основних завдань взаємодії між колективом педагогів і батьками полягає у формуванні в родині педагогічної культури, оскільки вона постає базисом для батьківського виховання, допомагає під час заповнення прогалів та помилок у родинному вихованні, а також у процесі пошуку оптимальних рішень у нестандартних ситуаціях.

Висновки. Відтак система виховання дітей і молоді в закладах позашкільної освіти є комплексом заходів, спрямованих на розвиток соці-

альної активності, самовизначення та соціокультурної інтеграції молодого покоління, а водночас, на задоволення запитів суспільства щодо освіти і виховання, формування інтересів і потреб шкільної молоді. Важливу роль у зазначених процесах відіграє взаємодія педагогів закладу позашкільної освіти і батьків учнів. Нині є потреба у формуванні конструктивного характеру спілкування педагогів з батьками, що передбачає розуміння сторонами меж своїх повноважень і ролей та застосування педагогічних інструментів впливу. Це сприятиме створенню особливого мікроклімату в колективі, налагодженню взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності, підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні теоретичних і практичних засад формування готовності педагогів до взаємодії з батьками в системі методичної роботи закладів позашкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Башинська Т. Взаємодія учителя та учня в навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 2004. № 12. С. 55–57.
2. Дмитрук Т. Формування психолого-педагогічної культури батьків (сучасні форми взаємодії з батьками). Хмельницький : Інф.-метод. центр Хмельницький колегіум ім. В. Козубняка, 2013. 55 с.
3. Позашкільна освіта України у 2018 році : звіт Міністерства освіти і науки України. URL: [HYPERLINK https://mon.gov.ua/storage/app/.../2018/08/20/%202018.doc](https://mon.gov.ua/storage/app/.../2018/08/20/%202018.doc). (дата звернення: 21.11.2019).
4. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 15.11.2019).
5. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад: постановою Кабінету Міністрів України від 06 травня 2001 р. № 433. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-%D0%BF> (дата звернення: 10.11.2019).
6. Ревенчук В. До суті поняття «педагогічна взаємодія». *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Серія Психолого-педагогічні науки*. № 1. 2003. С. 26–28.
7. Ричардсон Г. Образование для свободы. Москва : Просвещение, 1997. 211 с.
8. Филиппова Г. Психология материнства. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
9. Costin L. A historical review of school social work. *Social Casework* 50. 1969. P. 439–453.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АГРОІНЖЕНЕРІВ

THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF AGRO-ENGINEERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх агроінженерів. Зокрема, розкривається сутність поняття «педагогічні умови». На основі аналізу наукової літератури виділено педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців агроінженерів. Реалізацію першої педагогічної умови передбачає створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в умовах професійної підготовки спрямована на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності шляхом усвідомленого розуміння корисності професії, задоволеності особистісними діями, що сприяло формуванню позитивних стійких мотивів до опанування професії агроінженера. Друга педагогічна умова передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів: впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; введення рейтингової системи оцінювання знань; підвищення об'єктивності оцінювання знань. Визначено третьою педагогічною умовою дистанційне навчання, для розвитку творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого й вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм. Остання умова передбачає орієнтацію на синергетичну парадигму освіти, яка тісно пов'язана. Використання синергетичного підходу дослідженні особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх агроінженерів пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу повне врахування заздалегідь, до дрібниць усіх деталей життєвого шляху особистості стає маловірогідним. Відзначено, що поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розглянути питання професійної підготовки на якісно новому рівні. До першочергових кроків впровадження зазначених педагогічних умов відносимо: відбір оптимального теоретичного матеріалу; обрання найефективніших форм, методів і прийомів навчання, що створюють необхідні умови самостійного опрацювання інформації; адаптування мультимедійних засобів та комп'ютерних технологій дистанційного навчання, з процесами інтеграції та систематизації змісту освіти, її відкритості.

Ключові слова: педагогічні умови, майбутні агроінженери, навчання, освітній процес, синергетичний підхід, мультимедійні технології.

The article is devoted to one of the topical problems of preparation of future agricultural engineers. In particular, the essence of the concept of "pedagogical conditions" is revealed. On the basis of the analysis of scientific literature, pedagogical conditions for improving the efficiency of professional training of future specialists of agricultural engineers were identified. The realization of the first pedagogical work is to create a motivational value of another enterprise, which is used in the production of a motivational and price component, ready for future agro-engineers to work, and still uses professionalism that meets the requirements of professionals. The second pedagogical condition involves the use of information and communication technologies and multimedia tools: the introduction of electronic learning tools (textbooks, manuals, catalogs, dictionaries, etc.), computer training programs; introduction of rating system of knowledge assessment; increase the objectivity of knowledge evaluation. The third pedagogical condition is determined by distance learning, for the development of creative and intellectual abilities of a person through open and free use of all educational resources and programs. The latter condition implies an orientation towards a synergistic paradigm of education that is closely linked. The use of a synergistic approach to the study of personally-oriented training of future agricultural engineers is due to the fact that in the conditions of the dynamism of the modern world full consideration in advance, to the minutiae of all details of the life path of the individual becomes unlikely.

It is noted that the combination of ideas of integration and synergetics makes it possible to consider training at a new level. The primary steps in implementing these pedagogical conditions include: selection of optimal theoretical material; the selection of the most effective forms, methods and techniques of learning that create the necessary conditions for independent processing of information, adaptation of multimedia tools and computer technologies of distance learning, with the processes of integration and systematization of the content of education, its openness.

Key words: pedagogical conditions, future agro-engineers, training, educational process, synergistic approach, multimedia technologies.

УДК 37.016.47
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-19>

Олійник Н.А.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
та психолого-педагогічних дисциплін
Вінницького національного аграрного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Пошук ефективних шляхів, технологій, підходів до формування нової генерації фахівців, здатних швидко перебудувати професійну діяльність залежно від вимог ринку праці – важливе завдання, що покладається на систему вищої аграрної освіти.

Підготовка високоосвічених фахівців, від знань і умінь яких значною мірою залежить як аграрний розвиток нашої країни та підвищення її статусу

в європейському просторі, так і власна конкурентоспроможність на ринку праці, в тому числі й міжнародному, ставить перед колективами вищих аграрних навчальних закладів нові вимоги до якості фахової освіти. Для забезпечення належного функціонування та прогресивного розвитку національної економіки основним завданням вищих аграрних закладів освіти є підготовка майбутніх фахівців агроінженерного спрямування. Також це завдання, передусім, у центрі уваги академічної

науки, державних органів управління освітою, аграріїв-практиків. До підготовки фахівців аграрного сектору нині ставляться нові вимоги, одна з яких – формування таких ґрунтовних знань, які максимально сприяли б інтелектуальному розвитку особистості, освоєнню нею цілісною системою знань, зорієнтованих на щонайбільший розвиток майбутнього агроінженера, його нахилів, уподобань, соціальну, національну і професійну зрілість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури засвідчує, що дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі приділяється достатня увага на всіх рівнях наукового знання. Теоретико-методичні аспекти підготовки фахівців аграріїв висвітлено у працях. А. Аврамчук, А. Бугерко, Л. Головка, А. Дьомін, Н. Негруц. Аналіз історії аграрної освіти здійснюється у спеціальних історичних дослідженнях, серед них можна виділити роботи С. Білана, Г. Гатліха, К. Івановича, В. Коропова, С. Падалки. Проблема підготовки агроінженерів знайшла своє відображення і в інших наукових дослідженнях. Так І. Бендери вивчав організацію самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей, Т. Іщенко, Ю. Нагірного, І. Бендери – принципи формування освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту фахової підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі, О. Джеджула вивчає вплив інформаційних технологій на зміст графічної підготовки майбутніх інженерів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, наявність значної кількості наукових праць не забезпечила всебічного розкриття проблеми професійної підготовки майбутніх агроінженерів. А відтак **метою статті** є визначення й обґрунтування педагогічних умов, які підвищують ефективність професійної підготовки майбутніх агроінженерів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу можна відзначити, що сьогодні особливого значення набуває створення педагогічних умов, необхідних для формування у майбутніх агроінженерів професійної компетентності. Оскільки потреби ринку праці вимагають докорінної перебудови структури освітнього процесу, важливо організувати такі педагогічні умови навчального процесу, щоб ці компоненти взаємодіяли, і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю.

У сучасній науковій літературі існують різні тлумачення поняття «умови»: вузькі та розширені. Однак, не зупиняючись детально на цій проблемі, відзначимо лише, що у межах дослідження умови розглядатимемо як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Що ж стосується власне «педагогічних умов», то вони, на думку П. Сорокіна [2], є сукупністю заходів в освітньому процесі, які повинні забезпечити досягнення студентами необхідного рівня знань, умінь і навичок.

Подібне визначення прямо пов'язане з педагогічною парадигмою «знання, уміння, навички», яка домінувала у вітчизняній педагогіці до початку 90-х рр. ХХ ст., а подекуди й у сучасних умовах подібна парадигма часто є базисом для визначення комплексу педагогічних умов або його окремих елементів.

Однак з появою в педагогіці вищої аграрної школи нових підходів до освіти визначення поняття педагогічні умови зазнало деяких трансформацій. Так, замість поняття «педагогічні умови» все частіше стало використовуватися поняття «психолого-педагогічні умови» або «психологічні умови» [2, с. 8], або ж зберігаючи традиційне визначення «педагогічні умови», деякі дослідники в його основі відображають певні психологічні компоненти.

Не менш цікавим у межах дослідження є підхід щодо структури педагогічних умов Я. Кульбашної, яка у визначенні психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців розподіляє умови на «об'єктивні» та «суб'єктивні» [1, с. 58].

Суб'єктивні умови пов'язані з деякими індивідуальними особливостями викладачів, їхніми здібностями надавати особистісну психологічну підтримку студентам у процесі формування у них будь-яких професійно значущих психологічних якостей. Припускаємо, що в деяких випадках виокремлення «суб'єктивних» психолого-педагогічних умов є виправданим. До подібних ситуацій доцільно віднести, наприклад, будь-які педагогічні умови, що забезпечують оволодіння студентами певними специфічними професійно-психологічними вміннями і навичками. Однак використовувати такі «суб'єктивні» умови у складі загальних педагогічних умов підготовки студентів різних спеціальностей видається недоцільним.

Розглянуті способи трактування педагогічних умов вказують на відсутність у вітчизняній науково-педагогічній літературі загальноприйнятого визначення поняття «педагогічні умови», яке використовується в широкому і вузькому сенсах та охоплює: суто педагогічні компоненти; комплекс взаємодоповнюючих педагогічних і психологічних елементів; елементи, що відображають адміністративні, кадрові, матеріальні і фінансові аспекти організації освітнього процесу та ін.

На основі аналізу наукової літератури нами виділено наступні педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх агроінженерів, а саме:

– створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища;

- використання інформаційно-комунікаційних технологій і мультимедійних засобів;
- впровадження дистанційного навчання;
- орієнтація на синергетичну парадигму освіти, яка тісно пов'язана з процесами інтеграції та систематизації змісту освіти, її відкритості.

Зазначені педагогічні умови ґрунтуються на таких системотвірних ідеях інтеграції професійної підготовки аграрія: орієнтації на синергетичну парадигму освіти; забезпечення мотивації навчання; реалізації особистісного розвитку студентів. Розглянемо детально кожну із вказаних вище педагогічних умов.

Реалізацію першої педагогічної умови (створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища в умовах професійної підготовки спрямована на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх агроінженерів до професійної діяльності шляхом усвідомленого розуміння корисності професії, задоволеності особистісними діями, що сприяло формуванню позитивних стійких мотивів до опанування професії агроінженера. Саме ціннісне ставлення випускників до навчання визначало усвідомлення майбутніми агроінженерами теоретичної та практичної цінності професійної підготовки; виявляло перспективні шляхи професійного зростання у професіогенезі, їхню динамічність, прагматичність і практичну аргументованість. Форми, методи та засоби навчання це мотиваційні завдання, мотиваційні симуляційно-ігрові вправи, стимуляційно-тренінгові ситуації впливали на прийняття студентами оптимальних і вмотивованих рішень й сприяли формуванню готовності професійної діяльності.

Сьогодні пріоритетом в педагогічному процесі вищої школи є використання інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів: впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; введення рейтингової системи оцінювання знань; підвищення об'єктивності оцінювання знань. Саме тому друга педагогічна умова – використання інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів. Будучи інформаційно-комунікаційною технологією, мультимедіа дає змогу долати фізичний простір і через інтенсифікацію обміну інформацією сприяє поступовому нівелюванню розриву між центром і периферією по концентрації культурного життя виключно в мегаполісах. Мультимедійні засоби володіють великим креативним потенціалом, який постійно розвивається і дає змогу знаходити найбільш різноманітні й ефективні форми та методи самореалізації. Відмінною ознакою сучасних інформаційних, насамперед мультимедійних технологій, є їхня здатність не лише виробляти призначений для вжитку продукт, а й, що набагато важливіше, опосередковано впливати на людину,

яка користується ними, змінюючи її уявлення про саму себе. Цю антропологічну функцію інформаційні технології здатні виконувати тому, що в виробленому ними цифровому продукті людина, як в дзеркалі, розпізнає елементи своєї власної інтелектуальної діяльності [5]. Прикладом може слугувати впровадження електронних посібників.

Третя педагогічна умова – дистанційне навчання. Дистанційна освіта – це можливість навчатися та отримувати необхідні знання віддалено від навчального закладу в будь-який зручний час. Головним завданням дистанційного навчання є розвиток творчих та інтелектуальних здібностей людини за допомогою відкритого й вільного використання всіх освітніх ресурсів і програм, включно з наявними в Інтернеті. Науковці доводять, що особистісний і телекомунікаційний характер навчання – основні ознаки дистанційного навчання. Притримуємося у дослідженні визначення дистанційного навчання як забезпечення одержання освітніх послуг на відстані за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій, універсальну, синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання. Форми організації дистанційних навчальних заходів різноманітні – від інтернет-конференцій і веб-трансляції лекцій до освітніх веб-форумів і тому подібне. Багато науковців визначають навчальний курс як дистанційний, в якому 80% навчального матеріалу ґрунтується на використанні on-line технологій. Нині в світі навчальні дисципліни викладаються у таких форматах: традиційне викладання, курси із мережевою підтримкою, гібридний або змішаний курс, on-line курс. На нашу думку, дистанційне навчання може мати місце у межах всіх видів дидактичної системи. Зауважимо, що навчальний предмет, що викладається дистанційно, має певні дидактичні особливості. Це чітка структура, яка включає методичний розділ, змістовний розділ, діагностично-корекційний блоки. Нами визначено принципи відбору змісту в умовах дистанційного навчання: спрямованість змісту на майбутню професійну діяльність; забезпечення диференціації навчальних завдань; вибір способів керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів; інтерактивність; забезпечення наочності та достатності навчального матеріалу; зворотний зв'язок; структурованість, динамічність та багатоваріантність доступу до навчального матеріалу.

Четверта педагогічна умова передбачає орієнтацію на синергетичну парадигму освіти, яка тісно пов'язана з процесами інтеграції та систематизації змісту освіти, її відкритості.

Теорія синергетики фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному станові відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності і невизначеності шляхів їхнього розвитку в залежності від безлічі факторів і умов,

які на неї впливають. Тому жодній відкритій системі не можна нав'язувати спосіб поведінки або розвитку, але можна вибирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на управлінський, скільки на синергетичний, самокерований процес, а також на несильні впливи, які співпадають з можливим варіантом розвитку [3]. Педагогічна синергетика ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації і саморозвитку освітніх систем. Вона дає можливість по-новому підійти до розробки проблем самовизначення і розвитку особистості, розглядаючи передусім їх з позиції відкритості, співтворчості і орієнтації особистості на саморозвиток [19].

Використання синергетичного підходу дослідженні особистісно зорієнтованої підготовки майбутніх агроінженерів пов'язано з тим, що в умовах динамізму сучасного світу повне врахування заздалегідь, до дрібниць усіх деталей життєвого шляху особистості стає маловірогідним. Добре відлагоджені механізми професійної підготовки увійшли до протиріччя із стихійністю, невизначеністю, непередбачуваністю зовнішнього за відношенням до особистості, що самовизначається, соціального середовища. Тому в сучасних умовах традиційна організація професійної підготовки не є достатньою для забезпечення ефективного професійного самовизначення особистості, оскільки сталися фундаментальні зміни в культурно-ціннісній орієнтації людини.

Отже, поєднання ідей інтеграції та синергетики дає можливість розглянути питання професійної підготовки на якісно новому рівні. Найважливішим, на наш погляд, в умовах, що ми розглядаємо, є підхід до підготовки майбутнього фахівця як відкритої системи. До першочергових кроків впровадження зазначених педагогічних умов відносимо: відбір оптимального теоретичного матеріалу; обрання найефективніших форм, методів і прийомів навчання, що створюють необхідні умови самостійного опрацювання інформації, адапту-

вання мультимедійних засобів і комп'ютерних технологій дистанційного навчання.

Висновки. Отже, європейська інтеграція України гостро ставить питання вдосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів у вищих аграрних навчальних закладах, що є необхідною умовою збільшення економічного потенціалу держави. Звідси, рівень розвитку будь-якої держави залежить від якісної підготовки фахівців, від належних матеріально-технічних, педагогічних умов навчально-виховного процесу, що мають бути створені навчальними закладами. Лише та держава, в якій створена й ефективно діє сучасна система освіти, зможе бути успішною і конкурентоздатною в процесі світової інформаційно-технологічної революції. Це завдання посилюється в умовах сучасної світової кризи та потребує від освіти, зокрема аграрної, застосування виокремлених педагогічних умов організації ефективної підготовки майбутніх агроінженерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іщенко Т.Д., Нагірний Ю.П., Бендера І.М. Принципи формування освітньо-кваліфікаційних рівнів і змісту фахової підготовки інженерно-технічних кадрів. *Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції «Ступенева система вищої аграрної освіти: концепція, актуальні проблеми та механізація впровадження»*. Київ : АПН України, 1997. С. 56–59.
2. Літвінчук С.Б. Педагогічні аспекти напрямків сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 6. Вінниця : РВВ ДП «Державна картографічна фабрика», 2002. С. 8–10.
3. Рудницька Н.А. Освітні стандарти інженерів аграрного профілю. Досвід професійної підготовки інженерів Франції. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. Т. 1. № 2 (2016). URL: <http://journals.urau.ua/appppo/article/view/8531>.
4. Світові інновації. *The Economist*. 2011. URL: <http://www.innovations.com.ua/ua/articles/13478/temp>.
5. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа. URL: http://www.medigram.ru/netcat_files/108/110/h3e6a8597e224a733e28f20877a791fb1.

ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПЕРШИХ КУРСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ

INVOLVEMENT OF STUDENTS TO SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY FROM THE FIRST COURSES AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION OF COMPETITIVE SPECIALISTS

У статті обґрунтовано, що для вирішення завдання підготовки конкурентоспроможних фахівців необхідно приділяти значну увагу розвитку у студентів творчої ініціативи і дослідницьких навичок, оскільки саме науково-дослідницька діяльність формує в них потребу в неперервній освіті, здатність аналізувати, приймати рішення, виховує гнучкість мислення, пізнавальну активність, самостійність, тобто формує ключові професійні компетенції.

Науково-дослідницька діяльність розуміється як практика з отримання нових науково обґрунтованих знань, спрямованих на планомірну зміну соціальної дійсності, що реалізується в логічній послідовності через застосування відповідних форм і методів наукового пізнання.

Залучення до науково-дослідницької роботи студентів з перших курсів розуміється як діяльність педагога, спрямована на розширення уявлень майбутніх фахівців про наукові дослідження в контексті їхньої майбутньої професії, створення умов для розвитку їхніх здібностей до наукових досліджень через викладення відповідним чином систематизованого змісту навчання та організації його засвоєння у взаємодії. Науково-дослідницька робота студентів відбувається як у процесі теоретичної і практичної підготовки, так і в позааудиторній діяльності – наукових гуртках, науково-дослідницьких семінарах, наукових читаннях, тренінгах за умови педагогічного сприяння цьому процесу.

Визначено, що педагогічне сприяння у процесі науково-дослідницької діяльності студентів передбачає: їх заохочення до цього виду роботи; включення в зміст навчальних дисциплін основ методології і теорії наукового дослідження, відомостей про актуальні наукові проблеми професії; допомогу студентам у постановці, виборі та вирішенні адаптованих дослідницьких завдань (розроблених відповідно до рівня підготовленості студентів до виконання наукових досліджень); забезпечення умов для вільної самореалізації; оптимальне в аспекті наукових досліджень спілкування між викладачами і студентами молодших курсів; стимулювання студентів, спрямоване на підвищення мотивації до вирішення обраних ними дослідницьких завдань.

Ключові слова: професійна підготовка, конкурентоспроможність, науково-дослід-

ницька діяльність, студенти молодших курсів, педагогічне сприяння.

In the article it is substantiated that in order to solve the problem of preparation of competitive graduates it is necessary to pay considerable attention to the development of students of creative initiative and research skills, since namely the scientific research activity shapes their need for continuing education, ability to analyze, make decisions, brings up the flexibility of thinking, cognitive activity, independence, that is, it forms the key professional competences.

Scientific research activity is understood as the practice of obtaining new science-based knowledge aimed at the systematic change of social reality, which is implemented in a logical sequence through the use of appropriate forms and methods of scientific cognition.

Involvement of students to scientific research activity from the first courses is understood as teacher's activity aimed at broadening the perceptions of future specialists about scientific researches in the context of their future profession, creating the conditions for developing their skills for scientific researches through the presentation of appropriately systematic content of learning and organizing its content in interaction. Students' scientific research work takes place both in the process of theoretical and practical preparation, as well as in extracurricular activities, such as scientific circles, scientific research seminars, scientific readings, trainings, subject to pedagogical assistance to this process.

It is determined that pedagogical assistance in the process of students' scientific research activity involves: their encouragement to this type of work; inclusion of the basics of the methodology and theory of scientific researches into the content of the disciplines, as well as information about current scientific problems of the profession; assistance to students in setting, selecting and solving adapted research tasks (designed according to the level of students' readiness for conducting scientific researches); providing conditions for free self-realization; optimum in the aspect of scientific research communication between teachers and students of junior courses; stimulating students, aimed at increasing motivation to solve their chosen research problems.

Key words: professional preparation, competitiveness, scientific research activity, junior students, pedagogical assistance.

УДК 378-057.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-20>

Повідайчик О.С.,

докт. пед. наук,
професор кафедри соціології та соціальної роботи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Герич М.С.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри математичного аналізу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Повідайчик М.М.,

канд. екон. наук,
доцент кафедри кібернетики та прикладної математики
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Динамічні зміни сучасного суспільства, швидкі темпи інтелектуалізації всіх сфер життєдіяльності людей зумовлюють збільшення частки науково-дослідницької роботи в процесі реалізації різних видів діяльності. При цьому зростає потреба у фахівцях з якісно новим рівнем підготовки, які є конкурентоспроможними на ринку праці.

Для сучасного фахівця необхідно мати науковий стиль мислення, який включає такі якості, як аналітичність, логічність, системність, уміння виконувати наукові дослідження і використовувати їх результати для вирішення професійних завдань. Тому одним із завдань вищої школи є визначення цілей, змісту, організаційних форм і методів науково-дослідницької підготовки фахівців різних про-

фесійних галузей на всіх етапах навчання у ЗВО, не виходячи за межі освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання науково-дослідницької підготовки фахівців різних професійних галузей у закладах вищої освіти вивчається багатьма вченими. Так, історичні аспекти науково-дослідницької роботи студентів у ЗВО досліджують П. Довбня, О. Новицька, І. Погрібний, С. Рик; організаційні аспекти науково-дослідницької підготовки фахівців вивчають Н. Гомеля, Ю. Лавриш, О. Набока, І. Сенча; О. Артеменко, Ю. Козловський, Н. Маргіта, Л. Суценко розглядають філософські аспекти реалізації навчально-дослідницької діяльності студентів вищої школи; зарубіжний досвід дослідницької підготовки студентів знайшов відображення в працях Л. Заєць, І. Самойлюкевич, І. Сініцина, О. Шквир; проблемі формування дослідницької компетентності фахівців присвячені праці Б. Андрієвського, Ю. Бойчука, Р. Вернидуба, Л. Лисенко, А. Степанюк, Н. Уйсімбаєвої; вплив науково-дослідницької роботи на формування особистості майбутнього фахівця досліджують В. Ворожбіт, М. Князян, А. Крамаренко, І. Ромащенко, Х. Федорич та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес науковців до досліджуваної проблеми, натепер приділяється недостатня увага організаційним та змістовим аспектам науково-дослідницької діяльності студентів молодших курсів у процесі професійної підготовки.

Мета статті – дослідити питання залучення студентів молодших курсів до науково-дослідницької діяльності як необхідної умови становлення конкурентоспроможного фахівця.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах для вирішення завдання підготовки конкурентоспроможного фахівця закладам вищої освіти необхідно приділяти значну увагу розвитку в студентів творчої ініціативи і дослідницьких навичок, оскільки саме науково-дослідницька діяльність (НДД) формує в них потребу в неперервній освіті, здатність аналізувати, приймати рішення, виховує гнучкість мислення, пізнавальну активність, самостійність, тобто формує ключові професійні компетенції [1]. Ринок праці вимагає формування конкурентоспроможних фахівців з високим рівнем професійної компетентності, готових до самовдосконалення, здатних досліджувати, аналізувати, творчо і самостійно мислити і діяти, професійно зростати, генерувати нові ідеї та адекватно реагувати на зміни в професійній і соціальній сфері.

Тому нині необхідне впровадження нових освітніх технологій, які спрямовані на формування інтелектуальної культури і підвищення творчих здібностей майбутніх фахівців. Робота, яка здійснюється в цьому напрямі, має базуватися на педагогічній технології, в основі якої лежить кон-

цепція творчої діяльності. Найбільш ефективною формою її реалізації в ЗВО є неперервна система науково-дослідницької діяльності студентів починаючи з першого року навчання.

Проте здійснений аналіз вітчизняного досвіду професійної підготовки студентів різних спеціальностей у вітчизняних ЗВО дає змогу констатувати надто пізнє включення студентів до НДД (переважно починаючи з третього курсу). Однак, як засвідчують дослідження, до третього курсу студенти демонструють готовність до наукових досліджень переважно нижче достатнього рівня. Це свідчить про необхідність залучення студентів до науково-дослідницької діяльності починаючи з першого року навчання. Цю тезу підтверджують педагоги-дослідники Г. Мигіренко, Г. Нікітіна, В. Романенко, І. Фролова та ін., які обґрунтовують, що раннє залучення студентів до НДД зумовлює вищу ефективність їхньої дослідницької діяльності. Вчені вказують також на важливу роль вікових особливостей студентів молодших курсів під час підготовки до НДД: підвищений інтерес до наукових досліджень, свідомі мотиви поведінки, найвища соціальна активність, необтяженість побутовими проблемами тощо. При цьому їхня готовність до НДД розглядається як інтегративна якість особистості, що виявляється в здатності використовувати засвоєний зміст освіти у наукових дослідженнях. Вона характеризується обізнаністю, усвідомленістю, дієвістю й умілістю [2].

Обізнаність передбачає ті аспекти готовності до НДД, які можуть проявлятися через відтворення відомостей зі сфер, пов'язаних із темою наукового дослідження, методологією дослідження; усвідомленість визначає правильність оперування відомостями із вказаної частини соціального досвіду, співвіднесеність необхідності досліджень у професійній діяльності із ставленням студента до НДД; дієвість передбачає участь у роботі наукового гуртка, виконанні досліджень, застосування знань із певної частини соціального досвіду в освітній практиці, дослідженнях, самостійність у постановці цілей, виявлення вольових зусиль у складних ситуаціях, комунікативну діяльність під час наукових досліджень, позитивне емоційне ставлення до НДД; умілість – це вміння спостерігати, знаходити потрібну інформацію, застосовувати відомі методи дослідження, планувати його, вибудувати оптимальний рівень емоційного збудження, вміння здійснювати контроль і самоконтроль, представляти результати дослідження.

Підкреслимо, що науково-дослідницька діяльність розуміється нами як практика з отримання нових науково обґрунтованих знань, спрямованих на планомірну зміну соціальної дійсності, що реалізується в логічній послідовності через застосування відповідних форм і методів наукового пізнання.

Реалізація досліджуваної педагогічної умови передбачає поступове ускладнення науково-дослідницької роботи студентів, за якого характер їхньої діяльності змінюється від пізнавальної (репродуктивне засвоєння знань на молодших курсах) до творчої (проведення самостійних досліджень на старших курсах). Такий підхід дає змогу залучати до наукової роботи як студентів перших курсів, так і старшокурсників, для яких НДД є стимулом поглиблення знань з обраного фаху. Варто відзначити, що студенти молодших курсів не мають розвинутої готовності до НДД, щоб ставити перед собою наукові питання і самостійно їх вирішувати. Тому можливість активної підготовки до НДД з перших років навчання студенти можуть отримати в сфері додаткової освіти – наукових гуртках, науково-дослідницьких семінарах, наукових читаннях, тренінгах, а також під час теоретичної і практичної підготовки за умови педагогічного сприяння цьому процесу.

Під час науково-дослідницької діяльності студентів молодших курсів провідна роль належить викладачу. Так, Є. Євладова відзначає основні функції педагога в цьому процесі – педагогічну підтримку і педагогічне сприяння. Підтримка трактується вченою як виступ на захист кого-небудь, а сприяння означає активну участь у справах інших людей і підтримку в певному виді діяльності. При цьому дослідниця розглядає педагогічне сприяння як вид педагогічної підтримки, предметом якої є спільний зі студентами процес визначення їхніх інтересів, цілей, можливостей, шляхів вирішення проблем. Ідеєю сприяння в додатковій

освіті є надання студентам можливості діяти і бути суб'єктом власної діяльності [3].

У наукових працях, присвячених педагогічному сприянню в сфері вищої освіти, цей феномен визначається або як вид педагогічної діяльності, або як створення спеціальних умов в освіті для розвитку особистості майбутнього фахівця. Ми розуміємо педагогічне сприяння як допомогу, яка надається студентам з боку викладача для досягнення ними конкретних цілей [4].

Залучення до НДД студентів з перших курсів розуміється як діяльність педагога, спрямована на розширення уявлень майбутніх фахівців про наукові дослідження в контексті їхньої майбутньої професії, створення умов для розвитку їхніх здібностей до наукових досліджень через викладення відповідним чином систематизованого змісту навчання, організації його засвоєння у взаємодії, під час якої реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини.

Педагогічне сприяння в процесі науково-дослідницької діяльності студентів молодших курсів передбачає:

1) заохочення студентів молодших курсів до цього виду діяльності;

2) включення в зміст навчання загальних дисциплін основ методології і теорії наукового дослідження, відомостей про актуальні наукові проблеми в професії;

3) допомогу студентам у постановці, виборі та вирішенні адаптованих дослідницьких завдань. Вона реалізується через: надання можливості самовизначення (вільного вибору виду діяльності, свободи самовираження, ступеня участі у науковій

Таблиця 1

Зміст педагогічного сприяння в процесі науково-дослідницької діяльності студентів молодших курсів

Зміст педагогічного сприяння		
Теоретичний аспект	Практичний аспект	
<ul style="list-style-type: none"> – основні відомості про дослідницьку діяльність: актуальні проблеми професії і необхідність здійснення дослідницької практики; – основи методології наукового дослідження: організація наукового дослідження, методи дослідження, стратегії вирішення завдань, джерела інформації і способи роботи з ними, деякі форми представлення результатів наукового дослідження (доповідь, реферат) 	<ul style="list-style-type: none"> – наукове дослідження студента: вирішення адаптованого дослідницького завдання (пошук інформації з теми дослідження, апробація методів дослідження), представлення результатів роботи; – засвоєння студентами професійних знань: визначення сфери застосування методів досліджень у професії, використання загальнонаукових методів дослідження, апробація стратегій вирішення завдань, підготовка і представлення доповіді, реферату 	
Взаємодія суб'єктів навчального процесу під час НДД студентів молодших курсів		
Діяльність викладача	Спільна діяльність викладача і студента	Діяльність студента
<ul style="list-style-type: none"> – заохочення студентів молодших курсів до участі в дослідженнях; – ознайомлення студентів з основами науково-дослідницької діяльності; – постановка адаптованих дослідницьких завдань; – консультування студентів; – аналіз результатів взаємодії зі студентами 	<ul style="list-style-type: none"> – вибір адаптованого дослідницького завдання; – визначення методів, які будуть застосовуватися під час – вирішення дослідницького завдання; діалог, спільне вирішення дослідницького завдання; редагування доповіді, реферату; обговорення індивідуальних перспектив учасників дослідження 	<ul style="list-style-type: none"> – участь у здійсненні дослідження; вибір дослідницького завдання; – пошук інформації для його вирішення; – апробація методів дослідження; підготовка доповіді/реферату за виконанням завданням; – самоаналіз результатів дослідження

діяльності); забезпечення умов для вільної само-реалізації; оптимальне в аспекті наукових досліджень спілкування між викладачами і студентами молодших курсів;

4) перманентне стимулювання студентів, спрямоване на зростання мотивації до вирішення обраних ними дослідницьких завдань.

Загалом зміст педагогічного сприяння студентам молодших курсів у процесі НДД можна представити таким чином (табл. 1).

Підкреслимо, що зазначена педагогічна умова реалізується як у процесі аудиторного навчання, так і в позааудиторній діяльності. Особлива роль тут належить консультативній роботі. При цьому залучення студентів перших курсів до НДД передбачає як індивідуальну, так і спільну діяльність викладача і студента і має на меті допомогу студентам виявити в себе схильність до досліджень, розвинути інтерес до НДД, розуміння дослідницької діяльності.

У процесі науково-дослідницької діяльності студентів молодших курсів попередньою умовою є встановлення позитивних взаємин між викладачем і студентом. Необхідним є забезпечення свободи вибору студентом пропонуваного йому видів діяльності.

Науково-дослідницька діяльність студентів починаючи з першого року навчання передбачає забезпечення їхньої вільної самореалізації. У міру готовності студентів до НДД може виникнути потреба у вирішенні іншого дослідницького завдання, незадоволеність функцією виконавця, з'явиться бажання робити по-своєму, реалізуючи себе відповідно до своїх можливостей. Педагог мусить підтримати прагнення студента до «свободи від» (ситуації, в якій перебуває студент) і «свободи для» (створення сприятливих умов для самореалізації).

Важливим аспектом у процесі науково-дослідницької роботи студентів молодших курсів є паритетність у взаєминах «викладач–студент», що реалізується через залучення майбутніх фахівців до наукових досліджень як повноцінних суб'єктів науково-дослідницької діяльності. Виховний вплив набуває найбільшої сили під час уважного і вимогливого ставлення до результатів роботи студентів. Відповідно, найбільш доцільним у процесі реалізації досліджуваної педагогічної умови є демократичний стиль, під час якого студент розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, спільному пошуку.

Процес залучення студентів до НДД з перших курсів висуває певні вимоги до їхніх можливостей. Як зазначають Б. Гніденко, Л. Квіткіна, Я. Ольберц, В. Розова, викладачу доцільно ставити перед студентами дослідницькі завдання зі сфери їхньої професійної діяльності, які сприяють фаховій підготовці і викликають інтерес. Однак залучення студентів молодших курсів до досліджень у галузі свого фаху є проблемним через їх недостатню інфор-

маційну забезпеченість: вивчення багатьох професійних дисциплін починається з другого курсу.

З цього випливає, що, по-перше, залучати студентів перших курсів до НДД доцільно викладачам загальноосвітніх дисциплін, які мають здатність бачити проблему і підходи до її вирішення з позиції міждисциплінарності. По-друге, пропонувані завдання не мають відомого вирішення і мають відповідати рівню готовності студентів до наукового дослідження. Цю суперечність можна усунути через досягнення проміжного результату вирішення завдання. Такі завдання назвемо адаптованими дослідницькими завданнями. Адаповане дослідницьке завдання передбачає реалізацію основних етапів наукового дослідження, зумовлене практичною значущістю, сприяє спеціальній підготовці студента і відповідає рівню його готовності до виконання наукових досліджень.

Підкреслимо, що один зі способів підготовки адаптованого дослідницького завдання полягає в розподілі наукової проблеми на невеликі взаємопов'язані завдання з певної дисципліни чи декількох дисциплін. Привабливість цього способу полягає в тому, що таким чином можна залучити до досліджень більшу кількість студентів. Дроблення проблеми дає змогу запропонувати студентам дослідницьке завдання з більшою мірою відповідності особистості студента; спільна тематика об'єднує індивідуальні дослідження. При цьому можливе «делегування» певних дій від одного учасника до іншого, досягнення мети спільної діяльності.

Висновки. Вирішальним фактором у процесі формування конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти є їхня активна участь у науково-дослідницькій діяльності починаючи з молодших курсів. Впровадження інноваційних технологій, форм і методів навчання дає змогу розвивати стійку мотивацію студентської молоді до освоєння основних аспектів професійної діяльності, формувати ключові компетенції, а отже, підвищувати якість роботи фахівців на ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мезинов В.Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе : монография. Елец : Вако, 2007. 234 с.
2. Повідайчик О.С., Рюль В.О. Проблема готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2019. Вип. 1 (44). С. 127–131.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей : учебное пособие. Москва : ВЛАДОС, 2004. 349 с.
4. Варга Н.І. Роль додаткової освіти в процесі формування готовності студентів до науково-дослідної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2016. Вип. 39. С. 212–215.

ХАРАКТЕРНИЦТВО ЗАПОРІЗЬКИХ КОЗАКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СИСТЕМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

KHAKAKTERNYTSTVO OF ZAPOROZHZIA COSSACKS IN THE CONTEXT OF MODERN SYSTEMS OF HEALTH CONSERVATION

Стаття присвячена актуальній проблемі виховання здорового способу життя молоді на основі українських національних традицій. Відзначено, що нині наявна проблема протиріччя між підвищенням рівня нашого життя за рахунок науково-технічного прогресу та необхідністю збереження і зміцнення здоров'я людини як основного показника розвитку суспільства і цивілізації, як складової частини удосконалення людини. Визначено, що національна спадщина в напрямі здоров'язбереження є одним зі складників у системі охорони здоров'я українського народу. Акцент зроблено на терміні «козацьке здоров'я», яке увійшло в життя українців як синонім ідеального здоров'я. Проаналізований термін «здоров'я», його визначення. Визначено, що здоров'я нації – показник цивілізованості держави, що відображає рівень соціально-економічного розвитку суспільства. На основі дослідження методів збереження козацького здоров'я запропоноване власне визначення терміна «здоров'я» як: природного запасу життєвих сил людини, який змінюється з часом, відповідно від способу життя та передається у спадок. Проаналізований козацький здоровий спосіб життя як основа набуття козацького здоров'я. У статті описаний термін «живи», що в народній традиції українців означає енергію життя. Розглянуте явище характерництва запорізького козацтва в контексті сучасних систем збереження здоров'я людини. Зроблений висновок про нерозривний зв'язок запорізьких характерників з формуванням світогляду здорового способу життя запорізького козацтва, про можливість взяти передовий досвід цієї традиції з метою адаптації його в сьогоденні. Знайдений зв'язок характерництва запорізького козацтва із сучасними системами здоров'язбереження і розвитку людини. Висловлено думку, що характерники були створювачами стратегії розвитку запорізького козацтва, зокрема козацького здорового способу життя.

Увага зосереджується на розкритті основних понять здорового способу життя, їх зв'язку з традицією характерництва запорізького козацтва. Зазначаються основні принципи в системі здоров'язбереження на основі світогляду козаків-характерників. Запропонована подальша перспектива розвитку цього напрямку може стосуватися різних аспектів, пов'язаних з навчанням студентів у процесі підготовки фахівців у галузі фізичної культури, спорту, реабілітації та здорового способу життя у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, козаки, характерники, система збереження здоров'я, реабілітація, світогляд.

The article is devoted to the actual problem of education of healthy lifestyles of young people based on Ukrainian national traditions. It is noted that today there is a problem of the contradiction of raising the standard of our life due to scientific and technological progress and the need to preserve and promote human health as a basic indicator of society development and civilization, as an integral part of human improvement. It is determined that national heritage in the field of health care is one of the components in the health system of the Ukrainian people. The emphasis is on the term "Cossack health", which came into the life of Ukrainians as a synonym for "perfect health". Analyzed the term "health", its definition. It is determined that the health of the nation is an indicator of the civilization of the state, reflecting the level of socio-economic development of society. Based on research into the methods of preserving Cossack health, we propose our own definition of the term "health" as the natural life-force reserve of a person who changes over time, according to lifestyle, and is inherited. Cossack healthy lifestyles were analyzed as the basis for the acquisition of "Cossack health". The article describes the term "zhiva", which in the folk tradition of Ukrainians means the energy of life. The phenomenon of charactermiks of Zaporozhye Cossacks in the context of modern human health systems is considered. The conclusion is made about the inseparable connection of Zaporozhye charactermiks with the formation of the outlook of a healthy lifestyle of Zaporozhye Cossacks, about the possibility to take the best experience of this tradition in order to adapt it to the present. The connection between the charactermiks of Zaporozhye Cossacks with modern systems of health and human development was found. It was suggested that the charactermiks were the creators of the strategy for the development of the Zaporozhye Cossacks, in particular the Cossack healthy lifestyle.

Attention is focused on the disclosure of the basic concepts of a healthy lifestyle, their connection with the tradition of characterizing Zaporozhye Cossacks. The basic principles of the approach in the health care system based on the outlook of the Cossacks charactermiks. The proposed further perspective on the development of this field may relate to various aspects related to students' training in the training of specialists in physical education, sports, rehabilitation and healthy lifestyles in higher education.

Key words: health, health, cossacks, charactermiks, health system, rehabilitation, outlook.

УДК 37.011.33: 796.011.1:94(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-21>

Притула О.Л.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
фізичної культури і спорту
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Науково-технічний прогрес людства є одним із найважливіших показників розвитку цивілізації. У кожній епосі історії розвиток науки і техніки завжди відігравав одну з вирішальних ролей переходу на якісно новий рівень існування суспільства.

І натеper нові технології, винайдення і впровадження нових технічних засобів є одними з найважливіших факторів прогресу сучасності.

Проте, на нашу думку, наявна проблема протиріччя між підвищенням рівня нашого життя за рахунок науково-технічного прогресу та необхідністю

збереження і зміцнення здоров'я людини як основного показника розвитку суспільства і цивілізації, як складової частини удосконалення людини.

Наша думка про важливість зняття протиріччя між науково-технічним прогресом і проблемою збереження і зміцнення здоров'я людини знаходить своє підтвердження у багатьох наукових роботах учених. Так, у своїх працях дослідник природи людини, видатний український вчений В. Крутов зазначає, що «здоров'я є дуже важливою, але все-таки складовою частиною більш інтегрованого сценарію самовдосконалення людини, умовою, але не кінцевою метою розвитку його Свідомості» [1, с. 299]. В. Крутов висловив думку, що здоров'я людини відіграє першорядну роль світоглядної духовно-ноосферної парадигми [1, с. 299]. В. Мурза висловлює думку, що «серед найважливіших завдань сьогодення є вжиття системи заходів зі збільшення тривалості життя і періоду трудової активності людей, зміцнення здоров'я всього населення» [2, с. 3].

Важливою проблемою в системі збереження здоров'я суспільства є національна спадщина, традиція в цьому напрямі життя суспільства. В українській науці, незважаючи на глибокі традиції збереження здоров'я в народній культурі, ця тема розроблена не досить. Дослідження Т. Каляндрука, О. Мандзяка, Є. Приступи, В. Пилата, О. Притули показують існування в українській культурі традиції здоров'язбереження, культу здорової, високорозвиненої духовно і культурно людини [3; 4; 5; 6]. Одним зі складників народної традиції здоров'язбереження, яке вводить автор статті, є поняття «козацьке здоров'я». На нашу думку, це поняття формувалося духовно-культурною елітою запорозького козацтва – характеристиками. Вивчення явища характерництва може дати, на нашу думку, поштовх до винайдення нових технологій, нової передової точки зору на поняття здоров'я людини і гармонізувати спосіб життя людини на користь здоров'я в умовах сучасної цивілізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз державних документів свідчить, що одним з пріоритетних завдань нашої держави є охорона здоров'я людини. Так, у статті 49 Конституції України вказано, що «Кожен має право на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування», там же йдеться: «Держава дбає про розвиток фізичної культури і спорту, забезпечує санітарно-епідемічне благополуччя» [7]. Тобто Конституція України визначає фізичну культуру і спорт як засоби охорони і збереження здоров'я людини.

Здоров'я є найважливішою складовою частиною життя людини. Тому важливо підходити до здорового способу життя осмислено. В усі часи люди намагалися винайти «ідеальну формулу» здоров'я і здорового способу життя. Аналіз робіт

дослідників історії козацтва Д. Яворницького, Я. Новицького, А. Кащенка показав, що в часи існування Запорозької Січі в середовищі запорозького козацтва існував культ фізично досконалої людини. Козацьке здоров'я стало синонімом у народній уяві ідеального здоров'я. Останні дослідження теми фізичної культури і здоров'я Т. Каляндрука, Є. Приступи, А. Цьося говорять про існування зв'язку системи збереження здоров'я, фізичного удосконалення з традицією характерництва запорозького козацтва.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши наукові роботи дослідників, ми дійшли висновку про нерозривний зв'язок запорозьких характерників з формуванням світогляду здорового способу життя запорозького козацтва, про можливість взяти передовий досвід цієї традиції з метою адаптації його в сьогоденні. Наш аналіз показав, що, незважаючи на важливість дослідження цієї теми в Україні, вона розглянута і впроваджена не досить.

Мета статті – розглянути явище характерництва запорозького козацтва в контексті сучасних систем збереження здоров'я людини.

Завдання:

1. Проаналізувати поняття «здоров'я», «здоров'язбереження».
2. Проаналізувати поняття і суть характерництва запорозького козацтва.
3. Знайти зв'язок характерництва запорозького козацтва із сучасними системами здоров'язбереження і розвитку людини.

Виклад основного матеріалу. Натепер у науці є більше 100 визначень поняття «здоров'я». Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я формулюють це поняття так: «здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність будь-яких хвороб» [8, с. 155]. Учений Л. Сергієнко наводить аналіз різних підходів учених до поняття «здоров'я». Так, на думку Г. Решетневої, багато спеціалістів однак стайні в тому, що здоров'я – динамічний стан біологічної і психосоціальної життєдіяльності особи, які взаємопов'язані між собою [8, с. 155]. На думку П. Калью, нормативне функціонування організму в цілому є одним з основних елементів здоров'я. На думку Гіппократа, здоровою можна вважати ту людину, у якої присутня рівновага співвідношення між всіма органами тіла. Г. Спенсер визначає здоров'я як результат встановленої рівноваги внутрішніх відношень до зовнішніх [8, с. 155]. Л. Сергієнко дає інші визначення здоров'я, які наявні серед науковців:

- здатність до повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь у соціальній діяльності і суспільно корисній праці;
- здатність організму пристосовуватись до постійно змінюваних умов існування в навко-

лишньому середовищі, здатність підтримувати постійно внутрішню рівновагу організму;

– відсутність хвороб, хворобливих станів, тобто оптимальне функціонування організму за відсутності ознак захворювання або будь-якого порушення;

– повне фізичне, розумове і соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил, принцип єдності організму, саморегуляції і врівноваженої взаємодії всіх органів.

Кожна культурно-історична епоха і відповідне їй соціальне середовище породжують свої специфічні поняття здоров'я, на основі яких будуються конкретні концепції, уявлення і моделі [8, с. 156].

Аналізуючи різні підходи науковців до поняття «здоров'я», можна визначити, що:

– поняття «здоров'я» не може лежати в межах абсолютного змісту;

– поняття «здоров'я» не є сталим і не є константою;

– поняття «здоров'я» залежить від світоглядних основ суспільства, знань і уявлень про природу суспільства.

Учений Ю. Мосейчук стверджує, що здоров'я нації – показник цивілізованості держави, що відображає рівень соціально-економічного розвитку суспільства, головний критерій доцільності й ефективності всіх сфер господарської діяльності [9, с. 5]. Отже, виходячи з цього твердження, можна сказати, що здоров'я нації і конкретно особистості залежить від рівня розвитку суспільства як економічно, так і культурно-духовно.

Автор статті пропонує власне визначення поняття «здоров'я», виходячи з аналізу визначень його різними науковцями та на основі досліджень його національного бачення в українській культурі. Здоров'я – природний запас життєвих сил людини, який змінюється з часом залежно від способу життя людини та передається у спадок.

Наведене визначення зумовлене світоглядними основами наших пращурів: русичів, пізніше запорозьких козаків, де існувало поняття «живи» – життєдайної енергії людини, або життєвої сили. Цим поняттям, за дослідженням автора, користувалися і користуються дотепер народні знахарі, цілителі. Дослідник слов'янських ведичних практик зцілення і розвитку людини В. Куровський наводить визначення «живи» як: енергії життя і здоров'я [10]. За словами В. Куровського: «З давніх часів наші слов'янські предки творили своє життя і підтримували своє здоров'я, використовуючи енергію Всесвіту – Живи.

Жива, будучи початковою основою всіх енергій, допомагає в лікуванні будь-яких хвороб. Вона діє на всіх рівнях – фізичному, психічному, емоційному, духовному» [10].

Тобто в давньослов'янській традиції поняття «енергія життя» розглядалося з різних сторін сут-

ності людини. Ця традиція пізніше збереглася і перейшла в життя запорозького козацтва.

Поняття «здоров'я» напряму залежить від способу життя людини, а отже, актуальним виявляється поняття «здоровий спосіб життя» насамперед для здоров'язбереження. Тобто актуальним є створення системи здоров'язбереження. Така система залежить від розвитку суспільства, можливості задіяти з цією метою здобутки науково-технічного і культурно-духовного арсеналу цивілізації, а також від світоглядних основ, які наявні в такому суспільстві.

Учені А. Цьось, В. Завадський, О. Бичик, Л. Пономаренко стверджують, що український народ зумів зберегти і примножити вікові традиції та обряди в галузі фізичного виховання дітей та молоді, тим самим створити певну систему фізичної культури в Україні, що служило вихованню здорового і міцного покоління, яке поповнювало лави запорозьких козаків [11, с. 18]. Учений О. Алексєєв висловлює думку, що традиції запорожців – це перлини духовної культури нашого народу, це те коріння, той фундамент, без якого не може існувати українська нація. Результатом такого виховання має стати стійка потреба молоді у зміцненні здоров'я – головного чинника міцного генофонду нації, а також стійка мотивація до самореалізації у процесі сучасного державотворення [12, с. 73].

Тобто, виходячи з наведеного, можна визначити, що в Україні збереглася народна система фізичного виховання, система збереження здоров'я, носіями якої є українське, зокрема як складник запорозьке козацтво.

Елітою запорозького козацтва були так звані характерники. За твердженням дослідника характерництва Т. Каляндрука: «Місією характерників було зберегти душу українського народу... Характерники формували стратегію розвитку козацтва, українства взагалі» [13, с. 5]. У своїх дослідженнях учений О. Алексєєв наводить думку, що характерники володіли уміннями, дещо схожими на ті, що нині демонструють екстрасенси [12, с. 65]. Характерники, за історичними переказами, записаними Я. Новицьким, Д. Яворницьким, володіли надлюдськими здібностями, що безпосередньо неможливі без високого рівня здоров'я. Ми зробимо припущення, що саме характерники створили модель козацького здорового способу життя, який утворив поняття «козацьке здоров'я», що в українському світогляді уособлюється з поняттям «ідеальне досконале здоров'я». Так, бажаючи чогось доброго, в Україні часто говорять: «Бажаю тобі козацького здоров'я», тобто образ козака в свідомості пересічного українця є образом насамперед ідеально здорової людини. Автор статті стверджує, що в Україні існувала традиція здорового способу життя як у самому способі життя українця, козака, так і присутня в процесі виховання молодого покоління. Ця

традиція збереглася, зокрема, в бойовому мистецтві «Спас», де визначені основні принципи здорового способу життя і поєднуються три складники здоров'я за Спасом: фізичного, енергетичного і духовного. Завдяки тому, що козацький спосіб життя перевірений роками, на основі цих принципів виросло не одне покоління здорової української молоді. У процесі формування здорового способу життя (ЗСЖ) у сучасного молодого покоління принципи ЗСЖ козаків було б бажано використовувати більш повно. Національний підхід у процесі формування ЗСЖ в українській молоді сприятиме зростанню рівня патріотизму і допоможе молодій людині адаптуватись у сам спосіб життя [14, с. 59].

Саме виховання характерника, методи залишилися в історії таємницею і «білою» плямою, проте ми можемо відновити, реконструювати методи навчання і виховання характерника як людини, що володіє надлюдськими здібностями, виходячи з описання здібностей характерника.

Аналізуючи історичні джерела, роботи дослідників, можна висловити думку, що характерники володіли:

1. Високим рівнем фізичних якостей: величезною силою, спритністю, швидкістю переміщення, гнучкістю, витривалістю.

2. Вміннями, які нині ми можемо побачити у виступах екстрасенсів, майстрів йоги, цигуну, магії тощо: телепатією, гіпнозом, навіюванням, самонавіюванням, умінням витримувати удари об тіло, передчуттям, передбаченням, біолокацією та ін.

3. Високим рівнем вміння зцілювати людину: лікування травами, лікування руками, лікування біоенергією, костоправством, мистецтвом лікування шукурами тварин, вогнем, стихіями.

4. Високим рівнем і знанням побудови соціально справедливого суспільства, соціальної адаптації в будь-якому суспільстві: знанням звичаєвого права, знанням економічної природи суспільства, наукової підготовки, знанням мов і вмінням легко опанувати мови та ін.

Отже, ми пропонуємо розглянути принципи сучасної системи збереження здоров'я в контексті принципів, за якими виховувався характерник у традиції запорозького козацтва. Структура новітньої системи збереження здоров'я має базуватися на таких семи факторах здоров'я, як: фізичне, фізіологічне, психічне, енергетичне, духовне, соціальне, генетичне.

Такий підхід нині використовується в системі виховання дитини в осередках Всеукраїнської федерації «Спас», яка діє на теренах України в 12 областях і заохочує до занять бойовим мистецтвом «Спас» від 3 до 5 тис. дітей і підлітків.

На нашу думку, використання в педагогічних методах кращих здобутків нашої козацької спадщини збагатить педагогічний процес навчання і виховання здорової, інтелектуально розвиненої

української молоді, здатної до повноцінної розбудови української держави та українського суспільства за високими світовими стандартами.

Висновки. Отже, в Україні існувала унікальна традиція в середовищі запорозького козацтва – традиція характерництва, яка формувала стратегію розвитку самого козацтва, і зокрема, систему здоров'язбереження козацтва як еліти українського народу.

Система здоров'язбереження в традиції козацького бойового мистецтва «Спас» базується на понятті самого здоров'я, згідно з яким це поняття визначається як природний запас життєвих сил людини, який змінюється з часом залежно від способу життя людини та передається в спадок.

Система збереження здоров'я на основі традицій характерництва базується на таких семи основних факторах здоров'я людини, як: фізичне, фізіологічне, психічне, енергетичне, духовне, соціальне, генетичне. Кожний з цих факторів пов'язаний один з одним.

Подальша перспектива розвитку цього напрямку може стосуватися різних аспектів, пов'язаних з навчанням студентів у процесі підготовки фахівців у галузі фізичної культури, спорту, реабілітації та здорового способу життя у вищих навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Крутов В.В. Возвращение к себе. Основы развития сознания и управления мышлением. Киев : Генеза, 2014. 400 с.
2. Мурза В.П. Фізичні вправи і здоров'я. Київ : Здоров'я, 1991. 256 с.
3. Каландрук Т.Б. Таємниці українських бойових мистецтв України : монографія. Видання шосте, доповнене. Львів : ЛА «Піраміда», 2013. 304 с.
4. Мандзяк А.С. Славянские воинские искусства: От культа Земли к воинскому поединку. Минск : Харвест, 2006. 320 с.
5. Приступа Є.Н. Традиції української національної фізичної культури. Ч. 1 / Є.Н. Приступа, В.С. Пилат. Львів : Троян, 1991. 104 с.
6. Питула О.Л. Здоровий спосіб життя в козацькій традиції «Спас». *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання і спорт* : зб. наук. пр. Запоріжжя : ЗНУ, 2012. № 1 (7). С. 54–59.
7. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року / Президент України: офіц. інтернет-представництво. URL: <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html>.
8. Сергієнко Л.П. Терміни і поняття у фізичній культурі: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 264 с.
9. Мосейчук Ю.Ю. Теоретичні основи здоров'я : навчальний посібник для студентів ВНЗ / Ю.Ю. Мосейчук, О.О. Мороз, О.М. Кислиця, М.М. Осадець. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. 224 с.
10. Куровский В.В. Жива – энергия жизни и здоровья. *Тренинговий портал: офіц. сайт*. URL: <https://www.trn.ua/articles/12068/>.

11. Цьось А.В. Козацькі забави : навчальний посібник. Луць : Волинське обласне редакційно-видавниче підприємство «Настир'я», 1994. 112 с.

12. Алексеєв О.О. Формування здорового способу життя на традиціях українського козацтва : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2014. 192 с.

13. Каляндрук Т.Б. Загадки козацьких характеристик : монографія. Видання четверте доповнене. Львів : ЛА «Піраміда», 2013. 288 с.

14. Притула О.Л. Здоровий спосіб життя в козацькій традиції «Спас». *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання і спорт* : зб. наук. пр. Запоріжжя : ЗНУ, 2012. № 1 (7). С. 54–59.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМCURRENT TRENDS IN TEACHING ENGLISH
FOR SPECIFIC PURPOSES

Стаття присвячена дослідженню сучасних тенденцій у галузі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Зокрема, здійснюється аналіз наукових досліджень у галузі навчання англійської мови за професійним спрямуванням за останні три роки, описуються специфічні соціальні і психологічні аспекти навчального процесу та особливості формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності.

Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності та в умовах тотальної технологізації гуманітарної сфери серед основних підходів до навчання англійської мови в немовних вищих навчальних закладах (системного, компетентнісного, рефлексивного, особистісно-діяльнісного), значна роль надається рефлексивному підходу та принципам свідомості та розвитку автономії студентів.

Розкривається сутність таких понять, як «професійно орієнтована комунікативна компетентність», «часткова автономія із внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім автоматизованим контролем», «напівавтономія», «умовно повна автономія».

На основі останніх досліджень, пов'язаних із залученням інформаційних технологій до процесу формування окремих цільових компетентностей, що здійснюється на засадах концептуальності, результативності, економічності, ергономічності, коригованості та візуалізації, уточнюється додатковий інструментарій додаткових можливостей студентів.

Серед основних переваг оволодіння необхідними навичками та уміннями з використанням інформаційних технологій виокремлюються такі як: 1) гнучкість (здатність навчатися у зручній для студента час); 2) технологічність (використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій); 3) якість, яка не поступається традиційному навчанню, соціальна рівність (однакові можливості для здобуття вищої освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу); 4) інтернаціональність (можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав).

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, професійно орієнтована комунікативна компетентність, рефлексивний підхід, навчальна автономія, інформаційні технології.

The article is dedicated to the issue of current trends in teaching English for specific purposes. The last three-year scientific research conducted in the field of teaching English for specific purposes methodology is under the consideration. The specific social and psychological features of learning process and professional language competence are outlined.

The theoretical and methodological premises of professional language competence are highlighted and the main approaches (systematic, competence, reflexive, student-oriented) in the domain of teaching English for specific purposes in higher education are pointed out. It is claimed that the reflexive approach and the principals of consciousness and the student autonomy development are in favor under the circumstances of global information technology infiltration into social studies.

In particular, the essence of such concepts as professional language competence, partial student autonomy with inner self-control and outside automatic control, half student autonomy, partially full student autonomy, reflexive approach is revealed.

Having analyzed the standpoints (conceptuality, effectiveness, economy, agronomy, modifying and visualization) of the last research dedicated to the usage of information technologies in the English for specific purposes domain, the student additional potentiality tools are revealed.

Such potential tools as 1) flexibility (ability to study during the appropriate for the student time); 2) technology (the usage of the new technological breakthroughs); 3) quality (it is treated on equal terms with traditional education); 4) social equality (the accessibility to the higher education services despite the student's residence, health condition and social status); 5) internationalism (ability to get higher education in any institutions abroad) are described in details.

Key words: English for specific purposes, professional language competence, reflexive approach, learning autonomy, information technologies.

УДК 378.147: 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-22>

Прокопчук М.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Шихненко К.І.,

канд. пед. наук,
завідувач кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Гайович Г.В.,

канд. філол. наук, доцент,
професор кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Віннікова Л.Ф.,

викладач кафедри мовної підготовки
Інституту державного управління
у сфері цивільного захисту

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ратифікувавши Угоду про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, наша держава стала на шлях глибоких трансформацій у різних сферах суспільного життя. З цього часу адаптація європейських норм та стандартів стала одним з першочергових завдань розвитку державного управління, адже реформування потребують аспекти державного регулювання зовнішньо- та внутрішньо-економічної діяльності, агропромислового сектору, малого та середнього бізнесу, регіонального розвитку тощо [12].

Відповідно до Угоди активізація співпраці між Україною та Європейським Союзом відбувається за декількома напрямками, серед них – політичний, економічний, безпековий, правовий. Її метою є посилення політичного діалогу, зміцнення миру й стабільності в регіоні та світі, інтеграція України до внутрішнього ринку ЄС, забезпечення верховенства права та поваги до прав і основоположних свобод людини, а також тіснішого співробітництва в інших сферах, які становлять взаємний інтерес.

Відповідаючи на сучасні виклики та високий попит на володіння фаховою іноземною мовою

серед працівників державної служби надзвичайних ситуацій, починаючи з квітня 2019 року на кафедрі мовної підготовки Інституту державного управління у сфері цивільного захисту розпочалась науково-дослідна робота, мета якої полягає в удосконаленні методики викладання дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» (АМПС) для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання створення ефективної методики навчання АМПС для немовних ВНЗ за останні три роки було в центрі уваги низки вітчизняних науковців, серед яких – О.П. Биконя, Г.А. Дивнич, Т.П. Друженко, О.В. Жовнич, І.С. Заярна, С.В. Лазаренко, І.І. Романов, а також зарубіжні К. Harding, Alan Maley, P. Strevens, A. Waters та ін.

О.П. Биконя обґрунтувала, розробила та експериментально перевірила теоретико-методичні засади організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів з ділової англійської мови із використанням мультимедійного електронного посібника.

Г.А. Дивнич були розроблені практичні рекомендації щодо удосконалення англійської компетентності посадових осіб органів державної влади України як чинника функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України.

Т.П. Друженко обґрунтувала й розробила методику диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів.

О.В. Жовнич було з'ясовано сутність і специфіку професійно орієнтованого спілкування майбутніх журналістів й окреслено лінгводидактичні основи навчання професійно орієнтованого англійського писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій.

І.С. Заярна визначила методичні й лінгвістичні засади дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення, розробила етапи навчання, створила підсистему вправ і завдань, а також модель організації процесу навчання, опосередкованого комп'ютером.

С.В. Лазаренко було розроблено методику самостійного оволодіння майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій англійською лексико-граматичною компетентністю та навчальними стратегіями у читанні з використанням мобільних додатків.

І.І. Романов усвоєму дослідженні розробив методику диференційованого навчання професійно орієнтованої англійської лексичної компетентності в усному спілкуванні майбутніх правознавців.

Дослідження зарубіжних учених (К. Harding, Alan Maley, P. Strevens, A. Waters та ін.) присвячені, головним чином, переосмисленню загаль-

них положень методики викладання АМПС та розв'язанню питань, пов'язаних із процесами глобального проникнення інформаційних технологій (ІТ) у сферу професійної діяльності суспільства.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених питанню розробки ефективної методики формування як окремих цільових компетентностей, так і загальних питань методики АМПС, залишається відкритим питання з'ясування сучасних тенденцій у вищезазначеній галузі.

Мета статті. Враховуючи необхідність удосконалення методики навчання «Англійська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування», вважаємо за потрібне здійснити аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень та з'ясувати основні тенденції наукових розвідок у галузі навчання АМПС.

Виклад основного матеріалу. У більшості вищезазначених робіт АМПС розглядається як інструмент професійної діяльності, що по-різному використовується фахівцями різних професій.

Відповідно, навчання як модель реальної комунікації звужує лінгвістичний діапазон мови до конкретних потреб студентів різних спеціальностей та передбачає використання автентичних матеріалів для формування всіх складників професійно орієнтованої комунікативної компетентності (ПКК), що визначається як складне інтегроване ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [8].

За визначенням Програми з АМПС метою навчання іноземних мов для професійного спілкування є формування не окремого набору елементів, а інтегрованої системи умінь і знань, необхідних для ситуативного та професійного спілкування [11].

Під час досягнення цієї мети у майбутніх фахівців формується достатній рівень ПКК, яку становлять іншомовні знання, мовні, комунікативно-пізнавальні, мовленнєві навички й уміння загальнотехнічного характеру.

Ці знання, навички й уміння забезпечують підготовку до подальшої самостійної роботи з іншомовним матеріалом відповідно до освітніх запитів і гармонійного поєднання навчального процесу та майбутньої професійної діяльності.

К. Хардінг наголошує, що в процесі формування ПКК у студентів немовних вищих закладів необхідно враховувати специфічні умови професійної діяльності, систему виробничих зав'язків, предметно-технологічний, соціальний і психологічний контексти навчання, серед яких:

– вивчення АМПС як інструмента для досягнення професійної мети, що виходить за межі формальної лінгвістичної науки;

– розвиток практичних навичок використання мови для досягнення професійної мети;

– наявний невдалий досвід вивчення мови, що може негативно впливати на мотиваційний аспект вивчення АМПС;

– вивчення АМПС після роботи або паралельно із вивченням професійно орієнтованих дисциплін, що спричиняє психологічну та фізичну втому та небажання навчатись;

– вивчення мови не за власним бажанням, а на вимогу адміністрації;

– наявність в одній групі студентів, які володіють АМПС на різних рівнях, що спонукає викладача здійснювати пошук ефективних стратегій та використання методів диференційованого підходу до навчання;

– навчання в одній групі керівників та їхніх підлеглих;

– навчання в одній групі студентів різних професійних галузей;

– невідповідність рівнів володіння студентами АМПС програмним вимогам [13].

Г.А. Дивнич співвідносить ПМК із такими поняттями, як «система», «якість особистості», «готовність і здатність»; ПМК містить у собі мовознавчі правила, категорії та одиниці мови, їх функції, закономірності, мовні знання, уміння та навички; різні види компетенцій.

Науковець підкреслює, що ПМК є комплексною якістю особистості, набутої в процесі вивчення іноземної мови, яка складається із лінгвістичних, комунікативних і соціокультурних знань, професійних умінь і особистих ставлень, базується на досвіді та проявляється у загальній здатності й готовності до успішної діяльності в іншомовному середовищі [4, с. 7].

Отже, особливістю формування ПМК у процесі вивчення АМПС на сучасному етапі розвитку методичної науки є зміщення акценту від накопичення студентами необхідних знань, умінь і навичок упродовж конкретного відрізка часу до формування готовності навчатися впродовж життя [7, с. 220].

С.В. Лазаренко, досліджуючи психологічні та дидактико-методичні передумови самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні з використанням мобільних додатків, наголошує, що освіта третього тисячоліття спрямована на автономію у навчанні, самовдосконалення, розвиток людини інноваційного типу мислення, тому застосування рефлексивного підходу в процесі навчання якнайкраще сприятиме здійсненню згаданих вище напрямів сучасної освіти [9, с. 71].

Під *навчальною автономією* студентів розуміють навчання, що здійснюється за рахунок опосередкованого керування викладачем освітнім процесом з метою самостійного оволодіння студентами ІМК [1].

За таких умов у центрі уваги науковців опиняються концептуальні засади організації самостійної роботи студентів, що є формою позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем [2, с. 10].

Теоретико-методичні засади самостійної роботи студентів, які вивчають АМСП, висвітлено в дослідженні О.П. Биконі. Провідними підходами до формування ПМК під час самостійної діяльності науковець вважає: системний, компетентнісний, рефлексивний, особистісно-діяльнісний і ситуаційний.

На основі системного підходу досліджуються способи організації елементів системи в єдине ціле, у взаємодії процесів функціонування системи, її підсистем, елементів самостійного позааудиторного навчання студентів АМСП.

У процесі реалізації компетентнісного підходу передбачається розроблення вимог до рівня володіння студентами складниками ПМК.

Основоположним елементом рефлексивного підходу є рефлексія, яка є необхідною умовою ефективності ПМК у навчанні майбутніх фахівців.

На нашу думку, в умовах змінення темпоральних меж формування ПМК особливої значущості набуває *рефлексивний підхід* до вивчення АМПС.

До основних принципів цього підходу О.П. Биконя відносить принципи свідомості (студентом усвідомлюється програма навчання АМПС засобами ІКТ) і розвитку автономії студентів.

Із забезпеченням студентів спеціальними навчальними засобами, які можуть створити умови для формування у майбутніх фахівців умінь визначити власні цілі, ставити перед собою конкретні завдання, обирати шляхи і способи їх реалізації, науковцями визначено три рівні автономії студентів:

1) часткова автономія із внутрішнім самоконтролем та із зовнішнім автоматизованим контролем (викладач визначає мету, завдання, шляхи їх реалізації, контролює процес і результат виконання самостійної роботи);

2) напівавтономія (викладач визначає мету і завдання, надає студентам відносну свободу щодо добору шляхів, у тому числі й із запропонованих, та ходу виконання завдання, контролює його результат);

3) умовно повна автономія (передбачається самостійне визначення студентом рубіжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб; можливість консультування за потреби з викладачем; самостійна реалізація поставлених завдань; самоконтроль і самокорекція, оцінювання результатів) [2; 7; 9].

У більшості робіт науковцями наголошується на необхідності реалізації рівня напівавтономії у про-

цесі самостійного формування ПКК та доцільності реалізації часткової та напівавтономії з внутрішнім самоконтролем у навчанні АМПС.

Необхідність формування готовності навчатися впродовж життя ставить перед викладачами АМПС нові виклики, зокрема, створення такої методики формування ПКК, яка дасть змогу студентам здійснити поступовий перехід до умовно повної автономії навчання.

У цьому аспекті цікавими є результати опитування 12000 осіб віком 16–70 років із 19 країн міжнародною освітньою компанією Пірсон, проведеного в 2019 році [14].

Відповідно до результатів опитування вісім основних трендів набувають популярності в галузі вищої освіти, а саме:

1) самонавчання як провідна форма отримання освітніх послуг, коли кожна людина отримує можливість самостійно обирати що, коли та як вивчати;

2) навчання стає невід'ємною і постійною частиною життєвого циклу, надаючи можливість кожному за власним бажанням змінювати професію відповідно до особистих потреб;

3) цифрова та віртуальна форми навчання стануть невід'ємною частиною життя у найближчі десять років;

4) навчальні заклади як інституціональні об'єкти поступово втрачають соціальну значущість, оскільки не готують до професійної діяльності у відповідності до вимог цільового користувача освітніх послуг, а навчання є занадто дорогим та не враховує індивідуальні потреби особистості;

5) навички соціальної взаємодії набувають більш вагомості соціальної цінності порівняно з навичками автоматизації виробництва [14].

Необхідність пошуку нових підходів до навчання АМПС також пов'язано із глобальним інтернет-проникненням у більшу частину сфери професійної діяльності людства.

Згідно з результатами моніторингу інтернет-проникнення в Україні, яке на замовлення ІнаУ виконала дослідницька компанія Factum Group, у 2019 році відбулось зростання на 6–7% інтернет-користувачів, більшість населення України віком до 35 років є інтернет-користувачами [3].

Однією з причин такого зростання науковці вважають «смартфонізацію» населення. Натепер 22% користувачів виходять в Інтернет винятково за допомогою смартфонів.

Разом із тим наявність програмного забезпечення та засобу користування навчальними програмами, мобільними додатками, вебсервісами тощо озброює студентів додатковим набором можливостей, які формальна освіта не може забезпечити, а саме:

– самостійним, на власний розсуд створеним розкладом занять із палітри доступних навчальних курсів онлайн;

– навчанням відповідно до домінуючого типу інтелекту та власних біоритмів активності;

– повторенням, поверненням у разі необхідності до навчального матеріалу з метою його уточнення, закріплення, проміжного контролю;

– вихованням вольових якостей особистості (самодисципліни, самоорганізованості);

– плануванням робочого дня для ефективного використання робочого та вільного часу;

– контролю часового простору та змісту навчання (внутрішня мотивація) та підвищення ефективності навчального процесу за рахунок можливостей навчальної програми (зовнішня мотивація);

– перехід від ролі пасивного об'єкта навчання до активного учасника та творця власного навчального простору.

Нові форми взаємодії учасників навчального процесу, що створюють підґрунтя для технологізації гуманітарної сфери та модернізації процесу підготовки майбутніх фахівців шляхом цілеспрямованої орієнтації її на поглиблений розвиток аналітичних умінь студентів, їх стратегічного мислення, уміння синтезувати отриману інформацію для вирішення професійних проблем, працювати в команді та швидко адаптуватися до змін, застосовувати фахові знання на практиці, знайшли своє відображення у дослідженнях О.В. Жорнич, І.С. Заярної, А.В. Медведчук та інших.

Для успішного формування ПКК із залученням нових технологій навчання, на думку А.В. Медведчук, варто здійснювати на засадах:

1) концептуальності – чіткої, послідовної та методичної розробки цілей навчання;

2) результативності – теоретико-прогностичного вивчення умов і засобів упровадження педагогічних інновацій, прогнозування результатів навчально-виховної діяльності і високого рівня досягнення результатів;

3) економічності – ефективне формування ПКК забезпечується структуруванням, упорядкуванням, ущільненням інформації, що створює підґрунтя для ефективного сприйняття та засвоєння більшого обсягу навчального матеріалу;

4) ергономічності – організація навчання здійснюється в умовах співробітництва і позитивного емоційного мікроклімату;

5) коригованості – можливість вносити процесуальні зміни в навчальний процес зі збереження основних цілей навчання;

6) візуалізації – комплексне застосування технічних, комп'ютерних засобів навчання та контролю [10, с. 90].

О.В. Жовнич пропонує використати сервіси Веб 2.0, зокрема блог-технології, як зручну платформу не лише для отримання інформації, а й для комунікативної взаємодії, аргументуючи свій вибір тим фактом, що інтенсивне впровадження ІКТ

полегшує комплексне напрацювання англомовних писемних умінь і навичок спілкування майбутніх журналістів, заохочує вивчення мови як реального засобу комунікації, підвищує рівень креативності студентів і впевненість у власних можливостях; формує вміння самостійного вироблення стратегій розв'язання навчальних і практичних завдань [6, с. 16–17].

І.С. Заярна розглядає можливості дистанційного навчання, яке покликане удосконалювати і розвивати традиційні очні та заочні форми, інтегруючи в собі те краще, що накопичено ними із застосуванням у навчанні можливостей ІКТ у процесі формування ІКК [8, с. 17].

Серед основних переваг оволодіння необхідними навичками та вміннями з використанням дистанційного навчання науковець виокремлює:

1) *гнучкість* (здатність навчатися у зручний для студента час);

2) *технологічність* (використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій);

3) *доступність*, яка не поступається традиційному навчанню, соціальна рівність (однакові можливості для здобуття вищої освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу);

4) *інтернаціональність* (можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав); навчання ААПМ засобами дистанційного навчання створює низку переваг у процесі виконання поставлених навчальних задач і оволодіння необхідними навичками та вміннями [8, с. 17].

Висновки. Враховуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що сучасними тенденціями у галузі вивченні АМПС є:

1) зміщення акценту від накопичення студентами необхідних знань, умінь і навичок впродовж конкретного відрізка часу до формування готовності навчатися впродовж життя;

2) реалізація рівня напівавтономії у процесі самостійного формування ПКК та часткової автономії із внутрішнім самоконтролем у навчанні АМПС;

3) необхідність розробки ефективної методики формування ПКК в АМПС із поглибленим розвитком аналітичних умінь студентів, їхнього стратегічного мислення, умінь синтезувати отриману інформацію для вирішення професійних проблем, працювати в команді та швидко адаптуватися до змін, застосовувати фахові знання на практиці у зв'язку із тотальною технологізацією гуманітарної сфери та модернізацією процесу підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України.

Подальшою перспективою в цьому напрямі є обґрунтування та розробка теоретико-методичних засад методики викладання дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування» у закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва, 2009. 448 с.

2. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... док. пед. наук. Київ, 2017. 48 с.

3. В Україні виросла інтернет-пенетрація. URL: <https://inau.ua/news/v-ukrayini-znachno-vyrosla-internet-penetraciya> (дата звернення: 20.12.2019).

4. Дивнич Г.А. Англомовна компетентність як чинник функціонування механізмів державного управління в умовах євроінтеграції України : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. Чернігів, 2018. 20 с.

5. Друженко Т.П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 269 с.

6. Жовнич О.В. Методика навчання професійно орієнтованого англомовного писемного спілкування майбутніх журналістів засобами блог-технологій : дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2018. 303 с.

7. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : монографія. Тернопіль, 2011. 414 с.

8. Заярна І.С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 234 с.

9. Лазоренко С.В. Методика самостійного оволодіння англомовною лексико-граматичною компетентністю у читанні майбутніми військовими фахівцями з інформаційно-телекомунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 209 с.

10. Медведчук А.В. Формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019. 296 с.

11. Програма з англійської мови для професійного спілкування / кол. авт.: Г.Є. Бакаєва та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

12. Угода про асоціацію. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/evropejska-integraciya/ugoda-pro-asociacyu> (дата звернення: 11.01.2020).

13. Harding Keith. English for Specific Purposes. Oxford : Oxford University Press, 2007. 170 p.

14. E-Learning in High Education. URL: <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html> (дата звернення: 11.01.2020).

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING TECHNIQUE OF TECHNICAL SPECIALTIES STUDENTS

У цій статті зроблена спроба розглянути основні і найбільш популярні освітні концепції, які тісно пов'язані з інформаційними технологіями і які доцільно застосовувати у процесі викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей. Використання цих інноваційних методів навчання дають можливість викладачам впровадити і поліпшити нові методи роботи, підвищити результативність навчального процесу і рівень володіння іноземною мовою майбутніх інженерів. Також застосування інноваційних мультимедійних освітніх технологій дає змогу не лише зробити процес навчання змістовним, захоплюючим і цікавим, але і робить його безперервним упродовж особистого життя і професійної діяльності студента. У статті детально описуються найсучасніші інноваційні технології в методиці викладання іноземних мов. Дається пояснення поняттю «учбове середовище». Наголошується на учбових інтерактивних курсах, що характеризуються багатоглибкістю, обширністю, відкритістю, універсальністю. Досліджуються синхронні онлайн-заняття, що передбачають одночасну участь у них студентів і викладачів. Досліджується модель «перевернута аудиторія» як один із компонентів сучасної технології змішаного навчання, що використовується для організації самостійної учбової діяльності студентів та освоєння програмного або додаткового учбового матеріалу з іноземної мови. Також розглядається сайт, який використовується для планування та здійснення оцінки конкретного учбового процесу. Розглядається електронне навчання, що здійснюється за допомогою мобільних пристроїв, яке не залежить від часу і місця, реалізується за допомогою використання спеціального програмного забезпечення на педагогічній основі міждисциплінарного і модульного підходів. Також акцентується увага на системі навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджується гейміфікація, що дає змогу зробити процес вивчення іноземної мови цікавішим завдяки використанню ігрових елементів у неігрових процесах.

Ключові слова: інженер, іноземна мова, конкурентоспроможний випускник, електронне

навчання, віртуальна аудиторія, масові відкриті онлайн-курси, управління учбовим процесом.

The attempt to consider the main and the most popular educational concepts, closely connected with information technologies and which should be applied in the training process of foreign language of future engineers is made in this article. The use of these innovative training methods enables teachers to implement and improve new working methods, to increase effectiveness of educational process and the level of foreign language proficiency of future engineers. Also, the use of innovative multimedia educational technologies not only makes the learning process meaningful, exciting and entertaining, but also makes it continuous throughout the student's personal life and professional activity. The article describes the most modern innovative technologies in the teaching of foreign languages. The concept of "learning environment" is explained. The article emphasizes on interactive training courses characterized by multidimensionality, vastness, openness, versatility. Synchronous on-line classes, which involve the simultaneous participation of students and teachers, are investigated. The model of "inverted audience" is reviewed as one of the components of modern blended learning technology, which is used for organizing students' independent educational activity and mastering program or additional educational material in a foreign language. The site that is used to plan and evaluate the specific learning process is also considered. E-learning, which is carried out with the help of mobile devices, and is independent of time and place, is realized through the use of special software on pedagogical basis of interdisciplinary and modular approaches. The focus is also on the system of learning through information and communication technologies. Gamification is being explored, which makes the process of learning a foreign language more interesting through the use of game elements in non-game processes.

Key words: engineer, foreign language, competitive graduate, E-learning, Virtual classroom, Massive Open Online Courses, Learning Management System.

УДК 378.091.5:005.591.6:81'243:62
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-23>

Рейда О.А.,

старший викладач кафедри іноземних мов

Білоцерківського національного аграрного університету

Івлєва К.С.,

старший викладач кафедри

інтелектуальних комп'ютерних систем Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Гулієва Д.О.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри інтелектуальних комп'ютерних систем

Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Постановка проблеми. Інтенсивна діяльність України в житті всесвітнього суспільства, поява різноманітних міжнародних академічних проєктів і програм збільшує потребу у фахівцях, які володіють іноземною мовою як у повсякденній, так і в професійній діяльності. Для підвищення якості освіти слід принципово переглянути зміст і технології навчання фахівців, які націлені на розвиток нової, незалежної, активної, творчої особистості.

Нині працедавці вимагають від майбутніх спеціалістів критично і аналітично мислити, стрімко пристосовуватися до економічних, соціальних і

політичних умов, які швидко змінюються, застосовувати сучасні інформаційні технології, коротко і доступно висловлювати власні ідеї усно та письмово. З цієї причини класична модель навчання, як форма передачі знань, має поступово переходити в модель обробки і формування знань. У цьому разі іноземна мова розглядається не лише як засіб засвоєння лінгвістичних знань, які потрібні майбутньому спеціалісту для кар'єрного зростання, а і як засіб отримання відповідних, прогресивних знань у професійній сфері діяльності. Це дає можливість встановити мету курсу «Про-

фесійна іноземна мова» в технічному ВНЗ як отримання студентами комунікативної компетенції, рівень якої на різних стадіях мовної підготовки дає можливість застосовувати іноземну мову на практиці як у професійній (виробничій і академічній) діяльності, так і в цілях самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Відповідно до інноваційних шляхів розвитку вищої технічної освіти та актуалізації іншомовної підготовки фахівців в умовах глобального інформаційного світу дослідження та розкриття актуальних положень питання розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів у вищих навчальних закладах прослідковується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дидактів: роль і місце сучасних технологій у навчальному процесі (В. Безпалько, П. Бракамонте, К. Брючер, П. Данкель, М. Симонсон, Р. Хартіган), використання нових інформаційних технологій у процесі формування глобальних компетенцій випускників університетів світового класу (А. Нісімчук, О. Циркун, К. Ричардвортс), лінгвометодичні стратегії формування іншомовного дискурсу (Т. Васильєва, В. Круківський, А. Рашевська, Л. Случайна, М. Коллінс), онлайн-навчання та інтернет-ресурси (Т. Гостева, Т. Іванова), інтерактивна модель іншомовного дискурсу (Т. Гурєєва, А. Малій, О. Маркова).

Актуальність проблеми. Інноваційні методи дають великі можливості вирішувати комунікативно-пізнавальні завдання засобами іншомовного спілкування. Комунікативна методика пропонує впроваджувати в учбовий процес вивчення іноземної мови активних та нетрадиційних форм і методів роботи, щоб краще та свідомо засвоювати учбовий матеріал.

Як показує практика, індивідуальна, парна, робота у команді і групі мають досить високу результативність у процесі викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей. Внаслідок значного зростання обсягів інформації та прискорення циклу її відновлення за обмеженого терміну навчання розвиток інформаційно-комунікативних технологій вимагає інтенсифікації учбово-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів технічного профілю, впровадження сучасних педагогічних технологій. Формування та використання нових педагогічних технологій пов'язане зі змушеною відмовою від певних принципів традиційної освіти (але за умови збереження всього кращого, що напрацювала педагогіка). У зв'язку з цим виникає потреба вирішувати проблеми розробки нового змісту, методів і засобів навчання іноземної мови майбутніх інженерів; значного поглиблення теоретичної бази знань; зміцнення практичної спрямованості навчання; удосконалення педагогічної майстерності викладачів; відповідного дидактичного і науково-методичного забезпечення учбового процесу і його психолого-

педагогічного обґрунтування; розкриття творчого потенціалу студентів і викладачів відповідно до їх нахилів, запитів і здібностей.

Мета статті – розглянути основні і найбільш популярні освітні концепції, які тісно пов'язані з інформаційними технологіями і які доцільно застосовувати у процесі викладання іноземної мови студентам технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. *Virtual classroom* – це учбове середовище онлайн, база якого знаходиться в Інтернеті з доступом до нього через портал або створюється програмним забезпеченням. Як і у справжній учбовій аудиторії студент у віртуальному класі бере участь у синхронному обговоренні, яке означає, що викладач і студенти заходять у віртуальне учбове середовище одночасно. Студенти у віртуальному класі можуть перебувати в одній будівлі або в декількох тисячах кілометрів один від одного. Викладач у віртуальній аудиторії може показувати екран будь-якого монітора всім студентам, пояснювати й обговорювати задану тему у режимі конференції, бачити одночасно декілька зображень студентів, спостерігати за діями окремих студентів і надавати їм допомогу, організовувати дискусію.

Massive Open Online Courses (MOOC) – учбові інтерактивні курси, розроблені професорами відомих світових університетів, доступні для широкої аудиторії через Інтернет, який нині розглядається як цілісне інформаційно-освітнє середовище, що характеризується багатоаспектністю, обширністю, відкритістю, універсальністю. [2, с. 61] Як правило, слухачі MOOC переглядають 10–15-хвилинні навчальні відеоролики. Після перегляду вони беруть участь в онлайн-обговоренні на форумі разом з викладачами та іншими слухачами. Певні MOOC рекомендують для студентів виконання контрольних завдань і тестів. Деякі завдання передбачають вибрати відповідь із запропонованих, інші – виконати завдання, які будуть оцінювати експерти або навіть інші слухачі.

Asynchronous and synchronous learning. Синхронні онлайн-заняття передбачають одночасну участь у них студентів і викладачів. Лекції, обговорення і презентації відбуваються у певний час. Усі студенти, які бажають взяти в них участь, мають бути онлайн у конкретну годину. Асинхронні заняття мають інший принцип. Викладачі надають онлайн матеріал – лекції, граматичні тести і завдання, доступ до яких може бути здійснений у будь-який прийнятний час [4, с. 30]. Студенти мають вийти для навчання в Інтернет у певний час, але вони вільні у виборі цього часу.

“Reversed classroom” (reversed learning) – це метод навчання, у процесі якого читання лекцій і вивчення іноземної мови відбувається онлайн, а домашнє завдання виконується в реальній аудиторії. Модель «перевернута аудиторія» як один

з компонентів сучасної технології змішаного навчання (Blended Learning) використовується для організації самостійної учбової діяльності студентів, для освоєння програмного або додаткового учбового матеріалу по іноземній мові [1, с. 128]. Для цієї моделі навчання характерне чергування компонентів денного і дистанційного навчання. При цьому реалізація дистанційного навчання здійснюється поза ВНЗ: викладач дає можливість доступу до електронних освітніх ресурсів для попередньої теоретичної підготовки вдома (наприклад, засвоєння граматичного матеріалу). На учбовому занятті організовується практична діяльність. У процесі роботи у режимі «перевернута аудиторія» зростає відповідальність студента, стимулюється розвиток його особових характеристик (активність, відповідальність, ініціативність) і навичок самоорганізації, управління тимчасовими ресурсами. Застосовуючи модель «перевернута аудиторія», студенти, наприклад, мають можливість не лише прочитати у підручнику про традиції святкування деяких англійських свят, але і побачити своїх англійських однолітків; нетрадиційний формат домашнього завдання мотивує студентів до подальшого вивчення іноземної мови.

Learning Management System (LMS) – це програмний продукт або сайт, який використовується для планування, здійснення й оцінки конкретного учбового процесу. Зазвичай система управління учбовим процесом дає викладачеві можливість створювати і представляти студентам учбові матеріали, стежити за участю студентів в учбовому процесі і оцінювати цей процес. Система управління учбовим процесом також надає можливість студентам брати безпосередню участь в інтерактивних процесах: обговорення у блогах, відеоконференціях, на дискусійних форумах.

Mobile learning – електронне навчання за допомогою мобільних пристроїв, яке не залежить від часу і місця, з використанням спеціального програмного забезпечення на педагогічній основі міждисциплінарного і модульного підходів. Є багато різних видів технологій, які можуть бути класифіковані як мобільні: портативні і персональні – мобільні телефони, планшети, ноутбуки, цифрові пристрої; стаціонарні і загальнодоступні – електронні дошки, лінгафонне устаткування, обладнання для відеоконференцій. Мобільне навчання – природний процес передачі і сприйняття інформації, що використовує потребу в комп'ютерному спілкуванні, еволюцію технічних засобів навчання і можливості інформаційно-телекомунікаційних технологій; природні схильності людини спрямовуються на те, що необхідно вивчити [1, с. 126]. Певні види діяльності здійснюються у використанні як смартфона, так і персонального комп'ютера за межами аудиторії. Наприклад, викладач може запропонувати студентам підписатися на різні програми,

які відповідають їхнім інтересам, а потім дати їм можливість поділитися враженнями і знаннями з групою. Також студенти можуть щодня спілкуватися в соціальних мережах, писати замітки мовою, що вивчається, ділитися ними з однокурсниками.

E-learning – система навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (електронне навчання, дистанційне навчання, навчання, у процесі якого застосовуються комп'ютери, віртуальне навчання, навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій).

У процесі E-learning студенти виконують самостійну роботу з електронними матеріалами, використовуючи персональний комп'ютер, мобільний телефон; отримують учбові консультації, поради, оцінки у викладача, віддаленого територіально, мають можливість дистанційної взаємодії та створення розподіленого співтовариства користувачів (соціальних мереж), які ведуть загальну віртуальну академічну діяльність. E-learning – це сучасна цілодобова доставка електронних учбових матеріалів; традиційні та специфічні електронні учбові матеріали і технології, дистанційні засоби навчання; формування і підвищення інформаційної культури як у студентів, так і у викладачів, а також оволодіння ними сучасними інформаційними технологіями, підвищення ефективності своєї звичайної академічної діяльності.

Електронне навчання також включає: автоматизоване робоче місце викладача, електронні журнали, щоденники, планування, електронні вчительські, SMS-повідомлення. Перевагою e-learning у процесі вивчення іноземної мови студентами технічних спеціальностей можна назвати: інноваційний підхід до навчання, ефективність самостійної роботи студентів, формування здатності у студентів володіти професійною іноземною мовою, підвищення мотивації до вивчення професійної іноземної мови, контроль і комп'ютерне тестування знань, значне зниження навантаження викладача у підготовці до заняття, підвищення мотивації викладачів до створення електронних навчальних посібників, доступність online словника для перекладу тексту будь-якої складності, підвищення професійної майстерності викладача.

Гейміфікація – це використання ігрових елементів у неігрових процесах [1, с. 150]. Гейміфікація може замінити обридлі типові завдання, а у разі традиційного навчання урізноманітнити формат заняття. Справжня цінність гейміфікації – створення осмисленого учбового досвіду. Мета гри – створити систему, в якій гравці мають абстрактне завдання: подолання труднощів у процесі його виконання. Гра викликає позитивну емоційну реакцію, бо студенти виконують певні правила, отримують бали, бонуси, переходять на наступний рівень, що є важливим фундаментом усього процесу гейміфікації. Ігрове мислення,

мабуть, є найважливішим елементом гейміфікації, оскільки саме воно надає особливе значення простим діям, додаючи їм такі елементи, як конкуренція, співпраця, дослідження і т.д. Таким чином, гейміфікація дає змогу зробити процес вивчення іноземної мови цікавішим; у процесі гри матеріал запам'ятовується без зайвих вольових зусиль; під час гри з'являються додаткові позитивні емоції, які не лише поліпшують процес запам'ятовування академічного матеріалу, але і підвищують мотивацію вивчати іноземну мову.

Висновки. Інтерактивні методи навчання іноземної мови майбутніх інженерів сприяють вирішенню проблеми комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати навички та уміння іншомовного спілкування, встановлювати емоційний контакт зі студентами, навчити їх ефектної співпраці у команді, зважаючи на погляди і висловлювання інших. Використання вищезгаданих інноваційних методів навчання іноземної мови дають можливість викладачам впровадити і поліпшити нові методи роботи, підвищити результативність учбового процесу і рівень володіння іноземною мовою студентів. Також застосування

інноваційних мультимедійних освітніх технологій дає змогу зробити процес навчання не лише змістовним, захоплюючим і цікавим, але і робить його безперервним упродовж особистої і професійної життєдіяльності студента, що дає їм прекрасну можливість самореалізації в плані особистого розвитку, розкриття творчого і професійного потенціалу, кар'єрного зростання для того, щоб якнайкраще адаптуватися до сучасного професійного життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Альошина О.М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ. 2012. № 30. С. 125–159.
2. Винокурцева И.Г. Whole language (Язык как целое) – современная гуманистическая философия образования и обучения английскому языку. *Иностр. языки в школе*. 2005. № 1. С. 61.
3. Коптюг Н.М. Интернет-уроки як допоміжний матеріал для вчителів англійської мови. *Іноземні мови в школі*. 2000. № 4. С. 57–59.
4. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 28–36.
5. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

THE APPLICATION OF WEB-QUESTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES

Інформатизація вітчизняної освіти є однією з ключових вимог чинної освітньо-нормативної документації. Це зумовило виникнення відповідної тенденції, що реалізувалася спочатку у використанні педагогами та студентами закладів вищої освіти електронних медіафайлів (текстових, графічних, відео та аудіо), проте поступово переходить до інтеграції в навчальний процес таких інтерактивних веб-технологій, як електронні застосунки та віртуальні навчальні середовища. Це дає змогу збільшити частку вмотивованої самостійної навчальної діяльності студентів, надаючи їм можливість дотримуватись гнучкого графіка роботи; розвантажити викладача, пришвидшити процес оцінювання та урізноманітнити навчальні завдання. Проте, використовуючи лише зазначені вище інформаційно-комунікаційні технології, викладач не може розвивати у студентів т. зв. мисленнєві вміння вищого порядку, до яких належать аналіз, оцінювання та синтез. У контексті викладання іноземної мови на немовних факультетах ЗВО відсутність відповідних умінь призводить у найкращому випадку до репродуктивного характеру мовлення. Тому доцільно відбирати такі методи і засоби навчання (зокрема, електронні), що сприятимуть розвитку мислення студентів.

Веб-квести вважаються електронними проектами, в яких студентам необхідно вирішити проблемне завдання, використовуючи ресурси Інтернету. Вони мають стандартну структуру, що включає: вступ, завдання, процес і ресурси, оцінювання та висновки. Веб-квести можуть бути індивідуальними і груповими, короткостроковими та довгостроковими. Залежно від проблеми, яку студенти мають вирішити, вони розподіляються на 12 різновидів, серед яких – переказові, компілятивні, загадкові, журналістські, планувальні, творчі, з побудови консенсусу, переконуючі, самопізнавальні, аналітичні, оцінні та наукові. Виконуючи веб-квести, студенти можуть використовувати як матеріали підручника, так і відповідні тематичні електронні медіафайли, а також інтерактивні вправи, що пропонуються в електронних застосунках. Одержані результати можуть бути представлені, наприклад, у вигляді усної презентації чи письмового звіту. Включення до веб-квестів оцінної рубрики розвиває у студентів вміння самооцінювання.

Ключові слова: веб-квест, навчання іноземної мови, мисленнєві вміння вищого порядку, комунікативна компетентність, уміння вчитись.

Informatization of Ukrainian education is one of the key educational legislation requirements. It contributed to the formation of the correspondent tendency that primarily manifested itself in using media files, like texts, graphics, videos and audios at lessons. But gradually teachers and students passed to using such interactive information and communication technologies as web-applications and virtual learning environments. This allowed to increase the ratio of students' independent work giving them an opportunity of flexible scheduling, to unload teachers, to rationalize the evaluation process, and to increase the variety of instructional activities. In the same time, it is impossible for a teacher to develop students' higher order thinking skills (such as analysis, synthesis and evaluation) by means of the ICTs mentioned above. In the context of teaching foreign languages at non-language faculties of higher educational institutions the lack of correspondent skills leads at best to the reproductive nature of students' speech. Thus, it is expedient to select such methods and means of instruction (and electronic in particular) that would contribute to their thinking skills development.

Web-Quests are viewed as electronic projects in which students have to solve a problem task using the Internet resources. They have a standard structure that includes: the introduction, task, process and resources, evaluation and conclusion. Web-Quests can be individual and group-mode, short-term and long-term. Depending on the problem that requires solving, they are distributed into 12 types including: retelling, compilation, mystery, journalistic, design, consensus building, creative task, persuasion, self-knowledge, analytical, evaluation and scientific. By doing Web-Quests students can use both – textbook materials and correspondent topical media files, as well as interactive exercises suggested in web-applications. The results obtained can be presented, for instance, as an oral presentation or a written report. The inclusion of the Evaluation Rubric into Web-Quests develops students' self-assessment skills what is an additional benefit. **Key words:** Web-Quest, teaching foreign language, higher order thinking skills, communicative competence, ability to learn.

УДК 811.111(075.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-24>

Рибак Т.М.,
викладач іноземної мови
Житомирського агротехнічного коледжу
Мороз М.В.,
старший викладач
Житомирського національного
агроєкологічного університету
Кирдан Т.В.,
викладач
Житомирського агротехнічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є брендом сучасної освіти, а отже, й однією з пріоритетних тенденцій розвитку середньої та вищої вітчизняної школи. У контексті професійної підготовки фахівців різних напрямів використання електронних засобів навчання дає змогу урізноманітнити навчальні завдання, збільшити частку вмотивованої самостійної навчаль-

ної діяльності студентів, надаючи їм можливість дотримуватись гнучкого графіка у її виконанні; розвантажити викладача, пришвидшити процес оцінювання тощо. Зазначені переваги є актуальними й у навчанні майбутніх фахівців іноземної мови. Наприклад, використання веб-застосунків дає можливість вирішувати низку питань, пов'язаних із розвитком у студентів іншомовної комунікативної компетентності, що, згідно з Програмою

з англійської мови для професійного спілкування [1, с. 9–11], є провідною освітньою метою. До таких програм, наприклад, належать: Anki, VocApps, Memrise, Voxopop, LearningApps, Audacity та інші, доступні для розвитку мовленнєвих умінь і мовних навичок студентів в аудиторному (мобільному) та самостійному режимі. Значну користь у навчанні іноземних мов має й застосування віртуальних навчальних середовищ (зокрема, Edmodo, Canvas, Moodle тощо), які створюють умови для налагодження взаємодії викладача та студентів і таким чином дають змогу привчити останніх до роботи у віртуальному режимі.

Водночас, аналізуючи типи вправ, що можуть створюватись викладачами та виконуватися студентами у віртуальних навчальних середовищах або засобами використання веб-застосунків, можна зробити висновок, що більшість із них призначені для розвитку т. зв. мисленнєвих умінь нижчого порядку (LOTS, low order thinking skills) [2]. За Таксономією навчальних цілей Б. Блума, до останніх належать: запам'ятовування, розуміння і застосування. Проте уміння аналізувати та синтезувати інформацію, а також створювати власні мовленнєві продукти з використанням іноземної мови (що належать до вмінь вищого порядку чи HOTS, higher order thinking skills) залишаються без уваги. Це перешкоджає виконанню вимог Програми щодо розвитку в студентів іншомовної комунікативної компетентності та вміння вчитись [1, с. 9–10], адже ні аналітичне читання чи аудіювання з повним розумінням тексту, ані усне/писемне ділове чи академічне мовлення не відбуваються без участі таких умінь. Тому відповідні об'єктивні потреби сучасної освіти мають бути відображені й у відборі електронних засобів навчання. У цьому контексті доцільним доповненням до веб-застосунків і віртуальних навчальних середовищ є веб-квести.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика використання веб-квестів як засобів навчання досліджувалась такими вченими, як: Б. Додж [3], Т. Марч [4], А. Пінантоан [5], Р. Годвін-Джонс [6], Л. Романов [7], Я. Биховський [8], О. Ільченко [9], Л. Желізняк [10] та ін. Питаннями використання веб-квестів у вищій освіті займались: Т. Герлянд, Н. Кулалаєва, Т. Пашенко, Г. Романова, Л. Романов [11], І. Сокол [12], О. Фомічова [13], М. Кадемія [14], Н. Кононець [15] та І. Меленець [16]. У контексті вивчення іноземної мови веб-квести розглядалися такими дослідниками, як: Т. Жиденко, А. Жиденко [17], О. Олійніченко [18] та інші. У ході аналізу електронних ресурсів було виявлено зібрання готових веб-квестів, призначених для навчання іноземної мови учнів і студентів ЗВО [19–20].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у ході проведе-

ного аналізу вказаних вище електронних ресурсів нами не було виявлено веб-квестів, що могли б бути використані для навчання іноземної мови студентів спеціальності «Агрономія», що є цільовою групою в нашому дослідженні.

Метою статті є висвітлення особливостей створення та можливостей використання веб-квестів у навчанні іноземної мови студентів 3 курсу бакалаврату спеціальності «Агрономія».

Виклад основного матеріалу. Веб-квест, як метод і засіб навчання, був розроблений доктором Б. Доджем [3] та Т. Марчем [4] за підтримки колективу Центру освітніх технологій об'єднаного шкільного округу Сан Дієго та учасників консорціуму «Навчи вчителя» [5]. Б. Додж визначив його як: «дослідницьке завдання, в якому деяка чи вся інформація, з якою працюють ті, хто навчаються, надходить із ресурсів Інтернету, і може бути доповнена відеоконференціями» [3]. На думку Т. Жиденко та А. Жиденко, веб-квест – це вид інтернет-проєкту, що дає можливість ефективно використовувати інформацію, знайдену в мережі [17, с. 42].

Веб-квести мають стандартну *структуру*, до якої входять: вступ, завдання, процес і ресурси, оцінювання та висновки [21]. Як вважає Я. Биховський, до змістового наповнення вказаних компонентів висувуються такі вимоги:

1) вступ має містити чіткий опис ролей учасників, сценарій квесту, його загальний огляд або попередній план роботи;

2) центральне завдання має бути зрозумілим, цікавим і посильним. Кінцевий результат самостійної роботи студентів має бути чітко визначеним;

3) список інформаційних ресурсів має бути повним і може бути запропонований в електронному (наприклад, у вигляді посилань на вебсайти чи сторінки, на компакт-дисках, відео чи аудіоносіях) чи паперовому вигляді. Весь список має бути анотованим;

4) опис процедури роботи подається поетапно (чи покроково) окремо для кожного учасника веб-квесту, якщо він груповий;

5) керівництво щодо організації та представлення результатів роботи має містити інформацію щодо строків, загальної концепції, особливостей використання електронних джерел інформації, полегшення можливих труднощів (наприклад, засобами демонстрації зразків і моделей);

6) у висновку має підсумовуватись досвід, одержаний студентами внаслідок самостійної роботи над веб-квестом. Корисними є додаткові чи риторичні запитання, що стимулювали б їхню подальшу активність [8].

Веб-квести поділяються на *12 різновидів*: переказові (retelling tasks), компілятивні (compilation tasks), загадкові (mystery tasks), журналістські (journalistic tasks), планувальні (design tasks),

Table 1

Criteria	Excellent	Good	Satisfactory	Bad
Presentation content (40 points)	There are 3 reasonable ideas (34–40).	There are 2 reasonable ideas (28–33).	There is 1 reasonable idea (22–27).	There are no reasonable ideas (0–21).
Presentation structure (30 points)	There are 6 slides (28–30).	There are 4–5 slides (23–27).	There are 2–3 slides (19–22).	There is 0 or 1 slide (0–18).
Language accuracy (30 points)	There is no or 1–2 minor mistakes (28–30).	There are 3–4 language mistakes (23–27).	There are 5–6 language mistakes (19–22).	There are plenty of mistakes (0–18).
TOTAL	90–100	74–87	61–71	0–57

творчі (creative product tasks), з побудови консенсусу (consensus building tasks), переконуючі (persuasion tasks), самопізнавальні (self-knowledge tasks), аналітичні (analytical tasks), оцінні (judgment tasks) та наукові (scientific tasks) [22].

Враховуючи описані особливості веб-квестів та вимоги щодо їх розробки, нами було створено власний веб-квест, спрямований на поглиблення знань, мовленнєвих і мисленнєвих умінь студентів 3 курсу спеціальності «Агрономія» за темою “The Branches of Agriculture” (згідно з [23]).

Introduction. Imagine that you have been suggested a position of a land planner among other candidates. To choose the best candidate the employer suggested you to raise the effectiveness of land plot planning. You will have to decide what exactly will be on every part of it. To do this you will have to consider different branches of agriculture, to learn the demands for every option, to compare them with the peculiarities of the territory and to present your plan. The best plan presentation will provide the job to the candidate.

Task. You have to raise the effectiveness of the land plot planning (see the photo below). There is a small forest in the west, an old garden in the east, a road and a field in the center.



Process and resources

1. Read the texts concerning the branches of agriculture (Textbook: Lesson 2 “The Branches of Agriculture”, an Internet resource: “Branches of Agriculture”, URL: <https://advanceagriclasses.com/branches-of-agriculture/>).

2. Choose 3 options that could raise the effectiveness of the land plan.

3. Redraw the following land plan and add these 3 new options. Take its photo.

4. Consider all advantages of the new plan. Formulate minimum 3 of them.

5. For the next session prepare a computer presentation of a new land plan consisting of 6 slides: the title page, the primary plan picture, the improved plan picture, its 3 advantages (on separate slides).

You can use the following *model* for your oral presentations:

Slide 1. Let me present my improved land plot plan to you.

Slide 2. As you can see in the picture, the primary land plot plan included a small forest, a road, a field and a small old garden.

Slide 3. In the new plan you can see that there is also ___ in the west, ___ in the east and ___ in the center.

Slides 4–6. ___ in the west will allow villagers to ___ (etc.).

Evaluation. Evaluation Rubric (Table 1)

Conclusion. By completing this Web-Quest, you will be able to use the vocabulary concerning the branches of agriculture in context and to create and present a draft of a land plot plan. By using the Evaluation Rubric, you will also be able to analyze different land plans and to assess your own presentation objectively.

Висновки. Використання веб-квестів у підготовці майбутніх фахівців сприяє розвитку в них мовленнєвих і мисленнєвих умінь, підвищує рівень їхньої навчальної самостійності, привчаючи до роботи у віртуальному режимі, а також надає навчальному процесу практико-орієнтованого характеру. Тому доцільним є їх комплексне та систематичне використання у навчанні іноземної мови студентів спеціальності «Агрономія».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування/Г.Є. Бакаєватаін. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.
2. Bloom's Taxonomy For The Adult ESL Teacher: What Is It And How Does It Apply To My Classroom? URL: <https://everydayesl.com/blog/blooms-taxonomy-for-the-adult-esl-classroom> (дата звернення: 16.12.2019).
3. Dodge B. Some thoughts about Web-Quests. URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 17.12.2019).
4. March T. Why Web-Quests? An introduction. URL: <https://web.archive.org/web/20050214085350/https://www.ozline.com/webquests/intro.html> (дата звернення: 18.12.2019).
5. Pinantoan A. Web-Quests – an introductory guide and resources. URL: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/webquests/> (дата звернення: 11.12.2019).
6. Godwin-Jones R. Language in action: from Web-Quests to virtual realities. *Language Learning & Technology*. Manoa, 2004. 8(3). P. 9–14.
7. Романов Л. Застосування веб-квестів у професійно-технічних навчальних закладах. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: Професійна педагогіка*. Київ, 2015. Вип. 10. С. 97–103.
8. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты. URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата звернення: 9.12.2019).
9. Ільченко О.В. Використання веб-квестів у навчально-виховному процесі. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/32834/ (дата звернення: 16.12.2019).
10. Желізняк Л.Д. Технологія «Веб-квест» на уроках інформатики. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30734/ (дата звернення: 18.12.2019).
11. Герлянд Т.М., Кулалаєва Н.В., Пащенко Т.М., Романова Г.М., Романов Л.А. Вебквест у професійному навчанні : методичні рекомендації. / за заг. ред. Т.М. Герлянд. Київ : ІПТО НАПН України, 2016. 141 с.
12. Сокол І.М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2014. Вип. 36 (89). С. 369–374.
13. Фомічова О.В. Веб-квести як засіб формування готовності до інноваційної діяльності студентів у вищій школі. *ScienceRise. Pedagogical Education*. Харків, 2016. № 10. С. 31–34.
14. Кадемія М.Ю. Активізація пізнавальної діяльності студентів на основі використання веб-квестів. URL: http://ito.vspu.net/SAIT/inst_kaf/kafedru/matem_fizuka_tex_osv/www/intel/files/web_projects/web_quest.htm (дата звернення: 12.12.2019).
15. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2012_10/Konon.pdf (дата звернення: 12.12.2019).
16. Меленець І.О. Технологія Веб-квест у методичному арсеналі сучасного викладача : методична розробка. Коростишів, 2017. 47 с.
17. Жиденко Т.Ф., Жиденко А.І. Використання веб-квестів для навчання іноземної мови у вищих військових навчальних закладах. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2013. Вип.4 (35). С. 41–45.
18. Олійниченко О. Особливості використання веб-квест-технології у викладанні англійської мови для спеціальних цілей. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Одеса, 2019. Вип. 175. С. 889–893.
19. English Language Art Web-Quests. URL: https://www.teach-nology.com/teachers/lesson_plans/computing/web_quests/language/ (дата звернення: 16.12.2019).
20. English Language Arts. College. URL: <http://zunal.com/xbrowse.php?Curriculum=103&GradeLevel=105&Page=1> (дата звернення: 15.12.2019).
21. Dodge B. Web-Quest: A strategy for scaffolding higher-level learning. Presented at the National Educational Computing Conference, San Diego, June 22–24, 1998. URL: <http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm> (дата звернення: 11.12.2019).
22. Dodge B. Web-Quest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. URL: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (дата звернення: 16.12.2019).
23. Кондратюк С.Ю., Муляр О.Д., Рибак Т.М., Журавель С.В., Трухній Л.М. Англійська мова : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 136 с.

ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СУБ'ЄКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОРУШЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ

MANAGEMENT BODIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS SUBJECTS OF PREVENTION OF ACADEMIC INTEGRITY VIOLATIONS

Статтю присвячено вирішенню проблеми академічної недоброчесності в закладах вищої освіти. Акцент зроблено на питаннях профілактики порушень академічної доброчесності, зокрема ролі основних органів управління закладу вищої освіти як суб'єктів запобігання порушень академічної доброчесності.

Зроблено аналіз поняття «академічна доброчесність». Визначено, що є порушенням академічної доброчесності. Проаналізовано чинні нормативно-правові акти, присвячені регулюванню діяльності основних органів управління закладом вищої освіти. Визначено основні повноваження кожного органу управління як суб'єкта профілактики порушень академічної доброчесності в освітньому процесі закладу вищої освіти. Зокрема, розглянуто можливості Кабінету Міністрів України в забезпеченні реалізації стандартів академічної доброчесності; Міністерства освіти і науки України як центрального органу виконавчої влади у галузі освіти і науки, який розробляє та затверджує стандарти освітньої діяльності, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти тощо. Особливу увагу присвячено повноваженням та можливостям безпосередньо керівництва закладу вищої освіти: керівника закладу вищої освіти, керівника факультету, кафедри тощо. Виокремлено роль Вченої ради закладу вищої освіти як основного колегіального органу управління закладу вищої освіти й інших робочих та дорадчих органів у забезпеченні дотримання стандартів академічної доброчесності в освітньому процесі. Серед основних суб'єктів профілактики порушень академічної доброчесності висвітлена роль органів студентського самоврядування закладу вищої освіти, наукових товариств студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених, профспілкових організацій тощо.

У ході дослідження було наголошено на важливості виконання кожним органом управління безпосередніх обов'язків як суб'єктів профілактики порушень академічної доброчесності своїх повноважень та взаємоконтролю задля забезпечення довіри до освітнього процесу закладу вищої освіти.

Ключові слова: заклад вищої освіти, управління, органи управління закладу вищої освіти, суб'єкти, попередження, академічна доброчесність.

The article is devoted to solving the problem of academic integrity violations in higher education institutions. The emphasis is placed on the principles of prevention of academic integrity violations, including the role of major management bodies of higher education institution as subjects of prevention of academic integrity violations.

The concept of academic integrity is revealed. The meaning of the academic integrity violation is determined. The current legal and regulatory acts on the regulation of activities of the main management bodies of the higher education institution are analyzed. The basic competencies of each management body as a subject of prevention of academic integrity violations in the educational process of higher education institution are determined. In particular, the capacities of the Cabinet of Ministers of Ukraine in ensuring the implementation of standards of academic integrity are considered, also the Ministry of Education and Science of Ukraine as the central executive body in the field of education and science, which develops and approves the standards of educational process, the National Agency for Quality Assurance in Higher Education are described. Special attention is given to the authority and capacity of the management bodies of higher education institution: the Head of the institution of higher education, the Head of the Faculty, the Head of the Department, etc. The role of the Academic Council of higher education institution as the main collegiate management body of higher education institution and other working and advisory bodies in ensuring the standards of academic integrity in the educational process is pointed out. Among the main subjects of prevention of academic integrity violations the role of bodies of the Student Self-Government, the Scientific Society of Students, Postgraduates, Doctoral Students and Young Scientists, the Trade Union committees in higher education institution is highlighted.

During the study, the importance of each management body governing its direct obligations as subjects of preventing academic integrity violations and controlling each other in order to ensure confidence in the higher education institution's educational process is emphasized.

Key words: higher education institution, management, management bodies of higher education institution, subjects, prevention, academic integrity.

УДК 378.11-047.64:174

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-25>

Рябенко М.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки

Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України та є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Водночас натепер одним з актуальних завдань для всієї системи освіти стало дотримання учасниками освітнього про-

цесу стандартів академічної доброчесності. Забезпечення ефективної реалізації цих завдань, на наш погляд, багато в чому залежить від закладів вищої освіти як центрів фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців вищої кваліфікації. Водночас важливим фактором успішної діяльності будь-якого ЗВО є органи управління, які через правильну організацію, цілеспрямований вплив та керування можуть зробити суттєвий внесок у вирішення багатьох

проблем у вищій школі, зокрема запобігання порушень академічної доброчесності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку освітніх послуг питання управління освітнім процесом у закладах освіти є вкрай актуальними. Так, управління системою освіти вивчали такі вчені, як: Я. Гречка, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Кремень, В. Крижко, Р. Крисюк, Т. Лукіна, О. Мазалова, В. Мануйленко, О. Мармаза, І. Маслікова, М. Набок, О. Пастовенський, К. Пішеніна тощо. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблеми управління у вищій школі привертала увагу таких науковців, як С. Бурдіна, Е. Вороніна, В. Коваленко, Л. Подоляк, О. Поступна, І. Сікорська, Л. Тарусова, Г. Хоружий, О. Цокур, Д. Швець, О. Шеломовська, В. Юрченко, Л. Яременко тощо. Проблема дотримання академічної доброчесності є натепер українською актуальною і привертає увагу як вітчизняних, так і закордонних дослідників, серед них – П. Артемов, А. Артюхов, К. Афанасьєва, В. Бакіров, В. Буряк, Д. Вілсон, О. Габович, О. Гончарова, О. Гужва, С. Дикань, М. Дойчик, І. Єгорченко, Н. Кіохей, Е. Кіс, К. Ковальчук, М. Крук, С. Коул, В. Кузнєцов, М. Литвин, Д. Макдафф, Д. МакКей, А. Мельниченко, Н. Миронець, Г. Повелла, І. Порало, О. Рижко, Н. Семенова, М. Серебряков, В. Слива, Б. Уїтли, Т. Фолтинек, Л. Хінман, Н. Шліхта, І. Шліхта, А. Штефан тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що вирішення академічної недоброчесності в закладах вищої освіти не розглядалися з точки зору комплексних можливостей кожного органу управління як дієвого суб'єкта профілактики цього негативного явища.

Мета статті полягає в описанні можливостей органів управління закладів вищої освіти як активних учасників профілактики порушень академічної доброчесності в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині заклади вищої освіти відіграють одну з вирішальних ролей у розвитку всіх сфер суспільного життя України. Це підтверджують дані державної служби статистики, яка зазначає, що натепер у закладах вищої освіти навчаються близько 1,5 мільйона осіб [2]. Водночас проблема довіри до освіти загалом та закладів вищої освіти зокрема є, на наш погляд, однією з основних проблем сучасного розвитку суспільства в нашій державі. Так, за даними дослідження, яке проведене Українським центром економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова, оцінюючи зміни у різних сферах суспільного життя порівняно з початком 2019 року, рівень довіри до галузі освіти знизився. Більшість зазначила, що ситуація в освіті або не змінилась, або змінилась на гірше [4]. Великий тлумачний слов-

ник української мови зазначає, що довіра це – ставлення до кого-небудь, що виникає на основі віри в чийсь правоту, чесність, щирість тощо [1, с. 570]. Однією з причин недовіри до закладів вищої освіти, зокрема, є, на наш погляд, корупція та порушення академічної доброчесності учасниками освітнього процесу. Так, у відповідності до Закону України «Про освіту» академічна доброчесність визначається як: сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання або наукових досягнень тощо. Відповідно, порушенням академічної доброчесності у відповідності до закону визнається: академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання [7].

Велика відповідальність щодо збереження та розвитку довіри до закладів вищої освіти, на наш погляд, лягає на органи управління. Так, у відповідності до діючих нормативно-правових актів України, зокрема Закону України «Про вищу освіту», до основних органів управління вищою освітою належить Кабінет Міністрів України як вищий орган у системі органів виконавчої влади, який забезпечує реалізацію державної політики у сфері вищої освіти; забезпечує здійснення контролю за дотриманням законодавства про вищу освіту; організовує розроблення, затверджує та забезпечує виконання загальнодержавних програм розвитку сфери вищої освіти; видає у межах своїх повноважень нормативно-правові акти з питань вищої освіти, забезпечує розроблення і здійснення заходів щодо створення умов, необхідних для розвитку вищої освіти тощо. До складу Кабінету Міністрів України входить Міністерство освіти і науки України як центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки України, до сфери управління якого належать заклади вищої освіти. Зокрема, Міністерство освіти і науки України розробляє стратегію та програми розвитку вищої освіти і подає їх на затвердження Кабінету Міністрів України; провадить аналітично-прогностичну діяльність у сфері вищої освіти, визначає тенденції її розвитку, формує стратегічні напрями розвитку вищої освіти з урахуванням науково-технічного прогресу та інших факторів; узагальнює світовий і вітчизняний досвід розвитку вищої освіти; здійснює ліцензування освітньої діяльності у сфері вищої освіти та контроль за дотриманням вимог ліцензійних умов відповідно до законодавства; утворює атестаційну колегію, яка на принципах прозорості та відкритості затверджує рішення вчених рад закладів вищої освіти щодо присвоєння науковим і науково-педагогічним працівникам учених звань старшого дослідника, доцента та про-

фесора, організовує її роботу, розглядає питання про позбавлення зазначених звань, оформлює та видає відповідні атестати, видає нормативно-правові акти з питань вищої освіти, які є обов'язковими до виконання; розробляє та затверджує стандарти вищої освіти та стандарти освітньої діяльності за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти тощо. На правах засновника МОН України затверджує статут закладу вищої освіти та здійснює контроль за його дотриманням; укладає контракт з керівником закладу вищої освіти та за поданням вищого колегіального органу громадського самоврядування закладу вищої освіти достроково може розірвати контракт тощо.

З метою забезпечення належної якості у вищій школі в нашій країні було створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке є постійно діючим колегіальним органом, який формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти; аналізує якість освітньої діяльності закладів вищої освіти; проводить ліцензійну експертизу; за результатами акредитаційної експертизи освітньої програми приймає рішення про акредитацію чи відмову в акредитації відповідної освітньої програми; скасовує рішення спеціалізованої вченої ради про присудження наукового ступеня у разі виявлення академічного плагіату тощо; формує критерії оцінки якості освітньої діяльності тощо. Треба зазначити, що законодавець створив всі можливості, аби на центральному рівні забезпечити належне управління діяльністю закладу вищої освіти.

У відповідності до Закону України «Про вищу освіту» безпосереднє управління діяльністю закладу вищої освіти здійснює його керівник. Залежно від типу закладу вищої освіти до них належать ректор, директор, начальник, президент тощо. Керівник організовує та відповідає за результати діяльності закладу, має можливість призначати та звільняти з посад працівників, визначати їхні функціональні обов'язки; забезпечує дотримання законності та порядку; здійснює контроль за якістю роботи науково-педагогічних працівників; видає накази і розпорядження, які є обов'язковими для виконання всіма учасниками освітнього процесу тощо. О. Черданцев у своїх працях зазначає, що важливим фактором зміцнення законності є воля керівництва, відсутність або її брак, породжені різними обставинами, веде до послаблення законності [9]. Вважаємо, що ініціатива керівника є одним із найважливіших чинників ефективної діяльності щодо запобігання будь-яких правопорушень, зокрема академічної недоброчесності. Керівник має можливість створення атмосфери непримиримості до порушень принципів академічної доброчесності, невідворотності відповідальності правопорушників усіх без винятку

учасників освітнього процесу тощо. Ще К. Ушинський стверджував, що дисципліну треба вимагати від колективу. Не можна розраховувати, що дисципліна прийде сама завдяки зовнішнім заходам, прийомам або окремим розмовам. Ні, перед колективом завдання дисципліни, мету дисципліни треба ставити прямо, ясно і певно [5]. Одне з основних завдань керівництва вбачаємо у забезпеченні поширення та донесення до відома всіх учасників освітнього процесу правової інформації щодо стандартів та принципів академічної доброчесності, відповідальності у разі її порушення; сприяння у формуванні академічної грамотності тощо. Керівник ЗВО має систематично, наполегливо спрямовувати роботу всіх підрозділів та органів управління ЗВО на потребу дотримання всіма учасниками освітнього процесу принципів академічної доброчесності; систематично проводити моніторинг якості наукової роботи, що дасть змогу оперативно діагностувати певні порушення, виявляти та відповідно корегувати можливі недоліки в роботі щодо формування академічної доброчесності, сприяти виробленню та прийняттю відповідних управлінських рішень.

Дуже важливим колегіальним органом управління в закладі вищої освіти щодо попередження порушень академічної доброчесності, на наш погляд, є вчена рада, яка затверджується наказом керівника і яка визначає стратегію і перспективні напрями розвитку діяльності закладу вищої освіти. Також вчена рада визначає систему та затверджує процедури внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; обирає за конкурсом таємним голосуванням на посади завідувачів кафедр, професорів і доцентів тощо; оцінює науково-педагогічну діяльність структурних підрозділів; присвоює вчені звання професора, доцента. Вчена рада має право вносити подання про відкликання керівника закладу вищої освіти. До складу вченої ради, окрім керівника ЗВО, його заступників, керівників факультетів та інших представників колективу входять також представники органів студентського самоврядування та профспілкових організацій студентів та аспірантів. Натепер ці органи мають великі можливості щодо управління та здійснення контролю за діяльністю закладу вищої освіти. Зокрема, органи студентського самоврядування беруть участь в обговоренні та вирішенні питань удосконалення освітнього процесу, науководослідної роботи; беруть участь у заходах (процесах) щодо забезпечення якості вищої освіти; вносять пропозиції щодо змісту навчальних планів і програм; мають право оголошувати акції протесту. Тільки за погодженням з органом студентського самоврядування закладу вищої освіти приймаються рішення про відрахування та переведення студентів тощо. Профспілки у ЗВО беруть участь у розробленні правил внутрішнього трудового роз-

порядку, представляють інтереси працівників або осіб, які навчаються, у разі індивідуальних трудових спорів, укладають та контролюють виконання колективного договору тощо. Студентське самоврядування і профспілкові організації беруть участь у роботі такого робочого органу, як ректорат, де можуть у робочому порядку відстоювати інтереси осіб, які навчаються, в тому числі і щодо дотримання принципів академічної доброчесності. У закладах вищої освіти України важливу роль щодо попередження порушень академічної доброчесності мають відігравати наукові товариства студентів, аспірантів і молодих учених, які є частиною системи громадського самоврядування закладу. Ці товариства покликані забезпечувати захист прав та інтересів осіб, які навчаються або працюють у закладі вищої освіти, зокрема щодо питань наукової діяльності. Спираючись на аналіз опрацьованої літератури, маємо можливість стверджувати, що «профілактика» походить з грецької (*prophylaktikos* = запобіжний) – сукупність заходів для запобігання і поширення чогось небажаного, для збереження порядку тощо [8, с. 772; 1, с. 504]. Відповідно, «суб'єкт» походить від лат. *Subjectum* та розуміється як особа, група осіб, організація і таке інше, яким належить активна роль у певному процесі тощо [10, с. 513]. Тому у нашому дослідженні під суб'єктами профілактики порушень академічної доброчесності ми розуміємо всі органи управління ЗВО як активних учасників запобігання і поширення порушень академічної доброчесності учасниками освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Висновки. Вважаємо, що на сучасному етапі розвитку нашої країни, зокрема в умовах соціально-економічних, політико-правових перетворень, для системи вищої освіти склалося багато передумов задля подолання такого явища, як академічна недоброчесність. Як стверджував Г. Спенсер: «Правильна поведінка від нестачі волі страждає більше, ніж від нестачі знань» [3, с. 459]. Тому у нашому дослідженні ми намагались лише

продемонструвати можливості, які наявні в органах управління ЗВО щодо профілактики такого негативного явища, як порушення академічної доброчесності. На наш погляд, подальших досліджень потребують також причини вчинення порушень академічної доброчесності, детальні дії та механізми кожного суб'єкта, а також взаємодії з іншими зацікавленими особами (ЗМІ, правоохоронні органи, громадські організації тощо) щодо профілактики порушень академічної доброчесності в закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : ВТФ Перун, 2002. 1440 с.
2. Державна служба статистики України. Київ. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 16.01.2020).
3. Мудрость тысячелетий от А до Я. Великие мысли и афоризмы великих людей / авт.-сост. В.Н. Зубков. Москва : АСТ: Астрель, 2010. 861 с.
4. Оцінка громадянами ситуації в країні та діяльності влади, рівень довіри до соціальних інститутів та політиків. Центр Разумкова: *вебсайт*. URL: <http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-sytuatsii-v-kraini-ta-diialnosti-vlady-riven-doviry-do-sotsialnykh-institutiv-ta-politykiv-2> (дата звернення: 16.01.2020).
5. Педагогіка: Хрестоматія / уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ : Знання Прес, 2006. 700 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. №1556-VII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 16.01.2020).
7. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 16.01.2020).
8. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт та ін. Київ, 2000. 1018 с.
9. Черданцев А.Ф. Теория государства и права : учебник для вузов. Москва : Юрайт-М, 2001. 432 с.
10. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

DEVELOPMENT OF IMPROVISATION ORAL SKILLS OF A TEACHER IN POSTGRADUATE EDUCATION

Реформування вітчизняної системи освіти передбачає якісні зміни у всіх її складниках. Зокрема, значна увага нині приділяється удосконаленню професійної компетентності педагогічних кадрів, які підвищують свій кваліфікаційний рівень у системі післядипломної освіти, яка насамперед орієнтована на надання сучасних якісних освітніх послуг педагогам на шляху їхнього професійного вдосконалення. У статті йдеться про окремі аспекти розвитку вербальної педагогічної комунікації, а саме таких її складників, як усне мовлення та словесна (мовленнєва) імпровізація вчителя. Це актуальна проблема сучасної педагогічної освіти, адже досконале володіння мовленням є одним із дієвих показників сформованої мовної особистості педагога, його найважливішого професійного складника. Саме у процесі мовлення відбувається обмін знаннями, духовними цінностями, певними моральними, етичними, естетичними установками, а тому вчитель дієво впливає на різні сфери зростаючої особистості: інтелектуальну, когнітивну, емоційну, волюву тощо. У статті названі різні функції усного мовлення як засобу педагогічного спілкування та визначено його характерні ознаки. Доведено, що рівень володіння усним мовленням вчителя напряму залежить від рівня сформованості його словесної імпровізації, яка визначена нами як уміння легко, без затирань, пауз-зависань, слів-паразитів, спонтанно, без попередньої підготовки вільно говорити на будь-яку тему. У статті проаналізовано основні чинники, які впливають на вдосконалення мовленнєвої імпровізації педагога. Окреме акцентування зроблено на культурі мовлення вчителя та охарактеризовано основні його ознаки, над якими слід працювати у процесі післядипломного навчання. Матеріал статті включає, як приклад, конкретні вправи, які можна проводити із вчителями на курсах підвищення кваліфікації. Ці вправи ефективно впливають на розвиток імпровізаційних навичок усного мовлення педагогів.

Ключові слова: професійна компетентність, мовна особистість вчителя, вербальна педагогічна комунікація, усне мов-

лення вчителя, словесна (мовленнєва) імпровізація.

Reforming the national education system requires qualitative changes in all its components. In particular, considerable attention is being paid to improving the professional competence of teaching staff, who enhance their qualification level in the postgraduate education system, which is primarily focused on providing modern quality educational services to teachers in terms of their professional development.

The article deals with some aspects of verbal pedagogical communication, namely such a component as verbal speech and verbal (speaking) improvisation of a teacher. This is an urgent problem of modern pedagogical education, as perfect language skills are one of the effective indicators of the developed linguistic personality of a teacher, his most important professional component.

It is in the process of speech that knowledge, spiritual values, certain moral, ethical, aesthetic attitudes are exchanged, and thus the teacher effectively influences different areas of a growing personality: intellectual, cognitive, emotional, volitional, etc. The article describes various functions of oral speech as a means of pedagogical communication and defines its characteristic features.

It is proved that the level of mastery of a teacher's oral language directly depends on the level of his verbal improvisation development, which we define as the ability to speak freely on any topic, easily, without pauses, filler words, spontaneously, without any preparation. The article analyzes the main factors that influence the development of a teacher's improvisation.

The article emphasizes the teacher's culture of speech and outlines its basic characteristics, which should be developed in the process of postgraduate study. The article includes, as an example, specific exercises that can be done with teachers in development courses. These exercises effectively influence the development of improvisational skills of teachers' oral language.

Key words: professional competence, linguistic personality of a teacher, verbal pedagogical communication, oral speech of a teacher, verbal (speaking) improvisation.

УДК 378.046:316:257

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-26>

Сафарян С.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри методики мов

і літератури

Інституту післядипломної педагогічної освіти

Київського університету

імені Бориса Грінченка

В умовах модернізації вітчизняної системи освіти значна увага приділяється професійному зростанню педагогічних кадрів. Удосконалення професійної компетентності вчителя, підвищення його кваліфікаційного рівня здійснюється, зокрема, у системі післядипломної педагогічної освіти, яка спрямована не на скорочені теоретичні та методичні курси, що дають змогу проводити уроки, спіраючись лише на чіткі методичні рекомендації, а орієнтована на підготовку вчителя до викладання як творчої діяльності.

Одним із вагомих компонентів творчої педагогічної діяльності є мовлення вчителя, його **вер-**

бальна комунікація. Нагадаємо, що *вербальними* ми називаємо засоби, які втілюються у мовленні, окремих реченнях, словах, знаках. *Вербальна* (від лат. verbalis, від verbum – слово) *комунікація* (від лат. communicatio – повідомлення, зв'язок) – це процес взаємного обміну інформацією за допомогою мови (усної, писемної), в основі якого певна система усталених норм, який здійснюється за власними внутрішніми законами та потребує активізації розумової діяльності [2, с. 82].

У наукових дослідженнях проблема розвитку мовленнєвих умінь та навичок, зокрема і словесної імпровізації, розглядається в різних аспектах.

Так, психологічним засадам мовної імпровізації присвячені дослідження В. Роменець, Б. Руніна, І. Страхова. Словесну імпровізацію як процес творчості розглядали Г. Каганович, С. Мальцев, А. Назаров, А. Нікітін, Л. Сабурова, В. Хазан. Питанням вербальної імпровізації в умовах педагогічної взаємодії приділяли увагу В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, В. Сластьонін. Проблеми імпровізації як складника усного мовлення досліджували О. Біляєв, Т. Донченко, М. Пентилюк, М. Стельмахович. Про фахову культуру мовлення вчителя на основі розвитку його словесної імпровізації писали Н. Бабич, Л. Мацько, Л. Кравець. Науковці одностайні у тому, що правильно організована імпровізація, зокрема і мовленнєва, дає змогу зняти напругу, актуалізувати знання, залучити учнів до співтворчості, зробити вербальну комунікацію ненав'язливою, привабливою, експресивною та образною.

Досконале володіння мовленням, як один із дієвих показників сформованої мовної особистості, нині є найважливішим професійним складником педагога. Саме у процесі мовлення відбувається обмін знаннями, духовними цінностями, певними моральними, етичними, естетичними установками, а тому вчитель дієво впливає на різні сфери зростаючої особистості: інтелектуальну, когнітивну, емоційну, вольову тощо. Крім того, мовлення формує і загальну культуру вчителя та учня, їхню духовність, рівень розвитку, виховання та освіченості. Зважаючи на це, у системі післядипломного навчання необхідно значну увагу приділяти розвитку мовлення педагогів. У сучасних наукових педагогічних дослідженнях ще не досить висвітлена ця проблема. Тому мета нашої статті полягає у дослідженні окремих аспектів розвитку імпровізаційних навичок усного мовлення вчителя у процесі його професійного зростання, зокрема під час навчання у системі післядипломної освіти.

Мовна комунікація має складну структуру (від фонему до тексту та інтертексту) і виявляється у найрізноманітніших стилістичних різновидах (усне та писемне мовлення, розмовна та літературна мова, діалекти та арго тощо). Зокрема, однією із характерних ознак мовної комунікації є її професійна приналежність, яку ми пов'язуємо із соціолінгвістичним аспектом вивчення моделі (прототипу) мовної особистості педагога. Це поняття у сучасних наукових дослідженнях розглядають як певного типового представника (*прототип*) якоїсь соціальної групи (ми вважаємо, у тому числі і професійної) [4, с. 8]. Прототип (модель) мовної особистості кожної соціальної чи професійної групи, у нашому випадку – педагогічної спільноти, вирізняється певними специфічними ознаками як у вербальній (лінгвістичній), так і невербальній (паралінгвістичній) поведінці. Зокрема, важливою

ознакою сформованості мовної особистості вчителя є рівень розвитку його усного мовлення.

Усне мовлення мовної особистості вчителя, як засіб педагогічного спілкування, є компонентом взаємозв'язку навчання (викладання) та учіння. У процесі навчання та виховання воно виконує різні функції. Вітчизняні вчені І. Зязюн, Л. Крамуценко та І. Кривонос визначили такі із них:

а) *комунікативну*, що полягає у встановленні і регуляції взаємин між учителем та учнями, забезпечує гуманістичну спрямованість;

б) *психологічну*, що передбачає створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, прояву його індивідуальності, зняття соціальних затисків;

в) *пізнавальну*, що сприяє забезпеченню повноцінного сприйняття навчальної інформації учнями, формуванню в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;

г) *організаційну*, що допомагає забезпеченню раціональної організації навчально-практичної діяльності школярів [6, с. 14].

Усне мовлення є ефективним засобом у професійній діяльності вчителя, оскільки за його допомогою вчитель вирішує найрізноманітніші завдання: робить будь-яку складну тему заняття та процес її засвоєння цікавими, творчими, емоційними; досягає взаєморозуміння з учнями, створює ситуацію успіху та відчуття емоційної захищеності тощо.

Усне мовлення, як відомо, завжди відбувається у форматі online і передбачає наявність реальних співрозмовників. Це важливо для вчителя, тому що він може уточнити певні моменти, скоротити пояснення, навести додаткові приклади. Факторами, що будуть впливати на зміну його мовленнєвої поведінки, можуть стати здивування учнів, їхні запитальні погляди, перешіптування, усмішки тощо.

Для усного мовлення притаманні незворотність, поступальне та лінійне розгортання у часі. Неможливо повернутися в певний момент усного мовлення, через що вчитель має мислити і говорити одночасно, що інколи призводить до порушення плавності, фрагментарності, поділу одного речення на декілька комунікативно самостійних одиниць, наприклад: «Відкрили зошити. Працюємо. У вас десять хвилин. Перевірю». Також учитель має обов'язково враховувати реакцію учнів та намагатися втримати їхню увагу, викликати інтерес до повідомлення. Тому в усному мовленні часто з'являються інтонаційні виділення, підкреслення, уточнення певних деталей, автокоментування, повтори.

Однією з основних відмінностей усного мовлення є його тісний зв'язок із мовленнєвою або словесною імпровізацією, тому воно характеризується уривчастістю, самоперебиванням, лаконізмом та певною надмірністю.

Уривчастість пов'язана з недоречними паузами, коли вчитель обдумує, що сказати, формулює думку, добирає слова. Іноді пауза замінюється незрозумілими звуками на кшталт мугикання, клацання пальцями, окликами «Ну, як це краще сказати...», «Загалом...», «Ну-у-у-у», «Е-е-е...», «Коротше кажучи» і таке подібне.

Самоперебивання (зрив мовних конструкцій) – особливість усного мовлення, коли вчитель, не закінчивши речення, переривається і починає його знову, намагаючись сформулювати фразу іншими словами.

Лаконізм (економія) – вчитель пропускає слова, речення, які легко відновлюються учнями із контексту.

Надмірність (перевантаження) – не зовсім доцільні повтори, уточнення, перифрази (використання синонімічних структур), які зумовлені тим, що вчитель не завжди чітко може сформулювати думку і тому йому доводиться раз у раз повторюватися, аби досягти бажаних результатів.

Щоб уникнути або звести до мінімуму ці фактори, вчителю необхідно розвивати імпровізаційні навички усного мовлення або, іншими словами, працювати над словесною імпровізацією.

Досвідчені вчителі завжди мають у своєму арсеналі значну кількість прийомів, які можна використовувати у процесі вербальної комунікації. Проте доволі часто виникають певні нестандартні ситуації, в яких педагогу необхідно швидко приймати рішення, виявляти гнучкість в умовах таких ситуацій на уроці. Зокрема, В. Кан-Калік зазначає: «Щойно педагог заходить до аудиторії, його очікує безліч несподіванок..., які важко передбачити. Ось чому важливо швидко орієнтуватися та органічно імпровізувати» [5, с. 62].

Що ж являє собою словесна (мовленнєва) імпровізація та як розвивати імпровізаційні навички усного мовлення вчителя-словесника? Термін «словесна (або мовленнєва) імпровізація» складається із двох слів. Уточнюємо, прикметники «словесний» чи «мовленнєвий» похідні від іменників «слово» та «мовлення». Обидва вони широко вживаються у наукових дослідженнях поряд з іменником «імпровізація» та вказують на конкретний її різновид, тобто на імпровізацію, що відбувається у мовленні за допомогою слів. Вікіпедія подає таке визначення: *імпровізація* (фр. improvisation, італ. improvvisazione, лат. improvises – несподіваний) – мистецький твір, який створюється під час його виконання, або власне процес його творення [3]. Отже, якщо сприймати сполучення слів та висловлювань, які ми виголошуємо, як твір мистецтва, то звідси випливає, що *мовленнєва (словесна) імпровізація* – це унікальний текст (усний чи писемний), який створюється без попередньої підготовки, а також сам процес його творення. Ми визначаємо мовленнєву імпровізацію як уміння легко,

без затинань, пауз-зависань, слів-паразитів, спонтанно, без попередньої підготовки вільно говорити на будь-яку тему. Словесну імпровізацію не слід плутати із надмірною балакучістю, коли людина говорить просто багато та не по справі. Справжню словесну імпровізацію можна образно порівняти із майстерним «танцем слів».

Імпровізаційність завжди є компонентом мовленнєвої діяльності, який надає їй творчого забарвлення. Відповідно до джерела виникнення мовленнєва імпровізація може бути «природною, неспровокованою» (як засіб втілення певного педагогічного задуму та його оперативних коректувань) та «примусовою, спровокованою» (як засіб конкретизації певної ситуації на уроці відповідно до конкретних викликів). За якістю змісту, ступенем новизни імпровізація може бути «стандартною», у процесі якої використовуються типові, стандартні мовленнєві кліше, та «творчою», коли вчитель застосовує нешаблонні способи мовленнєвого впливу на учнів.

Чим допомагають учителю розвинуті імпровізаційні навички усного мовлення? Насамперед вони сприяють умінням швидко, точно, цікаво, змістовно, образно, без підготовки формулювати та висловлювати думки на будь-яку тему, вони дають можливість:

- позбавитися зайвих пауз, «зависань», «словесного сміття» у мовленні;
- змістовно та дотепно відповідати на будь-які запитання чи зауваження;
- вільно говорити без завченого тексту (лише з опорою на план);
- підтримувати та розвивати будь-яку бесіду;
- зацікавити учнів образним, експресивним, яскравим, грамотним мовленням.

Оскільки усне мовлення – це один із найважливіших інструментів вчителя-словесника, то цілком зрозуміло, що розвиток навичок мовленнєвої імпровізації є для нього надзвичайно актуальним завданням. Мовлення вчителя має бути яскравим, швидким та точним у доборі потрібних слів. Для розвитку навичок словесної імпровізації знадобиться копійка робота вчителя над собою. Для того щоб насправді покращити вчительський мовленнєвий рівень, навчити його ніколи не залежати від ситуації, в якій він може опинитися у процесі педагогічної взаємодії з дітьми, необхідно ретельно працювати з ним, у тому числі і у процесі післядипломного навчання, допомагаючи у розвитку певних чинників, що активно впливають на удосконалення мовленнєвої імпровізації. Серед основних чинників, над якими потрібно працювати, удосконалюючи їх, ми визначаємо:

- швидкість мислення – потрібно вчитися мислити швидко, інакше потрібний варіант фрази не знайдеться, коли це необхідно;

– асоціативне мислення – варто вчитися поєднувати різні картинки та інші «зліпки» дійсності між собою;

– нестандартне мислення – розширює обсяг варіантів мислення і відповідно висловлювань, саме нестандартність найбільше провокує емоційний відгук слухачів;

– уява – без її активної роботи не буде належної основи для висловлювань. Люди мислять не тільки абстрактно, але й образно. Якщо в уяві не з'являється певна «картинка», певний образ, то і мовлення стає біднішим;

– активний лексичний запас – зрозуміло, що чим він більший у вчителя, тим краще і багатше його мовлення;

– широкий активний арсенал цитат, образних зворотів, афоризмів, метафор, притч, історій тощо. Потрібно збирати ці перлини, запам'ятовувати та активно використовувати у мовленні.

На окреме акцентування заслуговують також культура та техніка мовлення вчителя: вимова, манера говорити, дикція, грамотність, відсутність слів-паразитів, уміння емоційно впливати на аудиторію за допомогою певних ключових слів та відповідного емоційного забарвлення мови, адже доволі часто вплив вимовленого слова більше залежить саме від сили переконання, ніж від змісту повідомлення. На думку дослідниці Н. Бабич, основними комунікативними ознаками культури мовлення, якими досконало має володіти вчитель, є грамотність, правильність, ясність, виразність, експресія, емоційність, точність, логічність, доречність та чистота [1, с. 116]. Коротко охарактеризуємо деякі з цих ознак, над якими необхідно працювати у процесі удосконалення професійної компетентності педагога.

1. Грамотність, правильність мовлення вчителя – основа його вербальної культури. Педагог є завжди взірцем правильної літературної мови, показує приклад грамотного вибору найбільш доречних лексичних одиниць, стилістичного варіанту, правильної орфоєпії тощо.

2. Ясність та виразність мовлення виявляються у чітких формулюваннях, досконалій техніці мовлення.

3. Експресивність – насиченість різноманітними стилістичними та фразеологічними зворотами, афоризмами та цитатами.

4. Емоційність – мовлення приваблює яскравістю, кожне слово породжує образи.

5. Точність і логічність зумовлені ґрунтовним знанням предмета мовлення, умінням правильно та точно висловлювати думки, добирати правильні слова, не порушувати смислових, структурних та інших важливих зв'язків у межах цілого висловлювання (тексту).

6. Чистота мовлення та його доречність передбачають дотримання певних норм орфоєпії, ви-

вання лексики, інтонації, а також здійснення правильного вибору найбільш доречних у кожному випадку мовних засобів.

Імпровізаційні навички та культуру усного мовлення вчителя у системі післядипломної освіти зокрема можна розвивати за допомогою відповідних тренувань. Наприклад, можна виконувати із вчителями на заняттях і такі вправи:

1. *Потік слів*. Слід протягом 1 хв. безперервно виголошувати іменники, які вам спадають на думку. Говорити потрібно швидко, не замовкаючи ані на секунду. Приблизний результат – майже 80 слів за хвилину. Під час такого виголошення активізується уява, налагоджується зв'язок «думка – слово», тренується здатність говорити швидко.

3 часом можна збільшувати час вправи до 5 хвилин, але це потрібно робити поступово. Головне – говорити без «зависань», якщо ж вони виникають, час краще не збільшувати.

Зрозуміло, що спочатку ви будете називати іменники певних смислових блоків (клас, школа, парта, учень, стіл, учитель, урок, дзвінок тощо), але оскільки ви будете говорити на великій швидкості, то блоки можуть закінчуватися, а уява буде працювати далі і перекидати вас у інший блок.

2. *Потік словосполучень*. Все майже так само, як і в першій вправі. Але тепер до іменників потрібно додати будь-яку частину мови (платок синій, сонце яскраве, учень пише, небо синіє, будинок вліво тощо). Важливо навчитися кидати уяву в різні боки, а не йти по прямій.

3. *Перехід за останнім словом*. Учасник виголошує речення, наступний бере останнє слово із цього речення і озвучує своє речення з цим словом і так далі. Наприклад: «Я завтра їду на відпочинок», «Відпочинок для активних людей полягає у зміні видів діяльності», «Діяльність ефективна тільки тоді, коли вона завершується добрим результатом» і т. д.

4. *Заповни середину*. Слід поєднати в оповідання два незв'язані речення: Наприклад, «Далеко на острові відбулося виверження вулкана»... «тому наша кішка сьогодні залишилася голодною». «Вулицею проїхала вантажівка»... «тому у Діда Мороза борода зелена». «Мама купила на базарі рибу»... «тому сьогодні ввечері довелося запалювати свічки».

5. *Складання фраз*. Потрібно скласти якнайбільше фраз, у яких слова починаються з букв: а) **А...**, **З...**, **П...**, **В...** (наприклад: А зорі падали вниз. Алла здалеку пізнала Віру.);

б) **Б...**, **П...**, **Л...**, **М...** (наприклад: Бабуся пішла ловити метеликів. Білий пухнастик лизав морозиво);

в) **С...**, **Д...**, **В...**, **К...** (наприклад: Садівник дбайливо висаджує квіти. Слова дарують витончену красу).

6. *Асоціації*. Вправу потрібно проводити у групі. Учасники по черзі називають іменники за асо-

ціаціями. Наприклад: море – сонце – космос – ракета – метал – завод – місто – автобус – шлях – асфальт – робітник тощо. Необхідно відпускати уяву, не прив'язуючись до певного смислового блоку.

7. *Конструктивне мислення.* Для проведення цієї вправи пропонують завдання: перестановкою літер у заданих «неправильних» словах потрібно сконструювати правильні, з отриманої групи слів необхідно виключити зайве по смислу. Наприклад:

АЛКС	ДРУЧПІНИК
ЧІНУ	ОШКАД
ГАЗИНМА	ТРАПА

Зайве слово «магазин»

8. *Розповідь за заданим початком* (наприклад, «Йшов собака по мосту...», «Сів лелека на димар...» тощо).

Отже, ми з'ясували, що однією з основних визначальних рис педагога є його добре розвинуте мовлення, зокрема й усне. Учитель завжди має бути взірцем грамотного, емоційного, експресивного мовлення, поширювачем високої культури мовлення, віртуозного володіння образним словом. Це відбуватиметься, зокрема, і за умови майстерного володіння вчителем мовленнєвою (словесною) імпрровізацією. Розвиток імпрровізаційних умінь усного мовлення вчителя – його актуальне завдання, над вирішенням якого він має працювати постійно, у тому числі і під час підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти. Дієвим засобом удосконалення імпрровізаційних навичок можуть бути спеціальні тренінги та вправи.

Перспективу подальших досліджень зазначеної проблеми вбачаємо у розробці конкретних

методичних рекомендацій для викладачів інститутів післядипломної освіти щодо організації та проведення мовних тренінгів для вчителів різних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 2000. 232 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Імпровізація>.
4. Голубовська І.О. Мовна особистість як лінгвокультурний феномен. URL: http://www.philology.kiev.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_1/025_033.pdf.
5. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва, 2005.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. Москва, 1987.
7. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997.
8. Культура фахового мовлення / За ред. Н.Д. Бабич. Чернівці : Книги ХХІ, 2010.
9. Ламертон Д. Говори как Цицерон / пер. с англ. Джем Ламертон. Москва : АСТ; Астрел, 2015.
10. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура українського фахового мовлення. Київ : ВЦ «Академія», 2017.
11. Щербакова Т.Н. Импрровизация как компонент творчества современного педагога. *Педагогическое мастерство* : материалы IV Междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2017 г.). Москва : Буки-Веди, 2014. С. 13.

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ АБІТУРІЄНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

RESEARCH OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL AND GRAPHIC TRAINING OF APPLICANTS FOR EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Процес навчання у закладах вищої освіти, як відомо, є досить вагомим чинником соціалізації особистості, тому що, крім здобуття нових знань і професійних компетенцій, він сприяє також самовихованню та самореалізації в майбутньому житті. Цей період можна вважати одним із важливіших етапів самоіндефікації людини, тому що на ньому йде активне засвоєння індивідуумом соціального досвіду, опанування механізмів соціального впливу з боку викладачів і групи учнів, відтворення власного характеру та соціальної ролі в навколишньому середовищі. У статті розглядається одна з актуальніших сучасних проблем довшівської графічної підготовки абітурієнтів архітектурних і художніх спеціальностей з урахуванням психологічної активності кожного індивідуума у групі. Зокрема, розкриваються специфіка, види та сутність соціально-психологічного клімату серед групи абітурієнтів, що вивчають графічні дисципліни, наведено характеристику й особливості такої групи, окрема увага приділяється змісту й об'єму самостійної роботи кожного абітурієнта. Далі на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика проведення практичних занять за певною тематикою. Також наводяться результати обробки емпіричних досліджень за якістю успішності абітурієнтів за різними критеріями, обговорюються рекомендації для покращення в колективах соціально-психологічного клімату. Виходячи із цього, перед викладачами закладів вищої освіти, що працюють на курсах довшівської підготовки з абітурієнтами – школярами, досить гостро постають проблеми самовдосконалення і пошуку не лише різних видів освітньої професійної діяльності, а й додаткових форм соціально-психологічної адаптації учнів, їхньої мотивації до навчання, що необхідні для якісної підготовки в колективах майбутніх студентів.

Ключові слова: соціально-психологічна підготовка, соціальний та власний досвід, самостійна робота, мотивація, графічні дисципліни.

The learning process in institutions of higher education, as you know, is a significant factor in the socialization of the individual, because, in addition to acquiring new knowledge and professional competencies, it also promotes self-education and self-realization in a future life. This period can be considered one of the most important stages of human socialization. There is an active assimilation by a person of social experience, adaptation to the effects of teachers and the student environment, the formation of personality traits of character and role in the social environment.

The article discusses one of the pressing contemporary problems of pre-university graphic training of applicants for architectural and artistic specialties, taking into account the psychological activity of each individual in the group. In particular, the specificity, types and essence of the socio-psychological climate are revealed among a group of applicants studying graphic disciplines. The characteristic and features of such a group are given. Particular attention is paid to the content and volume of independent work of each applicant. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the methodology for conducting practical classes on a specific topic is substantiated. The results of the processing of empirical studies on the quality of the performance of applicants according to various criteria are also presented, and recommendations for improving the socio-psychological climate in teams are discussed.

The teachers of the general secondary education of pre-university training courses for school-leavers quite acutely face the problems of self-improvement and the search for various types of educational professional activity. It is necessary to find additional forms of motivation for the education of applicants for quality training and their socio-psychological adaptation in future student groups.

Key words: social and psychological training, social and personal experience, unsupervised work, motivation, graphic disciplines.

УДК 378.12.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-27>

Бредньова В.П.,

канд. техн. наук, доцент,
професор кафедри нарисної геометрії
та інженерної графіки

Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Прохорец І.М.,

старший викладач кафедри рисунку,
живопису та архітектурної графіки

Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Михайленко Е.В.,

старший викладач кафедри рисунку,
живопису та архітектурної графіки

Архітектурно-художнього інституту
Одеської державної академії
будівництва та архітектури

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Психологія групи абітурієнтів характеризується, по-перше, тим, що її клімат формується з «нуля», тобто внутрішні відносини серед однокласників складаються на новій основі; по-друге, кожний індивідуум багато що набуває, але ж обов'язково щось і втрачає. Викладачі, що працюють у таких групах, повинні враховувати особливості психологічної активності різних абітурієнтів у новому колективі. Графічна освіта – це процес, у результаті якого абітурієнт здобуває знання, вміння і навички роботи

із графічною інформацією, удосконалює і підвищує свій рівень просторового уявлення тощо, тому викладачі стикаються не лише із завданням якісної професійної графічної підготовки, а ще й із проблемами соціально-психологічної адаптації кожного абітурієнта у групі. Проблема створення певного соціально-психологічного клімату у групі абітурієнтів, на наш погляд, є актуальним завданням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У Законі України «Про вищу освіту» [1] зазначено, що «якість вищої освіти – це сукупність

якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Сучасні дослідження проблем соціально-психологічного клімату розглянуті у працях таких науковців: О. Зотової, С. Макарєнко, А. Петровського, Я. Коломенського, Л. Уманського й інших йчених. Кількість статей, що присвячені графічній освіті, протягом останніх років значно зросла (В. Бондар, І. Мороз, М. Красицький, Н. Бахарєв, В. Бобриков та ін.). Автори вже багато років приділяють увагу і проводять професійні дослідження проблеми підвищення якості освіти у вищій школі, а також і в системі дошкільської графічної підготовки [2, с. 38–42; 5, с. 49–50; 7, с. 131–134; 9, с. 106–107; 11, с. 53–55].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблеми формування особистості за результатами освіти приводять до визначення певних педагогічних умов і виявленню значущості окремих чинників у навчанні. Сучасний стан освіти характеризується двома тенденціями – зміною протягом модернізації кількісних і якісних показників, а також прагненням поєднання зі світовим освітнім простором. У цьому сенсі можна виділити два основні положення – це здобування освіти особистістю як об'єктивний безперервний процес, і виховання як процес, що забезпечує розвиток і становлення індивідуума у світовому культурному полі. Практичне втілення цих положень у навчання передбачає своїм результатом формування самостійної активної конкурентоспроможної особистості. Звідси є зрозумілою пріоритетність досліджень взаємного впливу соціально-психологічного стану в колективі абітурієнтів на успішність і якість графічної підготовки майбутніх студентів.

Мета статті – розглянути питання експериментального дослідження відношення соціально-психологічної та графічної підготовки абітурієнтів до навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, педагогічна діяльність є процесом створення нових підходів до освітнього процесу, використанням удосконалених шляхів формування психологічної підготовки до подальшого навчання у студентському колективі, а також методів викладання, що спрямовані на розвинення креативних творчих здібностей абітурієнтів. Проблема соціально-психологічної підготовки абітурієнтів, на наш погляд, по-перше, полягає у зростанні вимог у школі та на курсах, навчального навантаження, умінні раціонального розподілення вільного часу, загалом, у новій організації навчання. Соціально-психологічний клімат колективу слухачів пов'язаний із певним емоціональним тлом, що виникає на основі симпатій між особистостями слухачів і викладачів, збігу їхніх характерів, зацікавлень і уподобань

[3, с. 128–133; 4, с. 44–52]. Але водночас потрібно виділити деякі особливості навчання:

- необхідна адаптація учнів до нового колективу з вимогою обов'язкової присутності на заняттях та відповідною дисципліною;

- обов'язкове виконання завдань домашньої самостійної роботи, тобто витримування самодисципліни, де пріоритетом є не лише оцінка викладача, а проявлення здобутих знань на практиці;

- більш поглиблене вивчення теоретичних основ графічних дисциплін і закріплення стійких графічних навиків для подальшого творчого зростання (наприклад, участь у міських олімпіадах із креслення та виставках з рисунку).

У рамках існуючої групової системи організації освітнього процесу у Центрі довузівської підготовки реалізація індивідуалізованого навчання можлива лише за умов наявності в абітурієнта позитивної мотивації до вивчення графічних дисциплін, причому кожний член групи може активно впливати на всю групу загалом. Проблемі формування графічних компетенцій студентів молодших курсів архітектурних, художніх і технічних спеціальностей у ЗВО були присвячені наші роботи [6, с. 188–193; 8, с. 17–21], де розглядалися методика і результати апробації експериментальних досліджень.

У нашому дослідженні **емпіричною базою** є абітурієнти Центру довузівської підготовки (далі – ЦДО) Одеської державної академії будівництва і архітектури (далі – ОДАБА) за 2017–2018 і 2018–2019 навч. рр. загальною кількістю 188 слухачів. У процесі вивчення графічних дисциплін «Рисунк» і «Креслення» слухачі ЦДО відпрацьовують графічні навички роботи із креслярськими інструментами, навчаються способам побудови зображень просторових об'єктів на площині, вивчають правила реконструювання форми предмета за допомогою логічного аналізу й алгоритмів графічних дій у розв'язання будь-якого практичного завдання. Особливо підкреслимо, що на практичних заняттях із рисунку відбувається формування у слухачів знань основ лінійної та повітряної перспективи, композиції, ознайомлення з методами та засобами побудови лінійно-конструктивного рисунку й об'ємно-просторового моделювання. Необхідно підкреслити, що зазвичай у слухачів була відсутня попередня графічна підготовка, тому що приблизно за останні 12–15 років у багатьох середніх школах відсутній предмет «Креслення». Така довшівська підготовка має більше значення для абітурієнтів, які під час вступу до ЗВО складають творчий іспит на архітектурні та художні спеціальності. Крім цього, для підвищення мотивації майбутніх вступників викладачі наводять історичні приклади із професійної практики архітекторів і художників. Так, під час роз'яснення теми «Основні правила та методи побудови лінійно-конструк-

Моніторинг якості графічної успішності абітурієнтів-слухачів за результатами експериментальних досліджень

№ групи слухачів підготовчих курсів	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Допустимий рівень, %	Кількість абітурієнтів у групі	Примітки
Перша (ранкова група)	60	30	10	47	
Друга (ранкова група)	35	45	15	46	
Третя (денна група)	50	35	15	52	кількість збільшена завдяки переводу
Четверта (денна група)	35	45	20	49	

Примітки: 1. Навчальні заняття ранкових груп відбувались із 9-ої до 12-ої години, а денних – із 12-ої до 15-ої. 2. Допустимий рівень був показаний слухачами, які мали високий процент відсутності на заняттях.

тивного рисунку геометричних фігур» викладачі згадують прізвище відомого у світі архітектора Ле Корбюзьє, який уважав геометрію тим чудовим інструментом, що дозволяє встановити порядок у просторі, а фігури – представниками «чистої геометрії», на базі яких будуються архітектурні форми, та взагалі з архітектурою пов'язана геометрія так, як жодний з інших видів мистецтва. Архітектурні форми, підкреслював він, живуть у просторі та є його частиною, причому часто геометричні форми є комбінацією різних геометричних фігур, тому ця тема дуже важлива у загальній художньо-графічній підготовці на початку архітектурної освіти, що є необхідним для складання вступних іспитів із рисунку. Підкреслимо, що перед абітурієнтами, що вчаться на підготовчих курсах, зазвичай ставиться завдання розвинути свої індивідуальні просторові уявлення, сформувати стійкі вміння базової графічної компетентності – це створює основу для розвитку стійкої графічної грамотності та творчих креативних можливостей у виконанні завдань інших дисциплін, а також у майбутніх фахових.

Основною метою проведених досліджень був пошук різних засобів активізації та оптимізації процесу навчання в різних групах, а також удосконалення форм самостійної роботи слухачів і розрахунку критеріїв оцінювання поточного та підсумкового контролю знань і набутих компетенцій для підвищення якості й ефективності навчального процесу.

Методика проведення наших експериментальних досліджень полягала в такому. Увесь період спостережень кожного року авторами за допомогою усного опитування абітурієнтів, оцінки результатів перевірки аудиторних графічних завдань за кількісними та якісними критеріями, а також узагальнення особистих висновків викладачів були здобуті результати, які наведені в таблиці 1. Причому кожний викладач намагався створити такий психологічний клімат, який би сприяв більш повному творчому розкриттю кожного абітурієнта.

Авторами були розроблені та рекомендовані критерії для таких рівнів формування графічної компетенції:

– до **високого** рівня належать стійке оволодіння теоретичними знаннями в повному обсязі, висока готовність застосування знань на практиці без допомоги викладача;

– **достатній** рівень характеризується опануванням теоретичних знань не в повному обсязі, невисокою готовністю застосування знань на практиці (можлива допомога викладача);

– **допустимий** рівень характеризується оволодінням теоретичними знаннями в недостатньому об'ємі (знання термінології недостатні), досить слабкою готовністю застосування знань на практиці з допомогою викладача.

Виділені рівні дозволили диференціювати графічні компетенції кожного абітурієнта окремо за допомогою оцінки графічних робіт методами діагностики і мотивації: спостереження, аналіз процесу і результатів навчання, опитування, тестування. Отже, здобуті результати створили передумови для переходу до кількісних і якісних характеристик, а також зробили можливим їх застосування в освітньому просторі.

Підсумковий аналіз результатів проведених досліджень і моніторинг якості успішності графічної підготовки абітурієнтів наочно показав, що якісне вивчення графічних дисциплін можливе на основі комплексного підходу до навчального процесу. Досліджуючи досвід викладання графічних дисциплін різними викладачами, підкреслимо, що кожний із них має свій погляд на методику і методологію використання тих чи інших дидактичних засобів і форм контролю, тому, на нашу думку, для підвищення ефективності навчального процесу і досягнення його найкращих результатів необхідна сумісна робота різних викладачів з урахуванням соціально-психологічного клімату в окремих групах

Висновки. Необхідно підкреслити, що дослідження взаємного впливу соціально-психологічної та графічної підготовки слухачів довшівського етапу показали наявність і очевидність підвищення якості успішності в засвоєнні професійних графічних дисциплін, що також відіграє позитивну роль у вмотивованості навчання. На наш погляд, подальші дослідження в цьому напрямі допомо-

жуть розробленню сучасних креативних підходів до процесу викладання професійних графічних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про вищу освіту : Закон України. URL: www.mon.gov.ua.
2. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University (ISSN 2218–8584). 2016. Issue № 7. P. 38–42.
3. Идобаева О. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты. *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 351. С. 128–133.
4. Маралов В. Основы самопознания и саморазвития. Москва : Академия, 2004. 256 с.
5. Бредньова В., Смичковська О. Моніторинг якості професійного навчання студентів архітектурно-художнього профілю. *Zbior artykulow naukowych* (ISBN: 978–83–65608–78–9). Warszawa, 2017. S. 49–50.
6. Бреднёва В., Кошарская Л. О формировании профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе изучения графических дисциплин в вузе. *Вісник Одеського національного морського університету*. 2017. № 2 (51). С. 188–193.
7. Бредньова В., Смичковська О., Прохорец І. Про підвищення ефективності професійної графічної підготовки студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Серія «Педагогічні науки» (ISSN 2413–1865). 2018. Вип. LXXXI. Т. 1. С. 131–134.
8. Бредньова В., Смичковська О., Прохорец І. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса. 2018. № 1 (120). С. 17–21.
9. Бредньова В., Прохорец І. Графічна мова як інструмент довузівської підготовки абітурієнтів архітектурно-художнього напрямку. *Сучасні проблеми та перспективні напрямки інноваційного розвитку міста* : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса : ОДАБА, 2019. С. 106–107.
10. Смит С. Рисунок: полный курс. Москва : Астрель ; А.С.Т., 2005. С. 159 .
11. Бредньова В., Смичковська О., Прохорец І. До питання підвищення якості викладання графічних дисциплін студентам молодших курсів архітектурних і художніх спеціальностей. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій* (ISSN 2663–6085). 2019. Вип. 11. Т. 1. С. 53–55.

ВПЛИВ МЕДІАСЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

INFLUENCE OF MEDIA ENVIRONMENT ON FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Стаття присвячена надзвичайно актуальній проблемі впливу медіасередовища на формування соціального досвіду дітей дошкільного віку. Підкреслюється необхідність формування в дитини змалечку позитивного соціального досвіду, сталих тенденцій у поведінці, здатностей до самостійного критичного мислення, до засвоєння нових знань, соціальної та моральної зрілості. Висвітлюються різні чинники соціалізації, під вплив яких підпадає дитина з раннього дитинства. Зазначається, що найважливіші для дошкільників чинники мікрорівня: родина, заклад дошкільної освіти, група дітей дошкільного віку, різноманітна спільнота людей, у межах якої діти спілкуються та набувають соціального досвіду, конструюють образ соціального світу. Наголошується, що сьогодні одними з найвпливовіших чинників набуття та формування в дошкільників соціального досвіду стають засоби масової інформації. Зосереджується увага на завданнях медіаосвіти, серед яких найважливішими є: сприяння формуванню медіаінформаційної грамотності, медіаімунітету особистості, рефлексії і критичного мислення як механізму медіаграмотності, здатності до медіатворчості для особистісного самовираження. Подається аналіз позитивних і негативних сторін медіаосвіти дошкільнят. Висвітлюється роль батьків і педагогів у процесі формування соціального досвіду під впливом медіасередовища. Зазначається відповідальність дорослих за вплив медіа на дошкільників; наголошується, що безвідповідальне ставлення батьків і педагогів до споживання дітьми медіаінформації стає причиною їх деструктивного впливу на психіку дітей. Також запропоновані поради для поліпшення позитивного впливу медіасередовища на формування соціального досвіду дошкільнят.

Ключові слова: соціалізація, соціальний досвід, медіасередовище, медіаосвіта, дитина дошкільного віку, батьки, вихователі.

The article is dedicated to the most relevant and current problems of the impact of the media environment on the formation of the social experience of the preschool children. The necessity of formation of the positive social experience, sustainable behavioral trends, capability of critical thinking and obtaining new knowledge, social and moral maturity from early age is underlined. Different socialization factors that influence kids from early childhood are highlighted. It is pointed out that micro-level factors are the most important for the preschool children: family, preschool educational establishment, the group of children of the children, the diversity of people in a group, where children build their relationships and gain social experience. Today one of the most influential factors of formation of the social experience of the preschool children become means of mass communication. Much attention is paid to the tasks of media education, among which the most important are promoting the formation of the media informational literacy, the reflexion and critical thinking as a mechanism of media literacy, capability of media creativity for self-realisation. The analysis of the positive and negative features of the media education of the preschools is given. The role of parents and teachers in the process of formation of the social experience under the influence of media environment is outlined. The responsibility of adults for the impact of media on the pre-schoolers is paid attention to, it is claimed that irresponsibility of parents and teachers becomes the reason of the destructive influence of media information on the psychology of children. Moreover, the advice on improving the positive impact of the media environment on the formation of the social experience of the preschool children is suggested.

Key words: socialization, social experience, media environment, media education, child of preschool age, parents, tutors.

УДК 373.2.035 + 316.614: [004]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-28>

Алеко О.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
та соціальної роботи
Донбаського державного педагогічного
університету
Кахіані Ю.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
та соціальної роботи
Донбаського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

З огляду на зміни, що відбуваються в сучасному українському суспільстві у зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, розширенням кола нових життєвих ситуацій, можливостей для прояву людиною соціальної активності, надзвичайно актуальною постає проблема формування соціального досвіду в дітей дошкільного віку.

Закладена в сучасних державних документах (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Концепція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент

дошкільної освіти (2012 р.), Національна програма виховання дітей і учнівської молоді в Україні) методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, морально стійкій, соціально адаптованій, що здатна до саморозвитку та безперервного самовдосконалення, може знайти своє місце в житті, відновити духовну культуру суспільства. Зазначене потребує формування в дитини змалечку позитивного соціального досвіду, сталих тенденцій у поведінці, розвитку самостійного критичного мислення, здатності до засвоєння нових знань, соціальної та моральної зрілості.

Особистість дитини з раннього дитинства підпадає під вплив різних чинників соціалізації. А. Мудрик умовно поділяє їх на такі групи: мегафактори (космос, планета, світове співтовариство); макрофактори (етнос, країна, держава); мікрофактори (родина, заклади навчання та виховання, осередок ровесників) [3]. Найважливіші для дошкільників чинники мікрорівня: родина, заклад дошкільної освіти, група дітей дошкільного віку, різноманітні спільноти, у межах якої діти спілкуються з різними категоріями людей, набувають соціального досвіду, конструюють образ соціального світу. Натомість сьогодні одним із найвпливовіших чинників набуття та формування в дошкільників соціального досвіду, на нашу думку, стають засоби масової інформації. Є об'єктивні підстави розглядати медіарозвивальне середовище як простір життєдіяльності сучасної дитини, де засоби масової інформації стають важливим чинником її соціалізації, і як результат формування соціального досвіду дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині увага вчених зосереджена на осмисленні, правильному формулюванні і розв'язанні педагогічних проблем, що безпосередньо стосуються соціалізації, соціального становлення дітей і молоді. Ці питання порушено у працях І. Бега, О. Безпалько, І. Звереві, І. Єрмакова, В. Мадзігона, А. Капської, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Г. Лактіонової, В. Москаленко, Н. Ничкало, В. Оржеховської, С. Савченко, С. Харченка, С. Хлебик, В. Циби й інших.

Науковці Л. Артемова, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, Н. Кирста, О. Кононко, С. Курінна, В. Кузь, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Яблонська-Рогальська й ін. визначають соціалізацію як набуття дошкільниками соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього середовища. Соціальний досвід дитини, на думку вчених, є основою соціалізації, набуваючи його, вона здійснює саморозвиток і самореалізацію, стає соціально компетентною. У нашому дослідженні первинний соціальний досвід ми визначили як слід, що на початковому етапі онтогенезу залишає у свідомості, душі та поведінці дитини практика проживання різних соціальних ситуацій; як сукупність соціальних уявлень, знань, переживань, способів діяльності особистості, що у процесі активної взаємодії з довкіллям, іншими людьми стає особистісним надбанням людини, збагачуючи її внутрішній світ.

Сучасні дошкільники, як у стихійному, так і в педагогічно контрольованому процесі, набувають різноманітного соціального досвіду, що забезпечує розвиток особистості протягом усього життя. Цей досвід дозволяє людині виявитися як справжньому суб'єктові життєдіяльності. Успіш-

ність і результативність процесу формування в дітей соціального досвіду залежать від багатьох показників: ступеня участі педагогічних працівників і батьків у процесі його формування; ступеня засвоєння соціальних знань, умінь, навичок; рівня розвитку самосвідомості; ступеня прояву в дитини активної позиції стосовно свого найближчого оточення. Одним із найвпливовіших чинників набуття дошкільниками соціального досвіду на сучасному етапі, на наше переконання, стає медіасередовище як розвивальний простір життєдіяльності сучасної дитини.

Мета статті – охарактеризувати вплив медіасередовища на процес формування соціального досвіду в дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. 21 квітня 2016 р. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». Головними завданнями медіаосвіти є сприяння формуванню:

- медіаінформаційної грамотності як комплексу вмінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, а також можливість захистити себе і свою сім'ю від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу;

- медіаімунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і деструктивним медіаінформаційним впливам;

- рефлексії та критичного мислення як механізму медіаграмотності;

- здатності до медіаторчості для самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, різних аспектів медіакультури (візуальної, музичної, опосередкованих масмедіа, сучасних напрямів медіаарту) [1].

Концепція спрямована на підготовку і проведення повномасштабної поетапної роботи з впровадження медіаосвіти в Україні. Форми медіаосвіти визначено, згідно з Концепцією, за віковими рівнями здобуття освіти.

Медіаосвіта дошкільна є принципово інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема, емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (від інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жахів, еротики), уміння орієнтуватися, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію [1]. Але, на жаль, принципи, закладені в Концепції, дещо розбігаються з реальною дійсністю. Медіаінформаційна безпека особистості залежить від ужиття

запобіжних заходів у медіаінформаційному полі з боку держави, а також від здатності кожної окремої особистості чинити опір деструктивним медіаінформаційним впливам – психологічним технологіям впливу.

Роль засобів масової інформації (далі – ЗМІ) у формуванні особистості розглядали багато сучасних науковців, серед них: Н. Горячев, С. Дем'янчук, В. Єгоров, Н. Іванова, І. Кіндрат, Ю. Лошкар'єв, А. Мудрик, К. Парсяк, О. Петрунко, С. Семчук, М. Тиморшин та ін. Проблема медіаосвіти й аудіовізуальної грамотності молодого покоління присвятили свої дослідження Ж. Берже, А. Моль, Л. Поршер, М. Тарді, С. Френе.

Науковцями (В. Абраменкова, Г. Апостолова, Н. Повякель) доведено, що сучасний дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на його індивідуальному розвитку і соціальному становленні. Дослідниця О. Петрунко вважає, що сьогодні традиційні інститути (сім'я, заклад дошкільної освіти) істотно послабили свій вплив на соціалізацію дитини, а їхні функції поступово перейшли до ЗМІ. У своєму дослідженні ми не настільки категоричні і в жодному разі не заперечуємо провідну роль родини і дошкільного закладу в соціалізації особистості. Але ми не можемо не погодитись із думкою дослідниці, яка стверджує, що поступово психосоціальна система «соціум – особистість» змінюється за своєю структурою, змістом і набуває вигляду «соціум – масмедіа – особистість» [5].

Науковець С. Семчук зауважує, що соціальний розвиток дитини-дошкільника в контексті впливу ЗМІ здійснюється за двома взаємозалежними лініями. З одного боку, суспільство завдяки поширенню ЗМІ надає молодій особистості інформацію у вигляді певних стереотипів поведінки. Через інформацію, що надається у ЗМІ, дитина поступово оволодіває суспільним досвідом (здобуває знання, формує вміння, особистісні потреби, здібності, почуття), відповідно до власного досвіду і розуміння розширює та систематизує їх. З іншого боку, дитина не лише усвідомлює, а й реалізує себе як суб'єкт широкого кола суспільних взаємин [8, с. 7].

Ми не можемо заперечувати той факт, що медіа сьогодні – одна з найважливіших сфер у житті людей всієї планети. На межі ХХ–ХХІ ст. екранні медіа (а саме телебачення й Інтернет) безповоротно потіснили друковані ЗМІ, дістали левову частку світового інформаційного простору, перетворивши його на медіапростір [5, с. 226]. Більшість читачів перетворилися на глядачів, яким незалежно від віку доступна будь-яка інформація в необмеженій кількості. Навіть діти дошкільного віку стають свідками небезпечних і травматичних подій на екрані (сцени жорстокості та насильства), а також споживають інформацію, яка деструктивно впливає на їхню психіку і поведінку.

Стрімкі зміни в інформаційному освітньому просторі не залишили осторонь від цих процесів дитину-дошкільника. Порівнюючи темпи життя й обсяги знань дитини нашого століття і дитини, яка жила 200–300 років тому, дослідниця М. Саакянц доводить, що результати цього порівняння не завжди будуть на користь дітей третього тисячоліття. Серед негативних чинників, які сьогодні небажано впливають на здоров'я та психіку дитини, науковець виокремлює такі: екологічні чинники (забруднення життєвого середовища, хімічні й мутагенні продукти харчування); надзвичайний обсяг інформації (телебачення, радіо, Інтернет, література, спілкування); зростання ролі техніки в житті людини (іноді батьки дитини через життєві ситуації значну частину часу проводять біля комп'ютера, різних механізмів, а відпочинок – біля телевізора); недостатній фізичний ритм життя (іноді рух дитини обмежується лише шляхом до закладу дошкільної освіти чи школи); патологічний вплив телебачення, преси, Інтернету (нав'язлива реклама, фривольні програми, втома очей). Надзвичайний обсяг інформації, яка сьогодні її оточує, вимагає підготовки дитини до життєдіяльності й освіти в такому насиченому середовищі вже на етапах підготовки до школи [7, с. 192].

Серед аудіовізуальних медіа особливу роль відіграє телебачення. Проведене нами опитування батьків дітей дошкільного віку для вивчення ступеня «споживання» дітьми різних видів ЗМІ показало, що перші контакти з телебаченням діти мають уже на другому році життя. У віковій групі 2–3-річних дітей уже 60% дивляться телепередачі регулярно. У дошкільному віці дитина просиджує щодня перед телевізором у середньому чотири години, переглядаючи програми, адресовані здебільшого дорослій аудиторії. Ці дані збігаються з результатами соціологічних опитувань (В. Абраменкова, Н. Авдєєва, А. Богатир'єв), які доводять, що телебачення посіло одне із провідних місць за силою виховного впливу після сім'ї та закладу дошкільної освіти. За результатами опитування батьків, 50% дітей дивляться телепередачі без будь-якого вибору й обмежень.

Безперечно, добрий, якісний мультфільм – конче потрібний матеріал для розвитку ігрових сюжетів, для малювання, ліплення та й загалом формування позитивного соціального досвіду дітей; він формує в дитячій свідомості модель навколишнього світу, образи мами і тата, друга і ворога, усього того, на що дитина орієнтуватиметься все життя як на духовний компас.

Діти завжди асоціюють себе з головним персонажем твору, чи то книжки, чи то мультику. Зазвичай дівчаток ваблять жіночі образи, а хлопчиків – чоловічі, що цілком закономірно. На жаль, не всі сучасні мультфільми відповідають усім необхідним вимогам. Більшості з них притаманні

ознаки, які роблять їх небажаними для перегляду дошкільнятами.

Дослідники з'ясували, що діти дивляться не тільки мультфільми, дитячі серіали, передачі та художні фільми. Вони є найбільш активними реципієнтами рекламного повідомлення (у середньому кожний другий дошкільник дивиться рекламу та телепрограми, що орієнтовані на дорослу аудиторію) [4, с. 84].

Телебачення привертає увагу дітей терапевтичною, рекреативною, розважальною, естетичною, пізнавальною, інформаційною, комунікативною функціями. Водночас для дитини воно може стати як інструментом для подальшого розвитку, формування світогляду, самовиховання, набуття нових знань та поглядів, так і джерелом агресії, насильства, антиморальності, конфліктності. Це положення підтверджується низкою досліджень, проведених у сучасній експериментальній психології (О. Агузарова, А. Асмолов, Ю. Василькіна, Е. Сигман, Д. Халфорд), які розкривають негативний вплив телебачення на психофізіологію дитини.

Зображення на екрані телевізора не сприяє формуванню просторового та кольорового зору, форма та стиль зображення людей і речей у мультфільмах (грубі, квадратні або інші неприродні риси обличчя, тіла тощо) спотворюють сприймання й уявлення дітьми цих персонажів в об'єктивній реальності. Особливо це шкідливо в дошкільному віці, коли активно формуються внутрішні образи та внутрішній план дій. Відбувається це зазвичай за допомогою дорослого, який розповідає, читає дитині казки, під час прослуховування яких дитина намагається уявити події, запам'ятати та пережити їх. Коли дитина сприймає вже сконструйовану на екрані реальність, споживає готові образи, її внутрішні образи пасивні та позбавлені індивідуальності, у неї відсутня можливість вияву фантазії і творчості.

Разом із сучасними дослідниками ми переконані, що дитина-дошкільник не встигає переробляти, аналізувати, узагальнювати й оцінювати інформацію, унаслідок чого виховується пасивний споглядач, а не критичний споживач. Дошкільники починають мислити готовими асоціаціями, ставлять поверхові запитання, відповіді також дають поверхові.

Беззаперечним є той факт, що телебачення впливає на вольову сферу й поведінку дітей. Проведене нами спостереження за старшими дошкільниками у процесі сюжетно-рольових ігор, зокрема «Магазин», «Доньки-матері», «Лікарня», «Перукарня», свідчить про те, що досить часто діти повторюють певні фрази з реклами, телепередач (копіюючи висловлювання улюблених телегероїв). Отже, після емоційного сприйняття медіапродукції дитиною настає етап неусвідомленого наслідування нею запропонованого телебаченням

стилю поведінки. Телебачення передбачає готові взірці поведінки замість того, щоб формувати вміння розв'язувати проблеми; отже, незабаром будемо мати покоління наслідувачів, а не митців.

Другим за частотою застосування та силою впливу на свідомість дитини є комп'ютер. Сучасна дитина зростає в середовищі, де комп'ютер – така ж звичайна й буденна річ, як електричне освітлення, автомобілі, телевізори або мобільні телефони. Надмірне захоплення телепередачами, фільмами та комп'ютерними іграми сприяє й розвиткові дитячої гіподинамії, яка набуває все більш загрозливих масштабів. Після тривалого, відносно нерухомого сидіння біля телевізора в дитини може розвинутися неприродне збудження як компенсація попереднього стану гіподинамії. Вона деякий час не може зосередити свою увагу, не знає, «куди себе подіти».

Водночас застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій посилює навантаження на організм дитини, викликає стійку залежність. Ми погоджуємось із дослідженнями І. Кіндрат, яка довела, що тривала робота за комп'ютером негативно позначається на багатьох функціях дитячого організму: на нервовій діяльності, ендокринній, імунній та репродуктивній системах, органах зору й кістково-м'язовому апараті, тому недотримання санітарних норм використання комп'ютера може стати причиною: загального нездужання (сонливість або, навпаки, безсоння, швидка втомлюваність, головний біль, біль у ногах, зап'ястках, шиї, спині й ін.); захворювання органів зору (швидка стомлюваність, свербіння, сльозливість, порушення візуального сприйняття на дальній та близькій відстанях); погіршення зосередженості та працездатності; захворювання опорно-рухового апарату (розвиток патологічних викривлень хребта, остеохондроз, зміщення або деформація міжхребцевих дисків та ін.); захворювання рук; гіподинамії [2, с. 97].

Разом із науковцем О. Петрунько ми впевнені, що психічне здоров'я дитини страждає внаслідок інтернет-залежності, зокрема від захоплення іграми за технологією віртуальної реальності. У дітей спостерігається зниження критичності через велику кількість недостовірної інформації; втеча від реального життя у віртуальний світ, втрата відчуття Я – реального; відбувається затримка розвитку всіх психічних процесів [6].

Дуже часто дитина залишається самотньою в цьому людино-машинному світі. Майже цілкова відсутність спілкування з однолітками, недостатня увага з боку батьків через зайнятість. Усі ці причини дуже часто підштовхують дитину до занурення в комп'ютерне задзеркалля, з якого вона і накопичує соціальний досвід, іноді дуже спотворений. Комп'ютерні засоби мають бути для дитини інструментом отримання знань, а не засобом

створити віртуальну реальність, за якою можна сховатись від реалій життя.

М. Саакянц вбачає два можливі напрями розвитку подій для дитини-дошкільника в сучасному інформаційному суспільстві. Один із них полягає в тому, що батьки, які досконало володіють комп'ютерними технологіями, знають як позитивні, так і негативні впливи, які персональний комп'ютер здійснює на організм, та уникають негативу, поступово вводять дитину у світ сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Позитивний розвиток таких подій передбачає: пояснення дитині тривалості роботи-гри за комп'ютером і того, як вона може зашкодити здоров'ю; дотримання встановленого часу роботи на комп'ютері; дуже ретельний підбір техніки за параметрами мінімальної фізичної шкоди дитячому організму; особливий контроль за тими програмами, з якими буде працювати дитина. Одна з найскладніших проблем полягає у фільтрації батьками тих програмних продуктів, які пропонує сучасний ринок для дітей дошкільного віку [4, с. 193].

Другий напрям розвитку подій має негативні тенденції. Коли батьки, придбавши сучасну комп'ютерну техніку, не здійснюють контролю за комп'ютеризованою ігровою діяльністю дитини. Не кожна ігрова програма і далеко не кожний дитячий мультиплікаційний фільм принесуть дитині користь. Науковці всього світу б'ють на сполох через негативний вплив на дитячу психіку низки мультфільмів, які несуть бездушність, агресію, жорстокість.

Ми погоджуємось із думкою О. Петрунько, яка зауважує, що відповідальність за вплив медіа на дошкільника цілковито покладається на дорослих, які «мають достеменно знати, що саме дивляться їхні діти, бути готовими обговорювати з ними побачене, висловлювати свої думки і зауваження щодо цього, відповідати на запитання дітей, а також ставити свої запитання дітям» [3, с. 110]. Безвідповідальне ставлення батьків і педагогів до споживання дітьми інформації, яку пропонують медіа масового призначення, часто стає причиною їхнього деструктивного впливу на психіку дітей, активації різноманітних страхів у дітей.

Отже, щоб ефект впливу медіасередовища був позитивним, батьки мають вчитися слухати й чути свою дитину, бути толерантними і терплячими, розуміти її, вчасно помічати в ній небажані зміни. Любов до дитини має виражатися не лише в подарунках – іграшках, солодощах, а ще й у частішому спілкуванні із сином чи донькою. Важливо відбирати лише якісні, добрі, пізнавальні й розвивальні мультфільми, телепередачі, відеоролики. Обов'язково обговорювати з малечю переглянутий сюжет, персонажів, аналізувати образи, привертати увагу малюка до того, що лишилося непоміченим, спонукати творчо

осмислювати побачене.

Батькам і педагогам доцільно знайомити дитину з добрими дитячими журналами, спрямованими на особистісний розвиток малюка, його моральне становлення, формування позитивного соціального досвіду. У процесі читання журналу, пошуку відповідей на його запитання, варіантів розв'язання задач і способів виконання завдань і дорослий, і дитина разом розмірковують, обговорюють, висловлюють думки і почуття, разом творять красу, що дає їм спільну радість і краще розуміння одне одного, а дорослому – дієві важелі позитивного впливу на малюка.

Існує безліч цікавих і корисних для дитини спільних справ, окрім тих, що пов'язані з інтернетом або телебаченням. Наприклад, можна разом займатись хатніми справами, доглядом за домашніми улюбленцями, спортом; разом можна майструвати, ліпити, малювати, фантазувати, мріяти; читати улюблені книжки, розглядати ілюстрації, сімейні фотографії; відвідувати музеї, театри, виставки або просто гуляти.

Усе вищезазначене вимагає від батьків певних зусиль, праці, часу; однак, доклавши їх, можна захистити дитину від інформаційних потоків, які не дають доброї поживи ні розуму, ні серцю, руйнують духовне здоров'я.

Німецький дослідник у галузі медіапсихології Р. Пацлаф уважає, що рішення дорослих «не допускати до телевізора» дітей дошкільного віку є цілком слушним і обґрунтованим. Як свідчить педагогічно-виховна практика, дошкільники цілком задовольняються тією інформацією про влаштування світу і соціальне життя, яку їм надають батьки, вихователі закладів дошкільної освіти й інші близькі дорослі, на яких покладено відповідальність за їхній психоемоційний добробут [2].

Маємо бути реалістами: зовсім уникнути медіасередовища сьогодні неможливо, тому необхідно педагогам і батькам об'єднати зусилля для виховання в дітей культури користування інформацією.

Висновки. Дорослі, які оточують дитину-дошкільника, мають чітко усвідомлювати свою відповідальність за емоційне здоров'я, процеси соціалізації і формування соціального досвіду дітей, які зростають у медіасуспільстві; вони повинні ставити собі завдання з розвитку власної медіаграмотності та медіакультури, щоби почуватися спроможними здійснювати належний психологічний супровід власних дітей у сучасному, перенасиченому насильством і агресією, ненадійному медіасередовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні та розробці новітніх форм і методів взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти з батьками з означеної проблеми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Редакція 2016 р. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontsepsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.
2. Кіндрат І. Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. III. С. 97–110.
3. Мудрик А. Социализация человека как проблема. *Социальная педагогика*. 2005. № 4. С. 47–57.
4. Парсяк К. Особливості дитячих телевізійних телепередач на українському телебаченні. *Збірник матеріалів I Міжвузівської студентської науково-практичної конференції*. Донецьк : вид-во ДІСО, 2009. Вип. 1. 100 с.
5. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: монографія. 2-ге вид. Ніжин : ТОВ «Вид. «Аспект-Поліграф», 2011. 480 с.
6. Петрунько О. Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими. *Психологічні перспективи*. Спец. випуск. Луцьк, 2010. С. 103–113.
7. Саакянц М. Зміна парадигми теорії ігрової діяльності в сучасному освітньому просторі. Ч. 2 Конференції «Дитинство в сучасному світі: перші 7 років і все життя». Запоріжжя, 2010. 344 с.
8. Семчук С. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2010. 20 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ОНТОГЕНЕЗІ

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN THE PROCESS OF PSYCHIC DEVELOPMENT OF THE CHILD IN ONTOGENESIS

У статті розглянуто проблему формування комунікативних навичок розвитку дитини в онтогенезі, найперше у сфері мовленнєвої комунікації, та зроблено спробу генералізації існуючих наукових спостережень. Звернуто увагу на емоційне спілкування дитини і дорослого. Наголошено, що спілкування в цей період має бути емоційно позитивно забарвленим. Це створює в дитини позитивний настрій – ознака фізичного і психічного здоров'я. Джерело психічного й особистісного розвитку лежить тут поза дитиною й реалізується у продуктах матеріальної і духовної культури, яка розкривається дитині через дорослого у процесі спілкування. Початок психічного життя полягає у формуванні в дитини специфічно людської потреби у спілкуванні. У цей період встановлюється тісний зв'язок дитини з дорослими, і зв'язок цей не слабшає, а навпаки, посилюється. Дефіцит спілкування в дитячому віці негативно впливає на весь наступний психічний розвиток дитини.

У даній роботі вказано на переростання голосових реакцій у поведінкові акти. Приблизно в п'ять місяців відбувається перелом – виникнення акту хапання, першого організованого процесу спрямованої дії.

До дев'яти місяців малюк намагається ходити. Головне в акті ходьби те, що дитина сама відділяє себе від дорослого. Тепер не її ведуть, а вона сама веде маму туди, куди хоче. Другим найважливішим моментом стає проголошення першого слова. Спілкування продовжує інтенсивно розвиватися і стає мовним.

Розглянуто різноманітні форми спілкування в дітей дошкільного віку, а саме: емоційно-практичну, що виникає на третьому році життя дитини, від односторонньої очікує співучасті в самовиразі та співучасті в забавах; ситуативно-ділову, до якої діти переходять приблизно в чотири роки; наприкінці дошкільного дитинства в деяких дітей складається нова форма спілкування – поза-ситуативно-ділова.

Ключові слова: комунікативні навички, психічний розвиток дитини, онтогенез, форми спілкування дітей дошкільного віку, основні категорії засобів спілкування в дитячому дошкільному віку.

The article deals with the problem of formation of communicative skills of the child's development in ontogeny, first of all in the field of speech communication, and attempts to generalize the existing scientific observations. Attention is drawn to the emotional communication of the child and the adult. It is emphasized that communication during this period should be emotionally positive-colored. This creates an emotional and positive mood for the child and is a sign of physical and mental health. The source of mental and personal development lies here outside the child and is realized in the products of material and spiritual culture that is revealed to the child through the adult in the process of communication. The beginning of mental life consists in the formation of a child's specifically human need for communication. During this period, the child is closely connected with adults, and this connection is not weakened, but, on the contrary, is strengthened. Childhood communication deficits have a negative impact on the whole subsequent mental development of the child.

This paper addresses the development of voice responses into behavioral acts. At about 5 months there is a fracture – the occurrence of the act of grabbing, the first organized process of directed action.

By 9 months the baby is trying to walk. The main thing in the act of walking is that the child separates herself from the adult. Now he is not being led, but he leads his mother wherever he wants. The second most important point is the announcement of the first word. Communication continues to develop intensively and becomes linguistic.

Various forms of communication have been considered in preschool children, namely: emotional and practical, which arises in the third year of the child's life, from her peers she expects complicity in self-expression and complicity in fun; situational-business, to which children pass about 4 years; at the end of preschool childhood, some children develop a new form of communication – out-of-business.

Key words: communicative skills, child's mental development, ontogenesis, forms of communication of preschool children, main categories of means of communication in preschool children.

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-29>

Гончарук О.М.,

заслужений артист України,

доцент з наказу кафедри музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У малюків спілкування органічно пов'язане із грою, вивченням речей, що їх оточують. Увага дитини цілком зайнята її партнером – одностороннім або дорослим, проте вона здатна інколи переключатися й на щось інше. Лише в початковій школі почнеться опанування основних наукових понять, розвиватимуться інтелектуальні потенції, формуватиметься духовна самостійність. Отже, існує необхідність підготовки дітей до майбутнього навчання, виявлення їхніх можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У нашій науково-педагогічній літературі в останні

роки з'явилося чимало фундаментальних публікацій узагальнюючого характеру; вкажімо хоча б на підручник С. Абрамовича та М. Чикарькової «Мовленнєва комунікація», в якому знайшлося місце і для спостережень над першими кроками маленької людини у сфері спілкування засобами мовлення [1].

Однак проблема становлення мовленнєвої активності саме в період онтогенезу потребує спеціальної уваги. Адже, по-перше, спілкування дитини дошкільного віку здійснюється поступово й за допомогою різноманітних засобів. Ще в радянській педагогіці приділялася значна увага цій про-

блемі. Мовлення розглядалося авторитетними науковцями як основний і активний спосіб спілкування з оточенням, а процес оволодіння мовленнєвою діяльністю розуміється як шлях формування особистості в колективі (Д. Ельконін, М. Жинкін, А. Маркова, Г. Леушина, О. Леонт'єв, Г. Костюк, Ф. Шохін та ін.). Зокрема, дослідження М. Лісіної свідчать про те, що відразу після народження дитина ніяк не спілкується з дорослими – не відповідає на їхні звернення і сама до них не адресується. Та взаємодія, яку ми називаємо спілкуванням, починається приблизно із двомісячного віку; діти пошквалюються за появи дорослого, прагнуть привернути його увагу, щоб самим стати об'єктом такої ж активності з його боку. Перший об'єкт, що виділяється дитиною, – людське обличчя. Із зосередження на обличчі матері виникає комплекс пошквалювання, перший акт спілкування – виділення дорослого. М. Лісіна виділяє три основні категорії засобів спілкування: експресивно-мімічні (погляд, міміка, виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації); предметно-дієві – пози наближення, віддалення, притягування речей, притягання до себе і відштовхування від себе; пози, які виражають протест, та ін.; нарешті, мовні – висловлювання, питання, відповіді, репліки. Це все виступає етапами онтогенезу спілкування й дістало назву форм спілкування, причому у спілкуванні дітей з однолітками виділяють форми спілкування, які послідовно змінюють одна одну: емоційно-практичну, ситуативно-ділову, позаситуативно-ділову [5; 6].

У часи незалежності на цій проблемі зосередилися й вітчизняні вчені, оскільки питання про укріплення позицій української мови відразу ж набуло певної гостроти. Важливу роль відіграв фундаментальний підручник із дошкільної лінгводидактики (автори – А. Богуш і Н. Гавриш) [2]. І загалом проблема мовленнєвої підготовки маленьких дітей до навчання у школі значно актуалізувалася. Низка дослідників (М. Вашуленко, Г. Каше, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.) підкреслюють, що одним із найважливіших критеріїв готовності дітей до участі в навчальному процесі є рівень розвитку їхнього мовлення. Провідну роль мовленнєвої компетенції особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства, доведено і в низці відповідних досліджень (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій). Спостерігається також увага до окремих важливих аспектів проблеми. Так, у статті А. Литвиненко «Особливості становлення та розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку» говориться про необхідність вивчення особливостей формування мовленнєвих здібностей у дітей різного віку як сигніфікації їхнього особистісного розвитку в ранньому та дошкільному віці, щоби запобігти можливим мовленнєвим порушенням [8]. У розвідці В. Моляко «Концепція виховання творчої особистості» за виразної

акцентуації творчо-естетичного моменту комунікації теж вказується на мовленнєву активність дитини як на основний чинник її розвитку [9]. Дуже корисний із практичного погляду методичний посібник О. Денисенко «Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку», адресований педагогам-практикам, які працюють не лише зі звичайними дітьми, а й із дітьми дошкільного віку, у яких спостерігаються порушення психофізичного розвитку: тут репрезентовано основні етапи розвитку комунікативних умінь та навичок дитини в онтогенезі, надано низку конкретних методичних рекомендацій для усвідомлення рівня розвитку мовленнєвої комунікації у старших дошкільників. Зокрема, тут пропонується проводити вивчення рівня сформованості мовленнєвої комунікації старших дошкільників у три етапи; на першому, для нас найбільш тут важливому, проводиться в основному спостереження за довільним спілкуванням дітей, основна увага приділяється характеру спілкування, ініціативності, вмінню вступати в діалог, підтримувати та вести його, слухати співрозмовника, розуміти та чітко висловлювати свої думки [5, с. 18]. Функціонує також освітня програма «Дитина» для дітей віком від двох до семи років, розроблена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.), у якій новий підхід до освітньої роботи з дітьми дає змогу відійти від традиційної системи занять, забезпечує інтеграцію різних видів діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, відповідно до Концепції державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., розробленої з урахуванням змін, внесених 6 липня 2010 р. у Закон України «Про дошкільну освіту», сьогодні все ще існує гостра необхідність у створенні низки відповідних досліджень психолого-педагогічного спрямування, серед яких закономірно посідає чільне місце *проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника*: адже саме це сприятиме насамперед підвищенню ефективності дошкільної освіти та реформування галузі. І тут період онтогенезу є справжнім фундаментом проблеми.

Мета статті. Зазначена проблема завжди приваблювала дослідників і педагогів-практиків, однак спроб хоча б приблизного генералізованого узагальнення цього досвіду досі не було. Тому ми спробуємо зробити таке узагальнення в нашій публікації.

Виклад основного матеріалу. У процесі спільного життя в дитини з матір'ю виникає новий тип діяльності – безпосереднє емоційне спілкування. Важливо те, що предметом діяльності стає інша людина. Спілкування в цей період повинне бути емоційно позитивно забарвленим. Це створює в дитини позитивний настрій, що є ознакою фізичного і психічного здоров'я. Джерело психічного

й особистісного розвитку лежить тут поза дитиною й реалізується у продуктах матеріальної і духовної культури, яка розкривається дитині через дорослого у процесі спілкування. Початок психічного життя полягає у формуванні в дитини специфічно людської потреби у спілкуванні. Провідним типом діяльності в дитячому віці традиційно вважається спілкування емоційне. У цей період встановлюється тісний зв'язок дитини з дорослими, і зв'язок цей не слабшає, а навпаки, посилюється. Дефіцит спілкування в дитячому віці негативно впливає на весь подальший психічний розвиток дитини.

Насамперед дитина проявляє відповідні реакції на голос матері. Далі виникають уже й голосові реакції дитини, перші спроби залучити дорослого голосом, що говорить про переростання голосових реакцій у поведінкові акти. Приблизно в п'ять місяців відбувається перелом – виникнення акту хапання, першого організованого процесу спрямованої дії. Він має величезне значення для психічного розвитку дитини – це формування предметного сприйняття. До кінця дитячого віку дитина починає розуміти перші слова, з'являється можливість управляти дитячим орієнтуванням.

До дев'яти місяців малюк намагається ходити. Головне в акті ходьби те, що дитина сама відділяє себе від дорослого. Тепер не її ведуть, а вона сама веде маму туди, куди хоче.

Другим найважливішим моментом стає проголошення першого слова. Ходьба і різноманітні маніпуляції з різними предметами зумовлюють формування мови, яка сприяє спілкуванню. У кінці першого року життя соціальна ситуація повної неподільності дитини й дорослого значно змінюється. Малюк набуває самостійності: з'являються перші слова, він починає ходити, брати й обмацувати предмети. Хоча діапазон можливостей дитини поки обмежений, спілкування вже стає формою організації діяльності і навіть уже не є діяльністю як такою: адже мотив переміщується на предмет. Спілкування виступає як засіб предметної діяльності, як знаряддя для опанування способів користування предметами. Спілкування продовжує інтенсивно розвиватися і стає мовним. І зв'язок між словом і предметом чи словом і дією виникає тільки за наявності потреби у спілкуванні, у системі діяльності дитини, виробленої за допомогою дорослого або спільно з ним.

Без допомоги дорослого малюкові не подолати нових рубежів: «Успішність навчання дітей у школі багато в чому залежить від рівня оволодіння ними зв'язною мовою. Адекватне сприйняття і відтворення текстових навчальних матеріалів, вміння давати розгорнуті відповіді на питання, самостійно викладати свої судження – усі ці та інші навчальні дії вимагають достатнього рівня розвитку зв'язного (діалогічного і монологічного) мовлення» [3, с. 3].

У період переходу від немовляти до раннього дитинства і в діяльності дитини, і в її спілкуванні з дорослим спостерігаються значні зрушення. Диференціюється ставлення до людей і предметів. Тільки-но дитина починає бачити себе саму, з'являється феномен «Я сам». Це вимагає досягнення певного рівня розвитку сприйняття, інтелекту, мови. Л. Виготський називав це «зовнішнє Я сам», уважав, що його виникнення приводить до цілковитої зміни попередньої соціальної ситуації.

У три роки прагнення до самостійності отримує новий поштовх. Феномен «Я сам» означає відділення дитини від дорослої людини. Зі світу предметів немовля переміщується у світ дорослих людей. Поки що воно копіює дорослого – адже останній виступає для нього за зразок: малюк хоче діяти, як той. Глибока перебудова мотивацій – передумова для виникнення рольової гри, зображально-конструктивної діяльності, навіть якихось форм діяльності трудової. Усвідомлення і встановлення свого місця у стосунках із дорослими, власна самооцінка – усе це початкова форма усвідомлення дитиною себе. Значно розширюється і коло життєвих відносин, змінюється спосіб життя дитини, формуються нові взаємини з дорослими і нові види діяльності. Виникають нові завдання спілкування, які полягають у передачі дитиною дорослому своїх вражень, переживань, задумів.

Спілкування в дошкільному віці має безпосередній характер. Дитина завжди адресується до певної людини. У дошкільному віці діти шукають в однолітку партнера для обміну емоціями; у старшому дошкільному віці (5–6 років) на першому місці, як і раніше, залишаються мотиви ділового співробітництва, але водночас збільшується значення пізнавальних мотивів і за межами співробітництва.

Дошкільнятам 6–7 років притаманні мотиви ділового співробітництва, збільшується роль мотивів пізнавальних; діти обговорюють із ровесниками серйозні життєві питання, виробляють загальні рішення.

Співпраця, зберігаючи зв'язок із реальними справами дітей, набуває позаситуативного характеру. Це пов'язано з тим, що на зміну сюжетно-рольовим іграм приходять ігри за правилами, які є більш умовними.

«Дитина поступово опановує мову, розвиваючись у соціальній за своєю природою і багатоплановій за своїм характером спільній діяльності з дорослими і однолітками. У процесі здійснення цього все більш ускладнюється діяльність на кожному наступному етапі розвитку дитини, перед нею виникає все більше і більше завдань (пізнавальних, регулятивних та ін.), що вимагають для їх вирішення звернення до мовної комунікації. У дитини послідовно формується <...> система мовних знаків, а також прийоми і способи кому-

нікації» [4, с. 81]. Усе це готує дитину до майбутнього вступу в дитячий колектив, до розгорнутого й свідомого спілкування.

Висновки. На підставі описаного вище можна зробити висновок, що мовлення, як, утім, і будь-яка інша функціональна система, потребує найпильнішої уваги педагога й вихователя. Це визначає необхідність вивчення особливостей процесу розвитку мовлення в дітей різного віку, що дозволяє уникнути можливих мовленнєвих відхилень й запобігти порушенням у психічному розвитку та можливій редукації комунікативних здібностей. Але, звичайно, ця проблема потребує подальшої поглибленої уваги дослідників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абрамович С., Чікарькова М. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Видавничий дім Д. Бураго, 2013. 458 с.
2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика / за ред. А. Богуш. 2-ге вид., доп. Київ : Слово, 2015. 246 с.
3. Глухов В. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Москва : АРКТИ, 2004. 168 с.
4. Гриншпун Б., Селеверстов В. Развитие коммуникативных умений дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью. *Дефектология*. 1988. № 3. С. 81–84.
5. Денисенко О. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси : ЧОІПОПП ЧОР, 2012. 32 с.
6. Лисина М. Общение, личность и психика ребенка. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.
7. Лисина М. Проблемы онтогенеза общения. Москва : Педагогика, 1986. 144 с.
8. Литвиненко А. Особливості становлення та розвитку мовлення дітей раннього та дошкільного віку. *Корекційна педагогіка і спеціальна психологія*. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка. Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології, 2010. С. 49–53.
9. Моляко В. Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*. 1991. № 5. С. 47–51.

ГРА-ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

GAME-EXPERIMENTING AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL RESEARCH ACTIVITIES

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної дошкільної освіти – забезпеченню цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. За сучасних умов вихователі закладів дошкільної освіти не повинні залишати поза увагою застосування різноманітних засобів і прийомів розвитку дослідницької активності дитини, вихованню в неї прагнення до здобуття нових знань.

Потреба дитини в нових враженнях лежить в основі виникнення і розвитку невичерпної дослідницької активності, спрямованої на пізнання навколишнього світу. Дослідницька активність стимулює пізнавальну діяльність дошкільників, розвиває творчі здібності, зміцнює здоров'я на основі підвищення загального рівня рухової активності. Метою статті є обґрунтування доцільності використання гри-експериментування як засобу розвитку дослідницької активності дітей. Автором зазначено особливості гри-експериментування від інших видів діяльності. Визначено мету та структуру гри-експериментування, як різновиду ігор, які є способом розвитку власної активності дитини. Висвітлено перелік приладів і матеріалів для оформлення осередка експериментування, який повинен розташовуватися згідно з тематичним принципом і відповідно до плану роботи педагога, що дозволить дітям надалі закріпити пройдений матеріал у самостійній пошуковій діяльності та вільно експериментувати, що сприятиме їх дослідницькій активності.

У статті зазначено, що організація та проведення гри-експериментування з дітьми сприяє формуванню уявлень зі сфери природознавства, фізичних, астрономічних, хімічних уявлень. Також цей вид ігор сприяє розвитку дослідницької активності дошкільників і створює ефективні умови для формування сенсорно-пізнавальної та природничо-екологічної компетенції дошкільників, що є найважливішим завданням сучасної освіти.

Ключові слова: діяльність, дошкільний вік, вихователь, заклад дошкільної освіти, дослід-

ницька активність, гра-експериментування, експеримент, осередок експериментування.

The article is devoted to one of the urgent problems of modern preschool education – ensuring the holistic development of the child, his physical, intellectual and creative abilities through education, training, socialization and formation of the necessary life skills. In modern conditions, preschool teachers should not neglect the use of various tools and techniques for the development of the child's research activity, the nurturing of her desire for new knowledge.

The child's need for new experiences is at the heart of the emergence and development of inexhaustible research activity aimed at understanding the world. Research activity stimulates the cognitive activity of preschoolers, develops creativity, strengthens health by increasing the overall level of motor activity. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of using game-experimentation as a means of developing children's research activity. The author points out the features of game-experimentation from other activities. The purpose and structure of the game-experimenting are defined as a kind of games, which are a way of developing the child's own activity. The list of tools and materials for the design of the cell of experimentation, which should be arranged in accordance with the thematic principle and in accordance with the plan of the teacher, which will allow the children to further consolidate the passed material in independent search activity and freely experiment, which will facilitate their research activity.

The article states that the organization and conduct of game-experimenting with children contributes to the formation of ideas in the field of science, physical, astronomical, chemical ideas. Also, this type of games contributes to the development of research activity of preschoolers and creates effective conditions for the formation of sensory, cognitive and environmental competences of preschoolers, which is the most important task of modern education.

Key words: activity, preschool age, educator, preschool education institution, research activity, game-experimenting, experiment, experimentation center.

УДК 373.027.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-30>

Карук І.В.,

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інноваційні процеси в системі дошкільної освіти вимагають зміни поглядів педагогів на забезпечення нових підходів до організації освітнього процесу з дітьми. В умовах модернізації дошкільної освіти значну увагу приділяють:

1) створенню сприятливих умов розвитку дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей і нахилів;

2) розвитку здібностей і творчого потенціалу кожної дитини як суб'єкта взаємин із самим собою, іншими дітьми, дорослим і світом.

Метою дошкільної освіти є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних

і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [2].

Дошкільний вік вважається періодом розквіту дитячої дослідницької активності. Зміст Базового компонента дошкільної освіти побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти, а саме в розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» зазначено, що проявами такої активності є інтерес дитини до довкілля та самої себе; активне сприймання предметів, об'єктів людей, подій; спостережливість, кмітливість, допитливість, вміле вико-

ристання побаченого й почутого раніше, спроби самостійно доходити висновків, знаходити нове у знайомому та знайоме у новому, вміння радіти зі своїх відкриттів; планування своєї пізнавальної діяльності, втілення її на практиці; зміна, за потреби своїх планів, поведінки; інтерес до дослідництва, експериментування з новими матеріалами. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях. Отже, важливо створювати в закладі дошкільної освіти спеціальні умови, які сприяють пізнавальній, дослідницькій, експериментальній діяльності дітей [1].

Тому актуальною проблемою сучасної дошкільної освіти є пошук ефективних шляхів виховання та розвитку креативної, ініціативної особистості, здатної до реалізації свого творчого потенціалу і дослідницької активності в різних видах діяльності.

Дітям, за своєю природою, властива орієнтація на пізнання довкілля, на дослідження об'єктів і явищ дійсності. Для дошкільнят характерний підвищений інтерес до всього, що відбувається навколо [6]. Тому саме в цей період створюються важливі передумови для розвитку дослідницької активності й пізнавальних інтересів дітей.

У педагогіці дослідницьку активність визначають як мобілізацію інтелектуальних, морально-вольових і фізичних сил дитини на досягнення конкретних цілей навчання і виховання [5]. Дослідницька активність дозволяє організувати процес пізнання так, щоб дитина мала можливість запитувати і самостійно знаходити відповіді на них. Набуваючи досвід дослідницької поведінки, діти тренуються в побудові взаємин із навколишнім світом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку дослідницької активності привертала увагу представників різних напрямів упродовж багатьох століть (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, І.П. Лернер А.М. Матюшкин, М.М. Поддяков, О.І. Савенков, Н.Б. Шумакова, Г.І. Щукіна та ін.).

Так, М.М. Поддяков сформулював гіпотезу про те, що в дитячому віці провідним видом діяльності є не гра, як це прийнято вважати, а експериментування: «Фундаментальний факт полягає в тому, що діяльність експериментування пронизує всі сфери дитячого життя, всі види дитячої діяльності, у т. ч. й ігрову. Остання виникає значно пізніше за діяльність експериментування» [4, с. 190].

Над проблемами запровадження методу нескладного експериментування в роботі з дошкільниками в Україні як виявом дослідницької активності працювали і працюють науковці: Г.В. Беленька, К.Л. Крутій, Н.В. Лисенко, З.П. Плохій, Н.Ф. Яришева та ін. Вони розробили структуру, умови та зміст дослідницької діяльності дошкільників.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з теми, ми можемо зазначити, що питання організації гри-експериментування як засобу дослідницької активності дітей дошкільного віку вивчалось недостатньо. Зважаючи на вищезазначене, тема статті є доволі актуальною.

Мета статті – проаналізувати значення й особливості організації гри-експериментування як засобу розвитку дослідницької активності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток дослідницької активності в дітей дошкільного віку відбувається поступово, відповідно до логіки пізнання предметів навколишнього світу і логіки самовизначення особистості в довіллі. Найважливішим завданням педагогів є визначення шляхів, дидактичних умов, педагогічної системи стимулювання дослідницької активності дитини дошкільного віку. Розвиток пізнавальних процесів у дошкільному дитинстві є підґрунтям для подальшого шкільного навчання.

Пізнання найкраще відбувається у процесі практичної діяльності дитини, тобто може реалізуватися лише у власній, самостійній діяльності, що найближче підводить дитину до експериментування, в іграх, які мають дослідницький (експериментальний) характер.

Гра-експериментування – це гра на основі експериментів із предметом (предметами). Під час таких ігор дитина пізнає невідомі її властивості предметів, явищ, а також їх взаємозв'язки. Інтелектуальна напруга, яка супроводжує дитину під час гри, викликає у неї різні інтелектуальні почуття: приємність, тріумф, задоволення від того, що вона пізнала, досягнула, дійшла висновку.

Метою гри-експериментування є:

- ознайомлення дітей із явищами й об'єктами навколишнього світу;
- розвиток у дітей дослідницької активності, допитливості, прагнення до самостійного пізнання;
- поглиблення уявлень дітей дошкільного віку про живу і неживу природу їх взаємозв'язок та особливості;
- розвиток мовлення та збагачення лексики.

Під час гри-експериментування дитина пізнає світ, поводить як дослідник, несвідомо, інтуїтивно відкриває схему дій. Цей різновид ігор є способом розвитку власної активності дитини. Специфіка її полягає у змісті: дитина діяльнісно та самостійно здобуває досвід розумових дій, вона думає, пізнає функціональні властивості предметів і явищ, їх ознаки, властивості, а також різні причинно-наслідкові залежності предметів і явищ. Так, К.Л. Крутій визначено структуру гри-експериментування. До неї входять [3, с. 20]:

- постановка, формулювання проблеми;

- висування припущень, відбір способів перевірки;

- перевірка гіпотез;
- підведення підсумків, висновок;
- фіксація результатів;
- запитання дітей.

Зазначені ігри використовуються в освітньому процесі закладу дошкільної освіти на основі таких положень:

- доступності змісту гри;
- віку і досвіду дітей, провідного виду діяльності;
- орієнтації на забезпеченні «культурної практики» дітей у грі;
- поєднання наочного матеріалу і дій, словесного коментаря вихователя і дій дітей;
- збереження тривалого емоційного настрою дітей, активізації допитливості;
- адекватного дотримання темпу і часу проведення гри в педагогічному процесі;
- поступового ускладнення ігор.
- Проведення ігор-експериментів із дітьми сприяє формуванню уявлення про:
 - фізичні, біологічні та хімічні властивості води, світла, звуку тощо;
 - уявлення зі сфери природознавства: про різновиди каменів, черепашок, мінералів, ґрунту, про різноманітність природно-кліматичних зон, тваринного світу;
 - фізичні уявлення: вимірювання об'єму й обсягу, маси, часу, температури;
 - елементарні уявлення з астрономії: зміна дня і ночі, сезонів; планети, сузір'я, зоряне небо («властивості магнітів і магнетизм», «звук», «властивості води» тощо).
- Для того, щоб діти могли самостійно експериментувати та відповідно грати в такі ігри, в закладі дошкільної освіти повинно бути створено спеціальне предметне середовище – осередок експериментування. Для оформлення осередка експериментування використовують різний матеріал і прилади, а саме:
 - харчові продукти (сіль, цукор, борошно, крупи, насіння рослин);
 - природний матеріал: тирсу, пісок, шишки, жолуді, сухе листя);
 - посібники;
 - прилади для проведення дослідів (залежно від віку малюків використовуються: пробірки, магніти, лупи, мікроскопи, ваги, шприци без голок, піпетки, дерев'яні палички, гумові груші, лінійки, сантиметрові стрічки);
 - картон, кольоровий папір, ножиці, тканини, обрізки шкіри, хутро;
 - гумові іграшки, контейнери для зберігання матеріалів тощо;
 - харчові барвники, гуаш;

- для дітей старшої групи в куточку поміщають схеми і таблиці з алгоритмами проведення дослідів тощо.

Особливості гри-експериментування від інших видів діяльності дітей:

1. Отримання дітьми під час гри-експериментування реального пізнавального або продуктивного результату, а також пізнавального досвіду, який може бути використаний ними творчо і самостійно в реальному житті.

2. Органічне поєднання уявної ігрової ситуації та реальної ситуації експериментування – при здійсненні дій за рішенням пошукової завдання (пред'явленої проблемної ситуації) дитина виконує роль експериментатора за пропонованими педагогом темою (експериментальна лабораторія) і сюжетом гри.

3. Єдність емоційних та інтелектуальних процесів (Л.С. Виготський) – в ході гри дитина здійснює реальний експеримент, виконуючи роль експериментатора, що допомагає їй здійснити адекватне емоційне реагування в ситуаціях інтелектуальної діяльності; інтелектуальні емоції в ході проведення експерименту й емоції від гри підсилюють інтелектуальні процеси, стимулюють пізнавальну активність і самостійність.

4. Поєднання позиції педагога як ігрового партнера і навчальної ролі – він здійснює рішення освітніх завдань, організацію дитячого експериментування і керівництво нею, не руйнуючи ігрову уявну ситуацію.

5. Можливість гнучкої зміни ігрової позиції педагога і способів керівництва експериментальною діяльністю дітей – педагог у реалізованих ігрових сюжетах визначає (і за необхідності змінює) тип рольових відносин, свою роль і способи реалізації.

Отже, дослідницька активність впливає на розвиток дитини, оскільки дає досліднику реальні уявлення про різні сторони досліджуваного об'єкта, про його взаємини з іншими об'єктами і з середовищем існування. Необхідність давати звіт про побачене, формулювати виявлені закономірності й висновки стимулює розвиток психічних процесів (пам'яті, мислення, мовлення, уяви, уваги) дітей. Наслідком є не просто засвоєння знань, які дає педагог, не тільки ознайомлення дітей з новими фактами та явищами, а й накопичення фонду розумових прийомів і операцій, власного досвіду. Гра-експериментування як засіб розвитку дослідницької активності також неабияк впливає на емоційну сферу дітей, на розвиток творчих здібностей, надає широкі можливості для взаємодії з дітьми, виявлення та збагачення їх досвіду, спонукання дошкільників до активного пізнання світу. Діти під час цієї гри розв'язують дослідницькі завдання, активізуючи свій попередній досвід, мобілізують інтелектуальний потенціал, навчаються висувати і перевіряти власні гіпотези, робити висновки.

Висновки. Отже, можна стверджувати, що проблемі пізнавального розвитку та дослідницької активності дошкільнят теоретиками приділяється значна увага, це у свою чергу вимагає прискіпливого ставлення з боку педагогів до зазначеної проблеми. Використовуючи експериментування, пізнавальні завдання, а також ігри-експериментування задля розвитку дослідницької активності дітей дошкільного віку, педагог забезпечує стадійний перехід, якісні зміни в розвитку пізнавальної діяльності дошкільнят, і в них виникає стійка дослідницька активність, яка є однією з важливих умов подальшого творчого розвитку, успішного навчання у школі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л., Гавриш Н.В., Долинна О.П., Ільченко Т.С., Коваленко О.В., Лисенко Г.М., Машовець М.А., Низковська О.В., Панасюк Т.В., Піроженко Т.О., Поніманська Т.І., Сідельнікова О.Д., Шевчук А.С., Якименко Л.Ю. Київ : Видавництво, 2012. С. 26.

2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2017. 124 с.

4. Поддьяков Н.Н. Мышления дошкольников. Москва : Педагогика, 1977. 212 с.

5. Щербаківа К.Й., Григоренко Г.І. У сім'ї росте дитина. Київ: Видавництво «Неопалима купина». 240 с.

6. Karuk I.V. Development of search and research activity of preschool children during the use of the technology "Educational trip". *Imperatives of Civil Society Development In Promoting National Competitiveness : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Volume I, December 13–14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House "Kalmosani", 2018, p. 254–257.

7. Kolesnik K.A. Psychology of interpersonal relationships of preschool age in a team. *Imperatives of Civil Society Development In Promoting National Competitiveness : Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference*. Volume I, December 13–14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House "Kalmosani", 2018, p. 229–231.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF CHOREOGRAPHIC ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

У статті визначено актуальність упровадження хореографії в систему сучасної української дошкільної освіти як важливого складника фізичного, духовного, художнього розвитку дитини, її оздоровлення та подальшої успішної соціалізації. Авторами розкрито теоретичні та методичні основи організації та проведення хореографічної роботи з дітьми дошкільного віку, особливості врахування вікових характеристик дітей у хореографічній діяльності, сформульовано завдання та визначено зміст хореографічної роботи. Названі методичні вимоги до проведення хореографічних занять, особливості роботи хореографа з підбору танцювального репертуару та методи роботи над постановкою танців. Також проаналізовано проблеми розвитку хореографічних здібностей дітей дошкільного віку на початковому етапі навчання основ хореографії. Хореографічні здібності дітей розглядаються як складне багаторівневе утворення, у структурі якого можна виділити такі базові компоненти, як: інтелектуально-творчий потенціал, музично-рухові можливості та комплекс мотиваційно-індивідуальних якостей. Розглянуто психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективності розвитку хореографічних здібностей дітей дошкільного віку.

У дошкільному віці створюються передумови для залучення дітей до занять хореографією з метою їх всебічного і гармонійного розвитку. До передумов залучення дітей до занять хореографією з метою їх всебічного та гармонійного розвитку належать такі як: зміни в психічному розвитку (удосконалення рухової пам'яті, узгодження сприймання з практичними діями, розвиток образного мислення та репродуктивної уяви, зростання усвідомленості та довільності рухів); зміни у фізичному розвитку (розвиток кістково-м'язової системи та рухової функції, покращення показників рухових якостей (швидкості, гнучкості, спритності), збільшення темпів морфо-функціонального розвитку, зростання фізичної працездатності); зростання інтересу до виконавських видів мистецтва; інтенсивний розвиток музичного сприймання, музично-рухового виконавства та художньо-творчих здібностей.

Ключові слова: діти дошкільного віку, хореографічне мистецтво, хореографічні

здібності, інтелектуально-творчий потенціал, музично-рухові можливості.

In the article the urgency of introduction of choreography in the system of modern Ukrainian preschool education as an important component of physical, spiritual, and artistic development of the child's recovery and further successful socialization. The author reveals the theoretical and methodical bases of organization and conducting of dance work with children of preschool age, especially given the age characteristics of children in choreographic activities, defined objectives and defined the content of choreographic work. Named methodological requirements for the conduct of dance classes, features the work of choreographer for the selection of dance repertoire and working methods on the production of dance. Also analyzes the problems of development of choreographic skills of children of preschool age at the initial stage of learning the basics of choreography. The choreographic abilities of children considered as a complex multi-level education, the structure of which is possible to allocate following basic components: intellectual-creativity, music and movement capabilities and the complex motivational and personal qualities. Considered psycho-pedagogical conditions of efficiency of development of choreographic skills of children of preschool age.

At preschool age are prerequisites for attracting children to dance for their comprehensive and harmonious development. To factor in attracting children to dance for their full and harmonious development are the following: changes in mental development (improvement of motor memory, co-ordination of perception and practical action, the development of creative thinking and reproductive imagination, the growth of awareness and self-regulation of movements); changes in physical development (development of the musculoskeletal system and motor function improvement of motor qualities (speed, flexibility, agility), increase the pace of morpho-functional development, growth, physical performance); the growth of interest in the performing arts; intensive development of musical perception, music and movement music and creativity.

Key words: children of preschool age, choreographic art, choreographic abilities, intellectual and creative potential, musical and motor abilities.

УДК 159:793.3:373.2.016(477.82)(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-2-31>

Царик Т.М.,

викладач хореографічних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Боремчук Л.І.,

методист, викладач педагогіки
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із напрямів розвитку українського дошкільля нині стало визначення місця предметів варіативного циклу в системі дошкільної освіти. Відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти варіативна частина презентує освітні лінії «Комп'ютерна грамота», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи» [1, с. 5]. Останнім часом намітилася позитивна тенденція до проведення хореографічних занять у дошкільних установах

України. У зв'язку з цим важливим є використання доступного потенціалу танцювального мистецтва для всебічного розвитку дошкільнят, орієнтація на систему масового залучення дітей до танцювальної діяльності, запобігання копіюванню змісту та методики хореографічної роботи із самодіяльних колективів [6, с. 12].

Соціально-економічні зміни у всіх сферах життя суспільства привели до зміни ціннісних орієнтацій в освіті. Провідною метою освіти стає не

обсяг засвоєних знань та умінь, а гармонійний різнобічний розвиток особистості, що дає можливість реалізації унікальних можливостей людини, підготовка дитини до життя, її психологічна і соціальна адаптація. Для досягнення гармонії в розвитку дитини не менше уваги необхідно приділяти її естетичному, моральному й фізичному вдосконаленню, не можна залишати без уваги й розвиток емоційної сфери особи.

У сучасному вихованні дітей одним з актуальних питань є сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій дитини перших років життя, що забезпечує її повноцінний психофізичний та особистісний розвиток і психологічну готовність до навчання у школі.

Важливу роль у процесі виховання дошкільників відіграє хореографія, тому що танець за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, який поєднує в собі духовно-культурний і тілесно-культурний компоненти, що сприяє різнобічному розвитку людини.

Творчий потенціал дітей залежить від тієї бази знань, які вони набувають у дошкільних освітніх установах. Хореографічне мистецтво є частиною дієвого засобу формування творчих якостей особистості. Танець містить у собі розвиток можливостей розумового, естетичного й етичного виховання дітей, розвиток координації їхніх рухів, пластики, граціозності та гнучкості, є засобом розвитку творчих здібностей дітей [4, с. 27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання проведення хореографічних занять з дошкільнятами розглядалися багатьма авторами (С. Акішев, Г. Березова, Г. Сайкіна, А. Фомін, А. Шевчук та ін.). Автори детально вивчали завдання, зміст, методи роботи з дітьми, висвітлювали вимоги до танцювального репертуару тощо. На виховних можливостях хореографічного мистецтва наголошували видатні українські митці: В. Верховинець, П. Вірський, К. Василенко та інші. Специфіка розвиваючого впливу хореографічного мистецтва на особистість дитини була об'єктом вивчення А. Мессерера, Т. Вячеслової, Г. Уланової, Т. Баришнікова, В. Захарова, А. Волинського та інших. Теоретики хореографічної педагогіки (Г. Березова, Л. Богаткова, В. Верховинець, П. Коваль, А. Фомін, А. Шевчук) вважають, що залучення дітей до танцювального мистецтва є важливим для духовного збагачення, творчого розвитку й формування необхідних моральних та фізичних якостей. Особливо актуальною ця проблема є на етапі дошкільної освіти як першооснови соціокультурного становлення особистості.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури показав, що в дитячій хореографії досліджувалися особливості виховного потенціалу хореографії загалом та культурологічного значення дитячого танцю зокрема (П. Коваль,

А. Тараканова, А. Фомін, Ю. Хижняк); використання традицій народної хореографії (Т. Бадмаєва, К. Василенко, К. Геворгян, А. Жолтаєва, А. Шевчук); музично-ритмічний розвиток дітей як складова частина хореографічного навчання (Т. Бабаджан, Н. Ветлугіна, А. Зіміна, М. Палавандішвілі, С. Руднева, К. Тарасова та інші); особливості дитячої танцювальної творчості (Р. Акбарова, С. Акішев, Є. Голікова, О. Горшкова, Р. Плавник); диференційований підхід до засвоєння дітьми танцювальної культури на основі створення синкретичної атмосфери мистецтва (Т. Морозова, Ю. Ушакова, Б. Юсов та інші). Є низка науково-педагогічних досліджень, у яких хореографія розглядається як один із допоміжних засобів фізичного, розумового, морального виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Н. Власова, В. Грінер, Л. Дзержинська, М. Кольцова, Ф. Рац, А. Фомін).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час вивчення цієї теми розв'язувалися такі завдання:

- розкрити психологічні особливості розвитку хореографічних здібностей дітей дошкільного віку;
- з'ясувати психолого-педагогічні умови ефективного формування хореографічних здібностей.

Мета статті – теоретичне обґрунтування значимості хореографії в системі дошкільної освіти.

Творчий потенціал дитини яскраво виявляється в художньо-естетичній діяльності, зокрема в активному освоєнні нею мистецтва. Займаючись різними його видами, дитина вчиться сприймати художні образи, прагне самостійно відтворювати свої уявлення в звуках, рухах, фарбах і на цій основі фантазує, створює нові образи, комбінуючи їх із відомими елементами (Л. Виготський). Однак інтерес до мистецтва з'являється в дитини не від народження, він формується під впливом середовища, умов суспільного життя та цілеспрямованого виховання. Отже, концепція виховання та розвитку через мистецтво не обмежується ознайомленням дітей з його творами чи їх сприйманням, а пропонує передусім активне включення дітей у художню діяльність. Хореографічне мистецтво посідає в реалізації такого підходу одне із цільних місць. Завдяки своїм специфічним функціям воно розвиває в дітей емоційно-виразну пластику рухів, пробуджує відчуття гармонії, образне сприймання музики, ритму, володіння моторикою власного тіла, забезпечує інтелектуальний та творчий розвиток.

Виклад основного матеріалу. Початок дошкільного віку прийнято співвідносити з кризою трьох років. До цього часу, якщо розвиток в ранньому віці проходив нормально, дитина стає спритнішою, легко бігає, стрибає, м'яч ловить одразу двома руками й міцно притискає його до грудей, а в два роки вона цього не вміла. Фізично дитина стала міцнішою. Звичайно, тепер турбота про здоров'я і подальший фізичний розви-

ток малюка не менш актуальні. Але він став більш самостійним, його рухи відрізняються більшою координацією й упевненістю. Фізичний розвиток дітей-дошкільнят іде вже не так нестримно, як було в ранньому віці. Це закономірно, оскільки тепер для зростаючого організму потрібне зміцнення кісткової системи, м'язів, ритмічне функціонування всіх життєво важливих систем організму. Природа мудро стабілізує темп розвитку, готуючись до наступного «стрибка», який відбувається в 7 років.

Можливість висловити свої почуття в танці, уважно слухаючи музику, сприяє емоційному, духовному, фізичному розвитку дошкільника.

Під час організації та проведення хореографічних занять із дітьми дошкільного віку доцільно використовувати танцювальні вправи різної спрямованості: пантомімічні (виразні рухи, пози, жести, міміку); танцювальні (рухи народно-сценічного, класичного, історико-побутового та сучасного танців); колективно-порядкові (фігурні та композиційні перешикування); корекційні (партнерні та коригуючі рухи); музично-ритмічні (завдання на емоційне сприймання музики, музично-рухову координацію рухів та розвиток уваги, передачу ритмічного малюнка); творчі (імітаційні рухи, творчі ігри та завдання) [3, с. 54].

Поряд із навчальними завданнями на заняттях з хореографії слід вирішувати і виховні. Так, виконання рухів дає змогу впливати на формування вольових якостей (наполегливості, організованості, дисциплінованості, витримки), а взаємодія хлопчиків та дівчат під час танцю сприяє засвоєнню навичок культури поведінки та спілкування (вміння запросити на танок та подякувати партнеру після його закінчення). Особливу увагу під час заняття слід звертати на хлопців, стимулюючи їхній інтерес не тільки мужніми темами танцювального репертуару, а й підвищеним фізичним навантаженням.

Духовна культура танцювального мистецтва в широкому плані спрямована на залучення дітей до загальнолюдських культурних цінностей, а у вузькому – на розвиток художнього смаку та емоційних проявів дитини, виховання позитивних форм поведінки та спілкування, формування навичок психорегуляції.

Усі педагоги-хореографи в один голос стверджують, що перший етап навчання хореографії має проходити в дошкільному віці. Обґрунтовують вони це тим, що, по-перше, діти готові фізично до занять танцями, по-друге, цей вік характеризується основами розвитку психічних процесів, по-третє, дошкільний вік – це період, у якому починає розвиватися творча уява. Останнє є найважливішою умовою опанування основ акторської майстерності, яка своєю чергою є складником першого етапу навчання хореографії [5, с. 17].

В основу першого етапу навчання необхідно покласти ігровий початок. Ідеться про те, щоб зробити гру органічним компонентом заняття. Гра під час навчання танцю не має бути винагородою або відпочинком після нелегкої або нудної роботи, скоріше праця виникає на ґрунті гри, стаючи її сенсом і продовженням.

У навчальній хореографічній діяльності бажано використовувати вправи, спрямовані на наслідування. Для дошкільників цікаво відтворювати, наслідувати, наприклад, ходу тварин чи птахів. Такі заняття потребують правильного вибору педагогом різних способів стимуляції образної та моторної пам'яті дітей. Зокрема, можна рекомендувати попереднє читання оповідань, коротеньких уривків про тварин, розгляд малюнків за допомогою наочного допоміжного матеріалу. Такий спосіб готує дітей до відтворення характерних рухів, пластики, дій, зображення окремих тварин і птахів. На хореографічних заняттях широко використовується вправа на кошачий крок, що стимулює розвиток пластичності, грації. Подобається дітям наслідувати й рух поїзда, автомобілів, політ літака. Творча активність може починатися з наслідування. Наслідування – це не копіювання, а орієнтація на зразок. Воно сприяє розвитку своєрідності та індивідуальності дитини [4, с. 79].

Вікові особливості розвитку хореографічних здібностей нерозривно пов'язані з етапами загального становлення особистості дитини. Ранній прояв здібностей означає наявність природних даних для їх розвитку. Проте розвиток хореографічних здібностей в індивідуальному плані не досліджувався. Цікаво відзначити, що реакція на музику виявляється у дитини в 9–10 місяців, а ритмічний елемент музики викликає у дитини рухи тіла, тупотіння ніжками в перші місяці другого року життя. Спочатку цей процес відбувається хаотично, але дуже швидко він повністю може збігатися з пульсом музики.

У дітей дошкільного віку активно йде процес оволодіння тілом, рухами, формування їхньої моторної сфери. Виявити схильність до хореографічної діяльності в цьому віці важко. Оскільки здорова дитина весь час перебуває в русі. На заняттях у хореографічних дитячих колективах успішно розвивається чуття ритму, пластичність, виразність рухів. Діти, у яких розвинені різноманітні м'язові рухи, більш здатні гармонійно розвиватися. Завдяки пошуку варіантів руху танцю, способів його виконання вдосконалюється мислення, пам'ять, уява, воля. У ході відтворення руху через активізацію психомоторних процесів іде побудова образу й відображення його у свідомості дитини [5, с. 208].

Даючи загальну характеристику дитині дошкільного віку, слід зазначити, що її розвиток здійснюється за декількома напрямками. Можна

виділити розвиток фізичний, розумовий, естетичний, моральний, розвиток емоцій, волі, інтелекту, розвиток діяльності як форми життєвої активності. У кожному з названих напрямів спостерігається динаміка в становленні дитини як істоти соціальної. До 6–7 років формується готовність до систематичного навчання в школі.

Відповідно до статі діти різні за темпераментом, за характером, що вже склався з набутого життєвого досвіду. Усі ці відмінності націлюють вдумливого вихователя на диференційований підхід до організації виховання. Увага до розвитку дитини, врахування її індивідуальних особливостей можуть творити дива.

На жаль, часто диференційовано-індивідуальний підхід розуміється тільки як «швидка допомога» дітям, що відстають у розвитку. Однак увага потрібна кожній дитині. Не меншою мірою вона потрібна здібним, талановитим дітям.

Досвід роботи з дітьми в навчанні мистецтва танцю показав, що в кожній дитині закладений величезний емоційний, творчий, фізичний потенціал. Завдання хореографа – створити умови для його розкриття й розвитку.

Людина – це багатогранна особистість, яка володіє певним набором різних здібностей.

Творчі здібності – це індивідуальні особливості, якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду. Вони є сплавом багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається досі відкритим, хоча зараз є декілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. Незважаючи на відмінність підходів до її визначення, дослідники одночасно виділяють творчу уяву та якість творчого мислення як обов'язкові компоненти творчих здібностей [2, с. 7].

Одним із найважливіших чинників творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їхніх творчих здібностей. Виділяють такі умови їхнього розвитку, як: ранній фізичний розвиток, створення обстановки випереджаючого розвитку, забезпечення максимальної напруги сил під час виконання творчих завдань, надання дитині свободи, комфортна психологічна обстановка тощо.

Висновки. Виходячи з багаторічного практичного досвіду роботи з дітьми та вивчення науково-методичної літератури, можна зробити висновок про те, що розвиток і формування хореографічних здібностей дітей дошкільного віку є важливою проблемою хореографічної загальноосвітньої підготовки, одним з її основних пріоритетів, що свідчить про принципову важливість всебічного психологічного її дослідження.

Сучасний стан вивчення хореографічних здібностей можна охарактеризувати як етап пошуку

шляхів і методів, які б давали змогу розкривати й розвивати здібності кожної дитини. Виявлено, що специфіка хореографічного мистецтва полягає в тому, що зміст будь-якого танцювального твору та його художній образ розкриваються завдяки пластичності людського тіла, з'ясовано, що основу хореографічної обдарованості становлять окремі психологічні або психофізичні якості, їх комплексне поєднання.

Складниками хореографічних здібностей дітей дошкільного віку є такі: а) їхній інтелектуально-творчий потенціал (взаємозв'язок конвергентного та дивергентного мислення, здатність індивіда до аналітико-синтетичної діяльності, вміння знаходити нові, оригінальні та нестандартні вирішення рухових завдань); б) музично-рухові можливості (загальна пізнавально-рухова активність як основна умова пластично-емоційної виразності, почуття ритму, високий рівень розвитку сенсорних процесів, художньо-естетична спрямованість пошукової діяльності); в) комплекс мотиваційно-особистісних властивостей (емоційно забарвлений інтерес до хореографічного мистецтва, енергійність, висока працездатність та висока мотивація досягнень).

Умовою цілісного формування хореографічних здібностей дітей на початковому етапі навчання є спеціально організована система формувальних вправ, спрямованих на розвиток як базових компонентів досліджуваних здібностей, так і певної множини особистісних властивостей, які необхідні для актуалізації музично-рухового та інтелектуально-творчого потенціалу дітей.

Рівень розвитку хореографічних здібностей дітей дошкільного віку ґрунтується на врахуванні певних психолого-педагогічних умов: реалізації принципу доступності та послідовності; врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів та потреб; залучення дітей до такої хореографічної діяльності, яка вимагає проявлення хореографічних здібностей у комплексі; цілісного формування всіх структурних компонентів зазначених здібностей; емоційно-рухового та мотиваційного забезпечення процесу їх розвитку; застосування дієвих методів навчання, що активізують образно-асоціативне мислення, уяву, фантазію, поглиблюють та збагачують вербальні інтерпретації й хореографічні імпровізації дітей; забезпечення психологічного контакту та атмосфери творчої взаємодії; спрямованості завдань на розвиток самостійності дітей дошкільного віку.

Таким чином, мистецтво танцю доступне для вивчення будь-якій дитині незалежно від її природних даних та віку. Проте чим раніше дітей залучити до мистецтва хореографії, тим ефективнішими будуть не тільки їхні творчі досягнення, а й роль у суспільному житті.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В. та ін. ; наук. кер. А.М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Воронцова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми: погляди на визначення здібностей та обдарованості. *Способи діагностики обдарованості, практичні методи*. 2006. № 25–28. С. 5–25.
3. Годовський В.М. Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом : методичні рекомендації, лекції, навчальна програма / Годовський В.М., Арабська В.І. Рівне : РДГУ, 2000. 76 с.
4. Мартиненко О.В. Методика хореографічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку : навчальний посібник. Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2009. 156 с.
5. Мартиненко О.В. Теорія та методика роботи з дитячим хореографічним колективом (дошкільний вік) : навчальний посібник для студентів напряму підготовки 6.020202 «Хореографія». Бердянськ : Видавець БДПУ, 2014. 301 с.
6. Шевчук А.С. Дитяча хореографія: програма та навчально-методичне забезпечення хореографічної діяльності дітей від 3–7 років : навчально-методичний посібник. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 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:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 20

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 18,12. Ум.-друк. арк. 17,67.
Підписано до друку 31.01.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.