ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 27

Видавничий дім
«Гельветика»
2020

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

Члени редакційної колегії:
Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету
Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Богуш Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука
Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету
Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України
Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету
Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України
Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету
Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)
Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)
Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 9 від 28.09.2020 року)

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

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

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

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

ISSN 2663-6085 © ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Батрун І.В.
ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У ПРАКТИЦІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ XXI СТ. **9**

Бурлаченко Н.В.
ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ **14**

Дічек Н.П.
ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ
В ДІЯЛЬНОСТІ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ (2005–2007 РР.):
ПОГЛЯД ІЗ СЬОГОДЕННЯ **18**

Загородня А.А.
УТІЛЕННЯ ІДЕЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
ЯК ОСНОВНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 2000-і РР. **24**

Зайченко Н.І.
МІСІЯ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ
ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ XIX–XX СТ. **27**

Січкар А.Д., Дем'яненко В.І.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЙ ПРО ДИТЯЧУ ГРУ У СПАДЩИНІ
УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (ПЕРША ТРЕТИНА XX СТОЛІТТЯ) **31**

Федурко-Попик Ю.С.
ДИСКУСІЯ МІЖ ПРИХИЛЬНИКАМИ ТА ПРОТИВНИКАМИ КЛАСИЦИЗМУ В ГІМНАЗІЙНІЙ ОСВІТІ
СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МОВНО-ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ **36**

Фесенко О.С.
ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ
МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ
В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» **41**

Шинкар Т.Ю.
КЕРІВНИЦТВО МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ В ДИТЯЧИХ САДКАХ УКРАЇНИ
У 30-тих РОКАХ XX СТОЛІТТЯ **45**

Yahupov V.V., Yerhidzei K.V.
EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL MODELLING
OF THE PROFESSIONAL MILITARY ORIENTATION OF THE SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS OF A MILITARY PROFILE STUDENTS **49**

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

Борщов С.М., Іванченко Л.П., Мельник І.М.
ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ, НАВИЧОК
І МОТИВАЦІЇ У ХОДІ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ
І СПОРТОМ СТУДЕНТІВ ВИШУ **56**

Вайнагій Т.М.
СУТНІСТЬ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ **60**

Ван Хайлун
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО ТВОРЧО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ **65**

Любчич Р.І., Хоменко О.С., Зонов О.В., Абраменко О.О., Большаков О.О.
РОЗРОБЛЕННЯ БОЙОВОЇ СИСТЕМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ
МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ **69**

Роміцина Л.В.
ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ:
РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА МАЙБУТНЄ.....**74**

Рудюк Т.В.
МІСЦЕ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В ЖИТТЄВОМУ ЦИКЛІ СІМ'Ї
(КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД).....**78**

Рязанцева Д.В.
РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
У ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....**82**

Стежко С.О., Марченко Г.В., Кондратенко Н.Ю.
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ
НА ЗАСАДАХ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ.....**86**

Степаненко О.К.
ДО ПИТАНЬ СТАНОВЛЕННЯ ТА ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....**94**

Khasmammadova Tahira
EFFECTIVE STRATEGIES FOR IMPROVING READING COMPREHENSION
IN TEACHING ENGLISH **98**

Ярних Т.Г., Рухмакова О.А., Чушенко В.М., Левачкова Ю.В.
РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ.....**103**

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Дроздова К.В., Башавець Н.А.
ЛІКУВАЛЬНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА У КОМПЛЕКСІ ТЕРАПІЇ ЮВЕНІЛЬНОГО ОСТЕОХОНДРОЗУ.....**106**

Яковенко І.О., Чорна В.В.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ
ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ **112**

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Артемьєва І.С., Петухова Т.А.
ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ
ЯК ФАКТОРУ УСПІШНОСТІ ПЕРВИННОЇ ВИРОБНИЧОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ
ЗА УМОВ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ.....**116**

Віцукаєва К.М., Леонова В.І.
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....**124**

Горохівська Т.М.
ДО ПРОБЛЕМИ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**128**

Левко М.І., Щерба О.В.
ЗНАЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ
В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....**134**

Попова Л.М.
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....**138**

Прокопенко І.А.
РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ.....**143**

Резван О.О., Кір'янова О.В.
САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ
СВІДОМОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....149

Салтикова Т.О.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ.....153

Семенова О.Ю.
ХАРАКТЕРИСТИКА АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....159

Снітовська О.Й., Царик Г.М.
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (МЕДИЧНА АНГЛІЙСЬКА)»
(НА БАЗІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ А. КРІСТІ) ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ.....164

Сологуб В.Д.
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У КЛАСІ ГІТАРИ.....172

Тушко К.Ю., Потапчук Н.Д., Топольницька Г.Ю.
ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....176

Чучаліна Ю.М.
БІЗНЕС-ЦЕНТР ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ВИХОВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ.....180

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Гакман А.В., Галан Я.П., Кошура А.В.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В СИСТЕМІ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ.....186

Лемко Г.І.
СІМ'Я ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СПАДЩИНІ М. СТЕЛЬМАХОВИЧА.....190

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Кузнєцова А.С., Коваленко А.Є.
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 194

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....197

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Batrun I.V.
V.O. SUKHOMLINSKY'S IDEAS ABOUT THE FORMATION OF A CITIZEN-PATRIOT IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE XXI CENTURY.....**9**

Burlachenko N.V.
THE PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING ORGANIZATION AT UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS AT HIGHER SCHOOL.....**14**

Dichek N.P.
STATE POLICY IN THE FIELD OF SECONDARY EDUCATION IN THE ACTIVITIES OF THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE (2005–2007): THE CONTEMPORARY VIEW.....**18**

Zahorodnia A.A.
IMPLEMENTATION OF IDEAS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS THE MAIN TREND IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE 2000s.....**24**

Zaichenko N.I.
MISSION OF RELIGIOUS EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES.....**27**

Sichkar A.D., Demianenko V.I.
TRANSFORMATION OF IDEAS ABOUT CHILDREN'S GAME IN THE HERITAGE OF UKRAINIAN TEACHERS (FIRST THIRD OF THE XX CENTURY).....**31**

Fedurko-Popyk Yu.S.
DISCUSSION BETWEEN SUPPORTERS AND OPPONENTS OF CLASSICISM IN THE GYMNASIUM EDUCATION OF EASTERN GALICIA IN THE CONTEXT OF MODERN LANGUAGE AND EDUCATIONAL TASKS.....**36**

Fesenko O.S.
PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF FOLLOW-UP BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" REFORM.....**41**

Shynkar T.Yu.
MANAGEMENT OF METHODICAL WORK IN KINDERGARTENS OF UKRAINE IN THE 30s OF THE 20th CENTURY.....**45**

Yahupov V.V., Yerhidzei K.V.
EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL MODELLING OF THE PROFESSIONAL MILITARY ORIENTATION OF THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF A MILITARY PROFILE STUDENTS.....**49**

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

Borshchov S.M., Ivanchenko L.P., Melnyk I.M.
THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE, SKILLS, ABILITIES AND MOTIVATION IN THE COURSE OF SELF-STUDIES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS OF UNIVERSITY STUDENTS.....**56**

Vainahii T.M.
SUBJECT-MATTER AND CONTENT OF TEACHING ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH TO FUTURE DOCTORS.....**60**

Van Khailun
STUDY OF THE STATE OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR CREATIVE INTERPRETATION ACTIVITY.....**65**

Liubchych R.I., Khomenko O.S., Zonov O.V., Abramenko O.O., Bolshakov O.O.
DEVELOPMENT OF THE COMBAT SYSTEM OF SERVICE-APPLIED
HAND-TO-HAND COMBAT OF FUTURE OFFICERS.....**69**

Romitsyna L.V.
ACTIVITY APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS STUDENTS:
DEVELOPMENT OFFUTURE-BASED THINKING.....**74**

Rudiuk T.V.
THE PLACE OF FAMILY VOCABULARY IN THE FAMILY LIFE CYCLE
(COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH).....**78**

Riazantseva D.V.
IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS
OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDYING
OF PROFILE ORIENTED TEXTS **82**

Stezhko S.O., Marchenko H.V., Kondratenko N.Yu.
LANGUAGE BASES FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF THE FUTURE JOURNALISTS AT THE AMBASSADES OF THE LINGVOCULTUROLOGY.....**86**

Stepanenko O.K.
ON THE ISSUES OF FORMATION AND DEVELOPMENT TRENDS
OF METHODS FOR TEACHING FOREIGN LITERATURE.....**94**

Khasmammadova Tahira
EFFECTIVE STRATEGIES FOR IMPROVING READING COMPREHENSION IN TEACHING ENGLISH **98**

Yarnykh T.H., Rukhmakova O.A., Chushenko V.M., Levachkova Yu.V.
THE ROLE OF THE EXPERIMENT IN IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE PHARMACISTS.....**103**

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Drozdova K.V., Bashavets N.A.
THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE IN THE COMPLEX OF THERAPY
OF JUVENILE OSTEOCHONDROSIS.....**106**

Yakovenko I.O., Chorna V.V.
PECULIARITIES OF SPEECH THERAPY MASSAGE FOR CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE.....**112**

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Artemieva I.S., Petukhova T.A.
THE THEORETICAL APPROACH TO FORMATION THE COMPETITIVENESS
AS A FACTOR OF THE SUCCESS OF PRIMARY PRODUCTION ADAPTATION
OF YOUNG SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF CURRENT LABOR MARKET.....**116**

Vitsukaieva K.M., Leonova V.I.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....**124**

Horokhivska T.M.
ON ISSUE OF MODELLING THE DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS
FROM TECHNICAL UNIVERSITIES.....**128**

Levko M.I., Shcherba O.V.
SIGNIFICANCE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT
OF POSITIVE MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF FUTURE OFFICERS
OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....**134**

Popova L.M.
FORMATION OF READYNESS OF FUTURE TEACHERS
FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN CONDITIONS
OF BLENDED LEARNING IN PRIMARY SCHOOL.....**138**

Prokopenko I.A.
IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF PREPARATION FUTURE TEACHERS
FOR THE FACILITATION INTERACTION WITH SCHOOL STUDENTS..... **143**

Rezvan O.O., Kirianova O.V.
SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE AS A RESULT
OF A CONSCIOUS UPGRADING SKILLS FOR A TEACHER
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION..... **149**

Saltykova T.O.
PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING
IN THE PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN FRANCE..... **153**

Semenova O.Yu.
CHARACTERISTICS OF ANDRAGOGICAL ORGANIZATION MODEL
OF PROFESSIONAL TRAINING FOR APPLICANTS
OF THE SECOND CYCLE MASTER'S LEVEL OF HIGHER EDUCATION..... **159**

Snitovska O.I., Tsaryk H.M.
THE TEACHING METHODS OF "ENGLISH LANGUAGE
FOR PROFESSIONAL PURPOSE (MEDICAL ENGLISH)"
(ON THE BASIS OF A. CHRISTIE'S NOVELS) WITH INTERNET RESOURCE..... **164**

Solohub V.D.
DISTANCE LEARNING IN A GUITAR CLASS..... **172**

Tushko K.Yu., Potapchuk N.D., Topolnytska H.Yu.
TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF TRAINING
OF FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROFESSIONAL INTERACTION..... **176**

Chuchalina Yu.M.
BUSINESS CENTRE AS AN EFFECTIVE FORM OF CULTIVATING
ECONOMIC CULTURE IN STUDENTS..... **180**

SECTION 5. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING

Hakman A.V., Halan Ya.P., Koshura A.V.
THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PATRIOTIC EDUCATION
IN THE SYSTEM OF OLYMPIC EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION..... **186**

Lemko H.I.
FAMILY AS A FACTOR OF EDUCATION OF VALUE ORIENTATIONS
IN THE HERITAGE OF M. STELMAKHOVYCH..... **190**

SECTION 6. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kuznietsova A.S., Kovalenko A.Ye.
INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INTENSIFICATION
OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE..... **194**

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES..... **197**

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА-ПАТРІОТА У ПРАКТИЦІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ XXI СТ.

V.O. SUKHOMLINSKY'S IDEAS ABOUT THE FORMATION OF A CITIZEN-PATRIOT IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE XXI CENTURY

УДК 37.035.6
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.1

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

У статті висвітлюються основні ідеї В.О. Сухомлинського про формування громадянина-патріота. Протягом історичного розвитку педагогіки патріотичне виховання набувало важливості й актуальності, адже включення дитини до складу нації є важливою частиною діяльності педагога. Критичне переосмислення ідей В.О. Сухомлинського та їх творче використання має значення для патріотичного виховання підростаючого покоління. Аналіз наукової літератури доводить, що патріотичне виховання є актуальним для усіх держав усіх історичних періодів. Для України це стало важливим після початку російської агресії. Крім шкільних учителів, патріотичним вихованням мають займатися ЗМІ. Дослідженням встановлено політичне, оборонне значення ідей В.О. Сухомлинського про формування громадянина-патріота. Здійснений аналіз ідей В.О. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що його ідеї придатні для використання в незалежній Україні. Доведено, що за умов НУШ мета сучасного освітнього процесу – формування ключових і предметних компетентностей, практична спрямованість пізнання життя, набуття знань із різних предметів, формування патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості. У сфері виховання підростаючого покоління важливими є сім'я і заклади освіти. Саме сьогодні актуалізуються ідеї формування громадянина-патріота – людини, котра має комплекс особистісних якостей і рис характеру, зокрема патріотичну свідомість, відповідальність і мужність, готовність захищати Батьківщину, проявляти повагу до культури, звичаїв і традицій національних спільнот у державі. Як відзначено у концепції НУШ, наскрізний процес виховання має ґрунтуватися на цінностях: морально-етичних (гідності, чесності, справедливості, турботі, повазі до життя, повазі до себе та інших людей), соціально-політичних (свободі, демократії, культурному різноманітті, повазі до рідної мови та культури, патріотизмі, шанобливому ставленні до довкілля, повазі до закону, солідарності, відповідальності).

Ключові слова: *громадянин, реформування сучасної освіти, виховання патріота, громадянське суспільство, ціннісні орієнтири.*

The article highlights the main ideas of V.O. Sukhomlinsky on the formation of a citizen-patriot. During the historical development of pedagogy, patriotic education has become important and relevant. After all, the inclusion of a child in the nation is an important part of the teacher's activity. Critical rethinking of V.O. Sukhomlinsky's ideas and their creative use is still relevant today for the patriotic education of the younger generation. The analysis of the scientific literature proves that patriotic education is relevant for all states of all historical periods. For Ukraine, this became relevant after the beginning of Russian aggression. In addition to school teachers, the media should be involved in patriotic education. The study established the political, defensive significance of V.O. Sukhomlinsky's ideas on the formation of a citizen-patriot. The analysis of V.O. Sukhomlinsky's ideas gives grounds to assert that his ideas are suitable for use in independent Ukraine. It is proved that in the conditions of NUS the purpose of modern educational process is formation of key and subject competences, practical orientation of knowledge of life, acquisition of knowledge in various subjects, formation of patriot, intellectually developed, spiritually and morally mature personality. The family and educational institutions are important in the field of educating the younger generation. It is today that the ideas of forming a citizen-patriot – a person who has a set of personal qualities and character traits – are being actualized. In particular, patriotic consciousness, responsibility and courage, readiness to defend the Motherland, to show respect for the culture, customs and traditions of national communities in the state. As noted in the concept of NUS, the cross-cutting process of education should be based on values: moral and ethical (dignity, honesty, justice, care, respect for life, respect for themselves and others), socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect) to the native language and culture, patriotism, respect for the environment, respect for the law, solidarity, responsibility).

Key words: *citizen, reforming modern education, upbringing of a patriot, civil society, values.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування сучасної освіти XXI ст. ставить проблему виховання громадянина-патріота, особливо це актуально за умов війни, порушення норм міжнародного права, намагань формувати громадянське суспільство і державу. Як відзначається в концепції НУШ, орієнтація вітчизняної освіти на «вихід» («output») – результат у формі розвинутих ключових компетентностей учнів, структури знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, їхньої успішної самореалізації у професії та житті, формування особистості, патріота, новатора, здатного конкурувати на ринку праці, розвивати економіку, навчатися неперервно впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема громадянськості та патріотичного виховання особистості віддзеркалена у вітчизняній і зарубіжній науці у працях В. Гегеля, Платона, В. Плахотника. Громадянську спрямованість особистості досліджували психологи та педагоги А. Маслоу, Ж. Пьєже, В. Франкл, І. Бех, П. Вербицька, Ю. Іванішина, Ф. Левітас, О. Пометун, К. Чорна. Значущість громадянського виховання у своїх працях доводили Я. Коменський, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський [1–4; 10–15].

Значущість національно-патріотичне виховання на традиціях українського народу та мистецтва доводили О. Вишневський, О. Гевко, М. Стельмахович, М. Щербань, О. Стьопіна, В. Чуркіна, Т. Шклярова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні підходи до організації освітнього процесу в ЗЗСО та позашкільних навчальних за умов впровадження ідей НУШ мають традиції та ґрунтуються на спадщині видатних вітчизняних педагогів, зокрема В.О. Сухомлинського.

Мета статті – дослідити вплив ідей В.О. Сухомлинського на патріотичне виховання в українських школах XXI ст. Для досягнення мети використовувалися особливі методи: історичний і логіко-теоретичний аналіз, документальний метод, узагальнення і систематизація.

Виклад основного матеріалу. Саме сьогодні актуалізуються ідеї формування громадянина-патріота – людини, яка має комплекс особистісних якостей і рис характеру, зокрема патріотичну свідомість, відповідальність і мужність, готовність захищати Батьківщину, проявляти повагу до культури, звичаїв і традицій національних спільнот у державі. Як відзначено у концепції НУШ, наскрізний процес виховання має ґрунтуватися на цінностях: морально-етичних (гідності, чесності, справедливості, турботі, повазі до життя, повазі до себе та інших людей), соціально-політичних (свободі, демократії, культурному різноманітті, повазі до рідної мови та культури, патріотизмі, шанобливому ставленні до довкілля, повазі до закону, солідарності, відповідальності) [6].

За умов НУШ мета сучасного освітнього процесу – формування ключових і предметних компетентностей, практична спрямованість пізнання життя, набуття знань із різних предметів, формування патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості [6]. У сфері виховання підростаючого покоління важливими є сім'я і заклади освіти. Сім'я є моделлю суспільства, через яку дитина засвоює моральні норми, духовну культуру, національні та загальнолюдські цінності. Саме в родині відбувається отримання соціального досвіду соціалізації, спілкування на принципах взаємоповаги та врахування особливостей кожної особистості. Сімейний вплив і взаємини між батьками та нащадками мають базуватися на почуттях любові та порозумінні, на моральних нормах і совісті. Мораль є формою духовного життя, одним із найдавніших універсальних способів соціальної регуляції. Вона має загальнолюдський сенс і конкретно-історичний зміст. Мораль передбачає ціннісне ставлення людини до навколишнього світу, суспільства, спільнот, соціальних інститутів, соціальних суб'єктів, інших людей і до самої себе. Моральне ставлення людини до світу зорієнтоване на ідеал добра, справедливості, дружби, любові, свободи та відповідальності. Загальнолюдські моральні цінності орієнтують особистість і суспільство на ідеали гуманізму, на протистояння злу, на розумні потреби, на самообмеження заради загального блага, причому не з примусу, а свідомо і добровільно. Виконуючи роль регулятора суспільної та індивідуальної поведінки, мораль поділяє соціальні явища, дії та вчинки людей на «добро» і «зло», даючи людині можливість свідомо орієнтуватися у своєму моральному виборі.

Проблема виховання патріота посідає провідне місце у творчості В.О. Сухомлинського. Великий педагог зазначав: «Справжня громадянськість – моральна відповідальність за все, що робиться на рідній землі. Ця громадянськість народжується тоді, коли підліток, юнак, який сидить за партою, бачить той шлях, яким іти йому в житті, щоб піднести свою Вітчизну». Проблему громадянського він розглядав у роботах «Народження громадянина», «Як виховати справжню людину», «Вітчизна у серці». Питанням громадянського виховання присвячена його бесіда з учителями «Витоки громадянськості». Так, у своїй роботі «Народження громадянина» педагог писав: «Домогтися того, щоб вихованця вже з дитинства хвилювало теперішнє та майбутнє Вітчизни, – одна з найважливіших передумов запобігання моральним зривам у дитячі роки…» [12].

Патріотизм – стійке соціально-психічне утворення, складна інтегральна якість особистості, що характеризує ціннісне ставлення особистості до Батьківщини в органічній єдності національно-етнічного і національно-громадського аспектів і проявляється в культуротворчій діяльності [3, с. 55]. Патріоти мають багато моральних чеснот. Вони – носії культури, мови, самобутності свого народу, своїх предків.

Складником патріотизму є національна свідомість і свобода волі. Національна свідомість – сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, у яких виявляються особливості життєдіяльності націй та етносів. Сво-

бода волі – здатність людини самостійно, відповідно до свого світогляду робити вибір між добром і злом, приймати рішення і діяти. Моральним вважають лише такий вибір, за якого людина керується моральним мотивом, внутрішньою, суб'єктивно-особистісною спонукою до дії, зацікавленістю в її реалізації і орієнтацією на моральні чинники. Керуючись моральними мотивами, людина орієнтується на найвищі, безумовні вселюдські цінності, зважає на ймовірність морального осуду в разі недотримання моральних вимог [9, с. 330].

Як зазначав В.О. Сухомлинський, патріотизм як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів діалектично пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною й емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею. Виховувати особистість з активною громадянською позицією В.О. Сухомлинський пропонував починати з дитинства, адже це найважливіший період людського життя. Педагог підкреслював: «У дитинстві починається тривалий процес пізнання – пізнання і розумом, і серцем – тих моральних цінностей, що лежать в основі моралі: безмежної любові до Батьківщини, готовності віддати життя за її щастя, велич, могутність, непримиренність до ворогів Вітчизни» [13, с. 16]. Педагог відзначав багатогранність поняття «громадське виховання», виокремлював такі його складники, як громадянське бачення світу, моральність, ідейну переконаність, взаємодію людини й колективу, моральну стійкість, громадянську гідність.

Система В.О. Сухомлинського з патріотичного виховання охоплює широкий спектр методів, засобів, способів, прийомів, спрямованих на формування єдності свідомості, переконаності та поведінки, на нагромадження практичного суспільного досвіду школяра. Значущою є ідея В.О. Сухомлинського, за якою гуманна місія школи і педагога полягає в тому, щоб «врятувати дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [12, с. 85–86]. Громадянська соціалізація виступає як міра активності індивіда, характеристика індивіда, що може бути сформована шляхом цілеспрямованої діяльності. Тому актуальною є ідея В.О. Сухомлинського щодо формування людини, її світогляду. Це найяскравіше проявляється у процесі патріотичного виховання, яке, на думку педагога, є саме тією сферою духовного життя, що проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина. Тема національно-патріотичного виховання особистості у ЗЗСО та у позашкільних навчальних закладах часто порушувалася у працях В.О. Сухомлинського. Патріот глибоко переконаний у доброму майбутньому свого народу; вольовий, принциповий, нетерпимий до несправедливості, рішучий, відважний. Без таких людей багато сучасних вільних народів залишалися би поневоленими чи й винищеними. Відсутність почуття патріотизму негативно впливає на моральну культуру людини [8, с. 296].

В.О. Сухомлинський вважав, що навчання в закладі освіти та «позашкільна робота є не лише важливою ланкою педагогічних зусиль для здійснення додаткової освіти та виховання, організації активного дозвілля, трудової підготовки учнів і юнацтва, а й системою пошуку, розвитку, підтримки юних талантів та обдарувань, формування у такий спосіб творчої еліти в галузі природознавства, техніки, мистецтва, ремесел, суспільної та підприємницької діяльності…» [10, с. 17].

Національно-патріотичне виховання дітей є важливою складовою частиною діяльності ЗЗСО та позашкільних навчальних закладів, спрямованою на глибоке пізнання історичного минулого рідного народу, оволодіння національними цінностями, вищими здобутками в національно-культурному і суспільному житті. Сьогодні значущими складниками виховання є туристсько-краєзнавча, еколого-натуралістична, військово-патріотична, художньо-естетична робота, це також відзначав видатний педагог. Батьківщина без нас обійтися може, ми ж без неї – ніщо. Цю велику істину, на яку звертав увагу В.О. Сухомлинський, повинна розуміти і відчувати кожна дитина. Він прищеплював школярам любов до рідної місцевості, «малої» батьківщини. Він із повним правом стверджував, що отчій дім, його природа із невичерпним багатством явищ, дивовижною красою – «вічне джерело дитячого розуму» [7, с. 55].

Упровадження у практику роботи завдань патріотичного виховання спонукає педагогів-позашкільників звертатися до спадщини В.О. Сухомлинського. Потенціал учнів найбільш реалізовується у гуртках і студіях за інтересами, у яких відбувається виховання фізично й морально здорової людини. Неформальні форми роботи, екскурсії, походи сприяють засвоєнню моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм. Долучення до національних свят і традицій, спортивних змагань та ігор, фестивалів, флешмобів сприяють формуванню естетичних смаків, збереженню родинних традицій, сімейних реліквій, вивченню родоводу, звичаїв, обрядів свого народу й народів, що населяють Україну. Різні форми та методи неформальної освіти сприяють формуванню національної свідомості та вихованню патріотичних почуттів учнів через систему заходів (виховних годин, екскурсій, «круглих столів», уроків пам'яті, конкурсів, тематичних вечорів). Різні інтерактивні форми формальної та неформальної освіти мають бути спрямовані на реалізацію проектів щодо виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби та захисту України, повагу до чинного законодавства та засад демократичної, правової держави.

Погоджуємося із Т. Свирською, С. Савченко, що патріотичне виховання за В.О. Сухомлинським має ряд напрямів: патріотичний (виховання любові до рідного краю, Батьківщини, почуття громадянства); соціальний (введення у практику зразків гуманних взаємин та ідеалів народу); трудовий (залучення до традиційних видів трудової діяльності народу); художньо-естетичний (залучення до народної творчості у видах декоративно-прикладного мистецтва, розвиток художніх здібностей); екологічний (примноження багатств і захист рідної природи, усвідомлення єдності людина – природа – суспільство)» [14, с. 116].

Таким чином, виховна робота в ЗЗСО та закладів позашкілля має здійснюватися за такими напрямами, як «патріотичний», «соціальний», «трудовий», «художньо-естетичний», «екологічний» (за В. Сухомлинським) на засадах педагогіки співробітництва учнів, їхніх батьків і громадськості та бути спрямована на реалізацію Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку та зміцнення моральних засад суспільства, впровадження ідей Концепції Нової української школи. Ціннісне ставлення до суспільства й держави у виховній системі ЗЗСО має виявлятися у формуванні в учнів почуттів патріотизму, національної свідомості, правосвідомості, політичної культури та культури міжетнічних відносин, а також формування громадянських цінностей. До основних громадянських цінностей належить моральна і правова культура, яка виявляється в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, здатної виконувати свої рольові обов'язки, у дисциплінованості, повазі до інших громадян, до держави, владних структур, у гармонійному поєднанні патріотичних, національних і міжнаціональних почуттів і формування умінь життєвих: громадянськості, толерантності, доброзичливості, витримки, оптимізму, врівноваженості.

Актуальним є розвиток системи правової освіти та виховання, покращення роботи закладів позашкілля щодо розвитку громадянських компетентностей учнів, формування ціннісного ставлення до людей, що виявляється в моральній активності особистості, прояві милосердя, толерантності, готовності допомогти іншим. Наше майбутнє залежить від формування ціннісного ставлення та національної свідомості школярів до сім'ї, родини, людей, що сприяє усвідомленню національно-етнічної належності. Формування шанобливого ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти та толерантного ставлення до представників інших націй і національностей та усвідомлення національно-державної спільності, бо патріотизм є однією з рис всебічно розвиненої особистості. Людина має мати відчувати гордість за свою Батьківщину і свій народ, за гідні сторінки минулого. Важливою складовою частиною змісту виховання особистості XXI ст. є усвідомлення дітьми й учнівською молоддю значущості праці, конкурентоспроможності й самореалізації особистості в умовах ринкових відносин. Тобто ціннісне ставлення до праці передбачає як підготовку учнів до майбутньої професійної діяльності, так і розвиток потреби у трудовій активності, адже життєдіяльність особистості взаємопов'язана з ідеєю самореалізації, життєвого вибору та розв'язання важливих проблем власного життя. За В.О. Сухомлинським, головним методологічним принципом патріотичного виховання має бути пізнання й усвідомлення учнями своєї Малої Батьківщини, а освітній і виховний процес у шкільні роки та за умов позашкільних закладів має бути спрямований на долучення учнів до кращих традицій, звичаїв народу, вони мають стати для них святим законом. Тому сьогодні важливо формувати учнів і вихованців ЗЗСО та позашкілля на прикладах історії становлення Української державності, українського козацтва, героїки визвольного руху, досягнень у галузі політики, освіти, науки, культури і спорту. Сьогодні утвердження громадських цінностей має здійснюватися із чітко усталеною громадянською позицією. Як відзначають вітчизняні науковці, до засобів патріотичного виховання належать рідна мова, вітчизняна історія, українська література, рідна природа, українська культурна спадщина.

Висновки. Тож педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського є основою сучасної виховної системи в ЗЗСО та позашкільних навчальних закладах, вони спрямовані на забезпечення всебічного розвитку особистості, її національного самовизначення і творчої самореалізації, бо національно-патріотичне виховання є складовою частиною загального виховного процесу підростаючого покоління, головною метою якого є набуття молодими громадянами соціального досвіду, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, інтелектуальної, правової, трудової, екологічної культури. Таким чином, здійснення системного національно-патріотичного виховання в закладах ЗЗСО та позашкілля сьогодні є складовою частиною національної безпеки України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 277 с.

2. Вербицька П.В. Громадянське виховання молоді: сучасні аспекти розвитку. Київ : Генеза, 2009. 384 с.

3. Завалевський Ю. Проблеми соціально-громадянського виховання особистості та підходи до їх

розв'язання в історії педагогічної думки. *Педагогіка і психологія.* 2002. № 4. С. 55–64.

4. Івашина Ю.Ю. Громадянське виховання в змісті, формах і методах позаурочної роботи: методичні рекомендації. *Педагогічний вісник*. 2001. № 1/2. С. 62–63.

5. Макаренко А. Воспитание гражданина. Москва : Просвещение, 1988. 308 с.

6. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 29.08.2020).

7. Оришко С. Виховання патріотизму шкільної молоді в процесі позашкільної роботи. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. С. 190.

8. Патріотизм. Сучасний словник з етики / ред. М.Г. Тофтул. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 296.

9. Свобода волі. Сучасний словник з етики / ред. М.Г. Тофтул. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 330.

10. Сухомлинский В. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Москва, 1980. Т. 2. 640 с.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.

12. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 281–582.

13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 3. С. 5–279.

14. Формування патріотичної та громадянської свідомості учнів: теорія і практика / О.С. Александров та ін. ; за заг. ред. Ф.Л. Левітаса. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2018. 172 с.

15. Чорна К. Національна ідея як фактор становлення патріотизму у дітей та молоді. *Шлях освіти.* 2008. № 3. С. 5–11.

ПРОБЛЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE PROBLEM-BASED APPROACH TO TEACHING ORGANIZATION AT UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS AT HIGHER SCHOOL

УДК 37.01/09
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.2

Бурлаченко Н.В.,
аспірантка кафедри педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Стаття присвячена технології проблемного навчання, основні ідеї якого розвинулися у працях психологів і педагогів в середині XX ст. У статті розглядаються особливості проблемного навчання як способу активізації та інтенсифікації діяльності студентів на заняттях у ЗВО, обґрунтовується актуальність його застосування на заняттях зі стилістики та літератури. Розглянуто цілі та завдання використання технології проблемного навчання на заняттях. Наводиться структура завдання пошукового характеру, побудованого на матеріалі стилістики української мови. Запропоновано прийоми використання технології проблемного навчання на заняттях із дисциплін «Українська мова» та «Українська література», засновані на недостатності пояснень, використанні цікавого факту, помилок, порівнянь, узагальнень і зіткненні гіпотез.

Щоб розвинути у студентів навички вирішення професійних завдань за нових, критичних умов, визнано ефективним включати в навчальний процес елементи активного навчання у вигляді вирішення проблемних ситуацій. Здійснюючи діяльність за самостійним рішенням проблем, учні засвоюють процес інтелектуальної дії, що розкриває сутність досліджуваного поняття. Вони здійснюють доведення істинності поняття, а це пов'язано з активною розумовою діяльністю. Регулярна постановка проблемних завдань і виникнення проблемних ситуацій призводить до того, що студент мобілізується на їх вирішення. Проблема для нього є перешкодою, яку треба пройти. Внаслідок подолання перешкод однозначно відбувається становлення особистості, її розвиток. На практиці організація проблемного навчання має певні складності, викликані недостатньою розробленістю методики організації цього виду навчання в різних типах навчальних закладів, труднощами підготовки навчального матеріалу у формі проблемних завдань, а також недостатньою підготовленістю педагога до організації проблемного навчання.

Ключові слова: *проблемне навчання, проблемне завдання, методи проблемного навчання, стилістика, літературознавство, педагогіка вищої школи.*

The article is devoted to problem-based learning technologies based on ideas that were developed in the works of psychologists and educators in the middle of the twentieth century. The article discusses the features of problem-based learning as the way of enhancing and intensifying of student activities at lessons at higher school and the expediency of problem-based learning application is justified. The objectives and tasks of problem-based learning using technology in the classroom at higher school are considered. The structure of searching task built on the stylistics of the Ukrainian language material is described. The paper suggests methods of using problem-based teaching at the stylistics and literature lessons based on lack of explanation, using interesting fact, delusions, comparisons, generalizations and hypothesis collision.

In order to develop students' skills in solving professional problems in new, critical conditions, it is considered effective to include in the educational process elements of active learning in the form of solving problem-based situations. Carrying out activities on independent problem solving, students learn the process of intellectual action, which reveals the essence of the studied concept. They prove the truth of the concept, and this is due to active mental activity. Regular statement of problem tasks and the emergence of problem situations leads to the fact that the student is mobilized to solve them. The problem for him is an obstacle that must be overcome. As a result of overcoming obstacles, the formation of personality and its development unambiguously take place. In practice, the organization of problem-based learning has certain difficulties caused by insufficient development of methods of organizing this type of education in different types of educational institutions, difficulties in preparing educational material in the form of problem tasks, and insufficient training of teachers to organize problem-based learning.

Key words: *problem-based teaching, problem-based task, techniques of problem-based learning, stylistics, literature, higher school pedagogics.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі дуже важливо вирішити проблему підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Сучасна система освіти відчуває потребу у збільшенні кількості самостійної роботи студентів. Щоб розвинути у студентів навички вирішення професійних завдань за нових, критичних умов, визнано ефективним включати в навчальний процес елементи активного навчання у вигляді вирішення проблемних ситуацій.

Проблемне навчання є одним із напрямів наукового пошуку у сфері підвищення ефективності та результативності навчального процесу. Такий вид навчання розглядається сьогодні як один з ефективних засобів розвитку розумових сил, пізнавальної активності, самостійності та творчого мислення.

Сама ідея проблемного навчання не нова. Шляхи перетворення процесу навчання в радісний процес пізнання, розвитку творчих здібностей учнів шукали у своїх працях ще Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтенсивно ідеї проблемного навчання розвинулися у XX ст., у вітчизняній літературі – починаючи з другої половини 50-х рр. XX ст. Ідея проблемного навчання розроблялася як у працях психологів (А. Брушлин-

ский, Т. Кудрявцев, С. Рубінштейн та ін.), які розвивали положення про те, що розумовий розвиток характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєних знань, а і структурою розумових процесів, системою розумових дій, так і в педагогічній літературі (І. Ільницька, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.), де визначено, що проблемне навчання є одним із найбільш ефективних засобів розвитку розумових сил, пізнавальної активності, творчого мислення та самостійності, оскільки знання не повідомляються учням у готовому вигляді, а підносяться у вигляді завдання, що повинне зацікавити учнів, пробудити у них бажання знайти засоби для його вирішення.

На думку багатьох дослідників, проблемне навчання – це основний спосіб формування наукового світогляду учнів, який розуміється як певна суб'єктивна особистісна установка, що регулює пізнавальну і практичну діяльність людини. Здійснюючи діяльність із самостійного рішення проблем, учні засвоюють процес інтелектуальної дії, що розкриває сутність досліджуваного поняття. Вони здійснюють доведення істинності поняття, а це пов'язано з активною розумовою діяльністю [9, с. 44–47]. Найважливішими умовами ефективності формування наукового світогляду є активна інтелектуальна розумова діяльність учня по засвоєнню системи понять і вплив на почуття й емоції людини, перетворення знань на переконання.

Мета статті – розглянути особливості проблемного навчання як способу активізації та інтенсифікації діяльності студентів на заняттях у ЗВО; обґрунтувати актуальність його застосування на заняттях з української мови та літератури; навести структуру завдання пошукового характеру, побудованого на матеріалі стилістики української мови.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У проблемному навчанні, крім умов дослідницької діяльності, моделюється і розвиток творчого мислення студентів. Студент не просто переробляє інформацію, засвоюючи новий матеріал, він переживає цей процес як засвоєння принципів, способів і умов дії, активізується розвиток пізнавальної мотивації, інтерес до змісту предмета, майбутньої професії [1, с. 45–47].

Н. Каратаєва пропонує розглядати проблемне навчання як творчий процес у вигляді рішення нестандартних науково-навчальних завдань оригінальними методами [4, с. 58–67].

Т. Ільїна зазначає, що проблемне навчання може бути реалізовано при викладанні будь-якої дисципліни, проте велике значення має сам характер навчального матеріалу і його конкретний зміст. Не всякий матеріал може використовуватися як основа для створення проблемної ситуації, проблемне навчання можна застосовувати у процесі освоєння учнями узагальнених знань: понять, правил, законів, причинно-слідчих та інших логічних залежностей [2, с. 40–44].

Крім цього С. Калінковська вказує на те, що проблемне навчання може ефективно використовуватися при заочній формі навчання, оскільки упроцес навчання включені люди, які мають досвід практичної діяльності в досліджуваній сфері науки, «найбільший відгук отримують проблемні ситуації, засновані на аналізі суперечностей, що складаються між теоретичними аспектами відбору змісту й організацією освітнього процесу, реальним втіленням положень теорії на практиці» [3, с. 145–150].

Регулярна постановка проблемних завдань і виникнення проблемних ситуацій призводить до того, що студент мобілізується на їх вирішення. Проблема для нього є перешкодою, яку треба пройти. Внаслідок подолання перешкод однозначно відбувається становлення особистості, її розвиток [8, с. 860–864]. На думку О. Кутькіної, використання технології проблемного навчання на заняттях допомагає формувати в учнів здатність до критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес, який спирається на використання методів проблемного навчання, організовується з урахуванням включеності у процес пізнання всіх студентів без винятку [5, с. 286–288]. Це допомагає створенню середовища освітнього спілкування, що характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю.

Крім того, проблемне навчання пов'язане з високою емоційною активністю учнів, яка зумовлюється тим, що сама проблемна ситуація є джерелом її збудження, і тим, що активна розумова діяльність учнів тісно пов'язана з чуттєво-емоційною сферою психічної діяльності. Самостійна розумова діяльність пошукового характеру викликає особисте переживання учня, його емоційну активність.

Проблема – це усвідомлення учнями неможливості вирішити суперечності, які зустрілися їм у навчальній ситуації, за допомогою наявних у них знань і досвіду. З цього моменту проблема перетворюється для них на задачу, яка вимагає розумової активності.

Провідною ланкою проблемного навчання є проблемна ситуація, що допомагає викликати певну пізнавальну потребу в учнів, дати необхідну спрямованість їх думки і тим самим створити внутрішні умови для засвоєння нового матеріалу, таким чином забезпечується можливість управління цим процесом із боку педагога. Найчастіше проблемна ситуація розглядається як пізнавальне ускладнення об'єкта, подолати яке можна тільки шляхом пошуку нових знань. Для успішного використання викладачем проблемних ситуацій важливо виділити шляхи їх створення.

Тут основною складністю для викладача є правильний підбір вузлових моментів для зіткнення нових знань, фактів з уже відомою студентам

інформацією. Студенти не в змозі відразу вирішити сформульовану основну проблему, тому необхідно створення цілої системи приватних, допоміжних проблем, здатних вивести до розуміння основного проблемного питання. Це дозволяє управляти пізнавальною діяльністю студентів, засвоювати необхідні знання, опановувати способи дослідницької діяльності [10, с. 148–157].

На практиці організація проблемного навчання має певні складності, викликані недостатньою розробленістю методики організації цього виду навчання в різних типах навчальних закладів, труднощами підготовки навчального матеріалу у формі проблемних завдань, а також недостатньою підготовленістю педагога до організації проблемного навчання.

Теорія проблемного навчання створювалася і розвивалася стосовно загальної середньої освіти та традиційно застосовується в межах освіти. Очевидно, що методика проблемного навчання у ЗВО має свою специфіку, пов'язану з цілями та завданнями професійного навчання, а також відмінною від школи організацією навчального процесу у ЗВО, відмінностями в вікових і мотиваційних характеристиках школярів і студентів.

Значний інтерес до використання проблемного навчання у підготовці бакалаврів викликає система вимог до рівня компетентності випускників ЗВО. Однак найчастіше вимоги, що містяться в матеріалах підручників, пропонуються не в проблемній формі, а даються у традиційному вигляді, що не сприяє розвитку творчого мислення майбутніх бакалаврів і формуванню необхідних за освітнім стандартом компетенцій.

На думку Є. Мельникової, вирішення проблемних завдань на навчальних заняттях із гуманітарних дисциплін має переслідувати такі цілі:

– предметно-змістовна мета полягає у вивченні основних концепцій дисциплін; аналізі різних джерел, проблем в аспекті розвитку і т. п.;

– процесуально-оперативна мета полягає в навчанні різноманітних способів вирішення проблемних навчальних і професійно-орієнтованих завдань;

– практико-орієнтована мета полягає в навчанні студентів конструювання проблемних завдань з урахуванням напряму підготовки [7, с. 55–58].

Є. Мельникова розглядає проблемне навчання на навчальних заняттях із гуманітарних дисциплін стосовно середньої професійної освіти, однак, на наш погляд, ці положення справедливі і щодо вищої професійної освіти.

Дотепер недостатня кількість досліджень присвячена вивченню використання технології проблемного навчання стосовно різних рівнів української мови у вищій школі. Метою проблемного навчання на заняттях з української мови та літератури у ЗВО є освоєння студентами системи стилістичних принципів української мови на рівні теоретичного знання, які ілюструють рішення практичних завдань. Проблемне навчання має не тільки привчити студентів самостійної творчої навчальної роботи, а й спонукати їх продовжувати самоосвіту.

Досягненню цієї мети сприяє реалізація завдань:

– сформувати у студентів компетенції, необхідні для вироблення навичок практичної діяльності з конкретним текстом;

– створити умови, за яких буде розкрито механізм взаємодії стилістичних принципів сучасної української мови стосовно книжних стилів мови;

– підготувати студентів до продуктивної самостійної роботи з науковою літературою.

За проблемного навчання на заняттях з української мови та літератури важливе місце займають проблемні питання, ознаки яких узагальнені в роботі В. Маранцман і Т. Чірковскі [6, с. 98–100]. Тут важлива спрямованість проблемних питань на з'ясування суті досліджуваного явища й одночасно безпосередньо пов'язані з ним самосвідомість і самопізнання, вплив на мовний і загальний розвиток студентів.

Структура завдання пошукового характеру, побудованого на матеріалі стилістики української мови, може бути представлена таким чином: умови завдання – мовні факти, в яких міститься певна проблема, питання завдання, спрямовані на дослідження мовних фактів.

Наприклад, при вивченні вживання дієприкметника у промові проблемна ситуація може будуватися таким чином. Умовою завдання буде твердження викладача про те, що студентам запропоновані правильно і неправильно складені висловлювання. Самі висловлювання типу *«Виходячи з оточення, боєць був поранений в голову»* і *«Коли боєць виходив з оточення, він був поранений»* належать до мовних фактів. Студенти повинні не тільки знайти неправильно складену пропозицію, але і виявити закономірність вживання дієприприкметників в українській мові, що і є питаннями завдання.

Велика роль у виконанні завдань пошукового характеру належить мовному розвитку студентів. Їм значною мірою визначається гнучкість орієнтування в новій ситуації. Мовний розвиток забезпечується всім процесом навчання української мови, але найефективнішим є тут вирішення проблемних завдань як робота, що вимагає найвищого рівня прояву самостійності мислення студентів. Без виконання завдань пошукового характеру повноцінний мовний розвиток недосяжний.

Часто матеріал навчальної дисципліни не забезпечує створення проблемної ситуації (при відпрацюванні навичок, повторенні пройденого і т. п.). У цьому разі слід використовувати факти і дані наук, що мають зв'язок із навчальним матеріалом. Для забезпечення наступності при викладанні дисципліни проблемні ситуації доцільно створю-

вати, організовуючи спадкоємні зв'язки з матеріалом дисципліни, яка вивчається роком раніше. Можливо використовувати методи проблемного навчання на практичних заняттях, в повному обсязі розкриваючи зміст навчальної теми на лекціях.

Під час вивчення цієї дисципліни проблемне навчання доцільне, оскільки зміст навчального матеріалу не є принципово новим, а логічно продовжує раніше вивчене, зміст нового матеріалу розкриває причинно-наслідкові зв'язки між явищами та веде до узагальнень.

Наш досвід показує, що при вивченні дисциплін «Українська мова і література» ефективними будуть такі прийоми технології проблемного навчання:

1. Прийом недостатності пояснень. Навмисно зіштовхнути життєві уявлення студентів із фактами, для пояснення яких у студентів не вистачає знань, життєвого досвіду. Наприклад, студентам можуть бути запропоновані висловлювання із творів української літератури XIX ст., у яких із погляду сучасного стану мови допущені помилки у використанні дієприслівників. Відповідаючи на питання, студенти повинні вирішити суперечність: як у зразкових у мовному плані творах можуть бути допущені граматичні помилки. Зіставивши ці дані, студенти доходять самостійного висновку про те, що граматичні норми в XIX ст. і нині розрізняються.

2. Прийом використання цікавого факту. Зіштовхнути життєві уявлення з науковими фактами можна за допомогою не тільки досвіду, а й розповіді про цікавий факт (наприклад, екскурсу в історію науки).

Наприклад, при вивченні теми «Літературна норма української мови» викладач повідомляє студентам, що однією з ознак літературної норми є стійкість, консерватизм (умова завдання), просить студентів навести мовні факти, спростовує ці твердження: згадати випадки того, що одне слово в різні періоди розвитку мови належало до різного граматичного роду. Зіставивши ці дані, студенти роблять висновок, що ще однією ознакою літературної норми є історична мінливість.

3. Прийом помилок. Зіштовхнути життєві уявлення з науковими фактами можна за допомогою практичних завдань, виконуючи які, студенти обов'язково допускають помилки.

Наприклад, умовою подібного завдання може бути ряд слів, у яких студентам необхідно розставити наголоси. Зазвичай студенти пропонують різні варіанти наголосів, але після цього викладач повідомляє, що у всіх цих словах обидва варіанти наголосу є рівноправними. Студенти самостійно доходять висновку про те, що ще однією ознакою літературної норми є її варіантність.

4. Прийом зіткнення гіпотез. Проблемні ситуації можна створювати, зіштовхуючи гіпотези, попередні висновки, узагальнення, думки, висунуті самими студентами.

Подібні ситуації мають значення для активізації розумової діяльності студентів. Цей метод можна використовувати в синтезі з методами, описаними вище. Викладач робить акцент на найбільш яскравих гіпотезах, а самі студенти, використовуючи свої мовні знання, підтверджують або спростовують їх.

Висновки. Таким чином, у межах дисциплін «Українська мова і література» ефективним є використання технології проблемного навчання на практичних заняттях.

Підвищити ефективність навчального процесу на заняттях можливо, використовуючи технологію проблемного навчання: зіштовхуючи життєві уявлення студентів із фактами, які вони не можуть пояснити через нестачу знань, життєвого досвіду; зіштовхуючи життєві уявлення з науковими фактами за допомогою розповіді про цікавий факт або практичних завдань, виконуючи які, студенти обов'язково допускають помилки; спонукаючи студентів до порівняння суперечливих фактів, явищ, даних; зіштовхуючи гіпотези, висунуті самими студентами; спонукаючи студентів до попереднього узагальнення нових фактів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дородникова И.М., Голованчиков А.Б., Глинская И.С. Проблемный метод обучения как средство развития творческих способностей студентов. *Известия ВолгГТУ.* 2009. № 6. С. 45–47.

2. Ильина Т.А. Проблемное обучение – понятие и содержание. *Вестник высшей школы.* 1976. № 2. С. 40–44.

3. Калінковська С.Б. Використання технології проблемного навчання при організації інтерактивного освітнього процесу на заочному відділенні ВНЗ. *Наукові проблеми гуманітарних досліджень*. 2012. № 4. С. 145–150.

4. Каратаєва Н.Г. Аспекти пошукового підходу при вирішенні нестандартних завдань в концепції проблемного навчання. *Наукові проблеми гуманітарних досліджень*. 2009. № 12. С. 58–67.

5. Кутькина О.П. Развитие критического мышления средствами технологии проблемного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2013. № 6. С. 286–288.

6. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. Москва : Просвещение, 1977. 193 с.

7. Мельникова Е.П. Адаптация технологии проблемного обучения к практике преподавания гуманитарных дисциплин. *Среднее профессиональное образование.* 2012. № 10. С. 55–58.

8. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5. С. 860–864.

9. Сарбашева З.М., Курданова Х.М. Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения. *Вестник ТГПУ*. 2009. № 7. С. 44–47.

10. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения. *Знание. Понимание. Умение*. 2009. № 1. С. 148–157.

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА В ГАЛУЗІ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ (2005–2007 РР.): ПОГЛЯД ІЗ СЬОГОДЕННЯ

STATE POLICY IN THE FIELD OF SECONDARY EDUCATION IN THE ACTIVITIES OF THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE (2005–2007): THE CONTEMPORARY VIEW

УДК 37.014:94(477)"2005-2007"
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.3

Дічек Н.П.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач відділу історії
та філософії освіти
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних
наук України

У статті запропоновано авторську версію ретроспективного аналізу діяльності Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) у галузі загальної середньої освіти у 2005–2007 рр., коли міністром був Станіслав Ніколаєнко. Діяльність МОН розглядаємо як віддзеркалення державної політики України. Ця статті є хронологічним продовженням попередніх досліджень державної освітньої політики України у часи незалежності. Головним методом дослідження є історіографічний аналіз законодавчих, документальних, наукових, публіцистичних джерел, відрефлексованих на основі історико-генетичного підходу, системного аналізу, що дає змогу забезпечити вивчення освітньої політики в її цілісності. Інструментом інрепретації змін в освітній політиці також є метод порівняння. На підставі вже проведених досліджень обґрунтовано, що в історії державної освітньої політики України перших десятиліть незалежності можна виділити два періоди стратегічних реформ. Перший (1991–1993) – вибір стратегії на розбудову національної за змістом і духом освітньої галузі, що передбачав також зміну освітньої парадигми шкільного навчання (перехід від знаннєвої парадигми до особистісно орієнтованої). Другий (1999–2002) – проголошення євроінтеграційної стратегії розвитку української освіти та розвиток парадигми дитиноцентрованої освіти. З'ясовано, що, незважаючи на зміни політичної влади, які впливають на розвиток державної освітньої політики, період діяльності МОН за міністра С. Ніколаєнка слід характеризувати як помірність у реформуванні та результативність у продовженні вже накреслених попередниками оновлювальних змін у галузі шкільної освіти. Найбільш визначальним у діяльності МОН щодо загальноосвітньої школи вважаємо цілеспрямоване здійснення копіткої, рутинної роботи, такої потрібної для послідовного узасаднення і поступального розвитку попередніх стратегічних починань. Водночас у 2005–2007 рр. у політиці МОН істотно увиразнився вектор на розбудову національної школи (вплив Помаранчевої революції) та на здоров'язбережувальну освіту (вплив європейського досвіду та погіршення демографічної ситуації у країні).

Ключові слова: *державна освітня політика, Міністерство освіти і науки України, середня загальноосвітня школа, реформування, євроінтеграція в шкільній освіті.*

The article offers the author's version of a retrospective analysis of the activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine (hereinafter – MES) in the field of secondary education in 2005–2007, when Stanislav Nikolayenko was the minister. The activities of the MES is viewed as a reflection of the state education policy of Ukraine. This article is a chronological continuation of previous authors' studies of the state educational policy of Ukraine at the time of independence. The main research method is the historiographic analysis of legislative, documentary, scientific, journalistic sources, reflected on the basis of the historical approach, system analysis, comparative method. It is substantiated that in the history of the state educational policy of Ukraine in the first decades of independence, two periods of adoption of strategic reforms can be distinguished. The first (1991–1993) is the choice of a strategy for the development of a secondary school as a national in content and spirit. It was also connected with providing the new educational personality-oriented paradigm instead of soviet study school. The second (1999–2002) – the proclamation of the European integration strategy for the development of Ukrainian education and the development of the paradigm of pedocentric school education. It has been established that despite the changes in political power that affect the development of state educational policy, the period of activities of the MES and Minister Nikolayenko should be characterized as moderation in reforming and effectiveness in continuing the renovation changes in the field of school education already outlined by the predecessors. The most decisive in the activities of the MES related to the sphere of secondary school education, we consider the purposeful implementation of routine work, so necessary for the consistent rooting and progressive development of previous strategic initiatives. In 2005-2007 in the policy of the MES the vector on the development of the national school (under the influence of the Orange Revolution) and on healthcare education (under the influence of European experience and the deterioration of the demographic situation in the country) has significantly increased.

Key words: *state educational policy, Ministry of Education and Science of Ukraine, secondary school, reforming, European integration in school education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта сьогодні є стратегічно важливою галуззю розвитку суспільства і держави, а експерти стверджують, що «розвиток освіти – це питання національної безпеки» [23, с. 5]. За роки незалежності Україна набула досвіду реформування освітньої сфери відповідно до стратегій розбудови державності та викликів світу, який динамічно змінюється, глобалізується. Зрушення в освіті детермінує державна освітня політика, котру, за визначенням ЮНЕСКО, «у форматі стратегій розробляють національні органи управління освітою, що також здійснюють керування ефективним здійсненням стратегій у контексті 4 цілей, підпорядкованих ідеї

забезпечення стійкого розвитку, спрямованих на забезпечення інклюзивної освіти та якісної освіти для всіх протягом життя» (Education Policy and Planning, 2019) [41].

В Україні стратегії закріплюються у законах, державних програмах, доктринах, концепціях, які ухвалює Верховна Рада України, Президент України, а їх утілення і конкретизацію у форі комплексу заходів забезпечують органи державної влади: Кабінет Міністрів «здійснює» політику, Міністерство освіти і науки України «бере участь у її визначенні» та «реалізації» [3, с. 623]. Безпосередньо втілюють у життя спроектовані завдання заклади освіти, органи місцевого самоврядування, інші адміністративні установи.

Унаслідок постійного прискорення різномасштабних змін у життєдіяльності й української держави, і світової спільноти виникає потреба у постійній, вчасній аналітико-хронотопічній рефлексії нагромаджуваних ідей і досвіду у галузі державної освітньої політики для обґрунтування і корегування подальших напрямів змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Політику незалежної України у галузі освіти різнобічно досліджено. Серед найближчих у часі – публікації В. Андрущенка [1], Н. Батечко [2], В. Гальпєріної [3], М. Легенького [24], Л. Наливайка [26], Т. Поясок [35], Н. Шульги [39], Р. Щокіна [40]. Ці та інші автори розглядали переважно управлінські, правові, загальнометодологічні, освітологічні аспекти проблеми, також питання, пов'язані з державною політикою у галузі вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак у згаданих роботах виокремлено і цілісно не розкрито участь такої вагомої (у сенсі і визначення, і впровадження державної політики) інституції, як Міністерство освіти і науки України (далі – МОН). Не висвітлено і роль МОН у стратегічному розвитку шкільної освіти в незалежній Україні.

У наших попередніх історико-ретроспективних студіях системно, у хронологічній послідовності вже проаналізовано таку діяльність МОН у період 1991–2004 рр. Наступним часовим відтинком для аналізу історії державної освітньої політики незалежної України у шкільній галузі крізь призму діяльності МОН стає період 2005–2007 рр. Ці часові межі припадають на керівництво відомством міністра Станіслава Ніколаєнка (лютий 2005 – грудень 2007 рр.). Поділяючи думку, що здійснення реформ невіддільне від осіб, які їх ініціюють, розробляють, керують утіленням у життя, схарактеризуємо його діяльність у контексті стратегій державної шкільної політики, які на той момент сформувалися.

Мета статті – реконструкція в історико-ретроспективному вимірі державної освітньої політики незалежної Україні у шкільній галузі у діяльності МОН України у 2005–2007 рр.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить досвід розвинених держав, із кінця XX й особливо у XXI ст. освітня політика стає невід'ємною частиною соціальних стратегій і виходить на перший план у програмах державних реформ не лише розвинених країн світу [8].

За нашими попередніми дослідженнями, у 1991–1993 рр. у державній освітній політиці вже суверенної України було задекларовано ключову стратегію – розбудову середньої школи як національної школи за змістом навчання, виховання і соціалізації учнів зі зміною парадигми школи учіння на особистісно орієнтовану освітню парадигму, що відповідало й вектору гуманізації суспільного розвитку [5]. Зазначена стратегія здійснювалася МОН за міністрів І. Зязюна (серпень 1990 – лютий 1992 рр.) і П. Таланчука (лютий 1992 – березень 1994 рр.) шляхом запровадження в роботу школи таких новаційних кроків, як: уведення навчання українською мовою як державною; оновлення змісту навчання і виховання на національних пріоритетах; орієнтації на забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, у т. ч. завдяки розвитку психологічної служби системи освіти; реалізації гуманістичного вектору у доборі форм, методів навчання і виховання, що забезпечувало поступовий перехід до особистісно орієнтованої парадигми освіти; поступового запровадження децентралізації управлінської вертикалі.

Наступний період стратегічних змін в українській шкільній освіті розпочався 1999–2001 рр. після прийняття суттєво оновленого Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р., перша редакція 1991 р.), Національної доктрини розвитку освіти «Україна у XXI столітті» (2001), у яких відбито започаткування євроінтеграційної стратегії в освіті зі збереженням національно орієнтованого і дитиноцентрованого векторів реформ [6]. Цю стратегію МОН на чолі з міністром В. Кременем реалізовувало шляхом:

– розроблення і запровадження стандартів початкової та середньої освіти;

– введення громадянського виховання школярів як необхідного складника освіти громадянина демократичної країни, що поділяє загальноєвропейські та загальнолюдські цінності;

– поступового переходу навчального процесу на компетентнісний підхід в освіті, що узгоджувався з європейським досвідом;

– активізації заходів з інформатизації освіти та комп'ютеризації шкіл відповідно до потреб інформаційного постіндустріального суспільства;

– запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень випускників шкіл [36].

Уточнимо, що міністр В. Кремень увійшов в історію розвитку української освіти як успішний реформатор, але на хвилі Помаранчевої революції, учасники якої вимагали зміни влади, як і весь

уряд, змушений був піти у відставку. Діяльність його наступника, міністра освіти України С. Ніколаєнка характеризуватимемо у контексті розвитку і реалізації вище окреслених державних стратегій розбудови української шкільної освіти.

Вивчення держаних документів, виступів, доповідей С. Ніколаєнка засвідчує, що розвиток шкільної галузі у визначених часових межах був зорієнтований на виконання Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (липень 2005, далі – Указ), метою якого проголошувався «дальший розвиток освіти в Україні, її інтеграція в європейський освітній простір, а також створення умов для забезпечення доступу громадян до якісної освіти» [37].

Порівняння змісту Національної доктрини розвитку освіти «Україна в XXI столітті» (2002) [27] і положень зазначеного Указу переконує у тому, що фактично в Указі було стисло викладено з певним редагуванням ті самі завдання розвитку освіти, що й у ґрунтовно підготовленій 3 роками раніше і широко обговореній протягом 2000 р. освітянським загалом України Національній доктрині. Але темпи змін, визначені в Указі, було заявлено зависокі, натомість державне фінансування галузі відбувалося із запізненням і заборгованістю перед учителями [32]. Водночас, хоча в Указі нового Президента України не згадується про Доктрину (напевне, з політичних міркувань) і багато уваги проголошено щодо різних аспектів такої нагальної тоді проблеми, як фінансування освіти, суто освітні сенси і вектори змін, вказані у цьому документі, насправді залишилися тими самими. Тому є підстави стверджувати, що МОН реалізовувало вже визначені раніше стратегії. Отже, вважаємо, що протягом терміну роботи С. Ніколаєнка як міністра були уточнені та поглиблені попередні реформовчі проекти.

По-перше, продовження й удосконалення набуло проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в середній школі [17], яке вперше апробували ще за міністра П. Таланчука (1993 р.), а за В. Кременя масштабно поновили у кількох школах у формі пілотного експерименту (2003–2004) [36].

Водночас С. Ніколаєнко виступав за поступовість в уведенні ЗНО, бо, як він зазначив у вересні 2006 р. на прес-конференції у Львові, у 2005 р. для оцінювання знань 40 000 випускників довелося підготувати близько 7 000 учителів [30], на що потрібне фінансування, організаційна підтримка, а «для тотального запровадження ЗНО необхідно готувати багато відповідних кадрів. Однак кожного навчального року кількість випускників, охоплених ЗНО, буде зростати» [30]. Міністр неодноразово наголошував, що тестування випускників корисне, бо дає уявлення про стан справ із якістю шкільної освіти. Тому логічним, у дусі європейської орієнтації, стало і створення (2005) Українського центру оцінювання якості освіти, а результати ЗНО почали визнавати як результати вступних випробувань до вищих навчальних закладів, що сприяло демократизації здобуття випускниками вищої освіти, посилило рівний доступ до неї.

2007 р. ЗНО провели у школах Києва, Харкова, Львова ним було охоплено понад 116 000 випускників [31]. Коментуючи результати проведення ЗНО, міністр повідомив, що з наступного навчального року всі випускники шкіл України проходитимуть ЗНО з п’яти основних предметів: української мови, історії України, математики, фізики, хімії та біології [31].

По-друге, на виконання положень Указу щодо інформатизації української освіти [37] МОН розпочало експеримент з упровадження ІКТ у перепідготовку вчителів [14] і проведення експерименту за програмою Intel [15]. Але виконати задекларовану в Указі програму інформатизації загальноосвітніх, позашкільних і вищих навчальних закладів у 2006–2007 рр., зокрема «завершити протягом 2006 р. комп’ютеризацію загальноосвітніх шкіл, забезпечити їх телекомунікаційними засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет» [37], було нереально внаслідок хронічного недофінансування освітньої галузі [26; 40; 23].

Так само нереальним було швидко домогтися й «утвердження високого статусу педагогічних працівників у суспільстві», проголошеного в Указі, хоча, аби «забезпечити поетапне підвищення розмірів оплати праці педагогічних і науково-педагогічних працівників з метою приведення їх у 2006 р. у відповідність із вимогами ст. 57 Закону України «Про освіту» [37], протягом 2005–2006 рр. вчителям 6 (!) разів підвищували заробітну плату [32], що трохи полегшило ситуацію, але заборгованість перед учителями не було повністю погашено. Як запевнив у виступі у Кременчуці (2006) С. Ніколаєнко: «Міністерство робить все можливе, аби погасити і борги минулих років. <…> Планується погасити п’яту частину боргів» [32]. Він також наголосив, що головними пріоритетами розвитку освіти на 2006 р. є «соціальний захист освітян і матеріальна база освіти» [32].

Незважаючи на певні досягнення в роботі МОН, після слухань звіту уряду України у Верховній Раді України (січень 2006 р.) роботу уряду визнали незадовільною у частині «забезпечення доступу до якісної освіти в сільській місцевості» [7]. У доповіді Ніколаєнко-міністр визнав, що якість освіти на селі, а також якість отримуваних знань приблизно на 20% нижча, ніж у містах. На його думку, причинами були «застаріла матеріальна база та зниження кадрового потенціалу в сільських школах» [7]. До того ж, зазначив він, у сільській місцевості погіршується демографічна ситуація і кількість учнів у сільській школі лише

за 2005 р. скоротилася на 400 000 осіб [7], відповідно збільшилася кількість малочисельних шкіл, що спричинювало подорожчання освітніх витрат на одну дитину. Виходом із такої ситуації міністр назвав виконання програми «Шкільний автобус» (запроваджена з 2003 р. – *Н. Д.*) і створення розгалуженої мережі загальноосвітніх навчально-виховних комплексів «навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад». За його даними, кількість таких комплексів лише за останні 5 років (4 з яких припала на каденцію В. Кременя – *Н. Д.*) зросла зі 1 228 до 1 808 [7]. Щодо дошкільних навчальних закладів, то уточнимо, що до 2004 р. їхня кількість у країні неухильно скорчувалася. Так, із 1992 по 2002 рр. мережа дошкільних закладів зменшилася на 8 800 одиниць і досягла 15 700 одиниць, тобто за 10 років мережа цих закладів скоротилася на третину [38].

За даними С. Ніколаєнка, вперше лише 2005 р. не було скорочення кількості дошкільних закладів, їх діяло 14 900 (у містах – 6 700, на селі – 8 200) [28]. У 2006 р. кількість дошкільних навчальних закладів збільшилася до 15 100, вони охопили 1 032 000 вихованців (у містах – 840 000, у селах – 192 000), що становило 51% від загальної кількості дітей дошкільного віку (у місті – 66%, у селі – 26%) [28]. Наявні позитивні зрушення у середині 2000-х рр. дали міністру підстави визначити метою наступних років охоплення всіх дітей дошкільного віку відповідною освітою, для чого МОН «поставило своїм першочерговим завданням домагатися забезпечення повного фінансування і відновлення діяльності дошкільних навчальних закладів, які призупинили свою діяльність на невизначений період, і будівництво нових у місцях, де в них є потреба» [28]. Наголосимо, що Ніколаєнко-міністр ще у 2005 р. на прес-конференції висловив ідею, яка мала прогностичний потенціал, щодо обов'язковості здобуття дошкільної освіти всіма дітьми, але, враховуючи соціально-економічні обставини у країні, він прагнув домогтися обов'язкової освіти дітей дошкільного віку хоча б протягом 1 року, бо «інтелект дитини формується до 5–6 років», і не навчаючи дітей, ми їх втрачаємо [33].

Через рік (січень 2007 р.) у виступі на слуханнях у Верховній Раді України С. Ніколаєнко доповів, що на виконання проекту «Рівний доступ до якісної освіти», на який у державний бюджет заклали 150 млн грн, у 2006 р. було розпочато реконструкцію шкільних приміщень, модернізацію телефонного зв'язку, основного лабораторного обладнання, засобів та обладнання для фізичного виховання [25]. Також продовжувалося виконання програми «Шкільний автобус», покликаної поліпшити умови здобуття освіти сільськими дітьми. Однак її фінансування, за словами міністра, було ускладнене «прив'язкою» грошей до питання продажу землі [25].

По-третє, у річищі парадигми особистісно орієнтованої освіти продовжилося вжиття заходів щодо освіти дітей, котрі потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [11]. В інтерв'ю кореспонденту Укрінформ С. Ніколаєнко зазначив, що 2006 р. вперше до 197 шкіл України надійшло спеціальне обладнання для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку. Загальна сума поставки корекційного обладнання становила понад 85 млн грн [25]. МОН займалося проблемам забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю [16], освіти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [16].

По-четверте, у контексті оновлення підходів до навчання школярів МОН продовжило проведення апробації електронних засобів загального і навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів [16].

До новацій освітньої політики МОН відносимо проведення 2006 р. всеукраїнського конкурсу-захисту сучасної моделі Школи сприяння здоров'ю учнів [18], що стало свідченням приєднання України до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» [22]. Загалом за каденції С. Ніколаєнка МОН приділило значну увагу проблемам формування в учнівської молоді навичок здорового способу життя. Назвемо, зокрема, впровадження Комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей і підлітків «Діалог» [19], а також впровадження, за наказом МОН № 479-1656 від 17 серпня 2005 р., фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу школярів України «Козацький гарт». Він складався з двох частин: перша – комплекс тестування учнів «Крок до здоров'я» (для моніторингу стану їхнього фізичного здоров'я), друга – фізкультурно-оздоровчий патріотичний фестиваль школярів України «Нащадки козацької слави» [21, с. 51]. Передбачалося проведення 4 турів – від загальношкільного, районного, обласного рівнів до всеукраїнського. Комплекс мав на меті також надання шкільній освіті «державно-національної спрямованості» [21, с. 50] згідно з метою «докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків» [37].

Загалом в освітній політиці МОН увиразнився вектор на розбудову національної школи і на здоров'язбережувальну освіту, визначену ще у Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації» (2002) [34].

До нових векторів у розвитку освітньої політики відносимо й заходи, спрямовані на «подолання духовно-моральної кризи» в суспільстві [13, с. 84], Йдеться про введення у зміст шкільної освіти

нового навчального предмету «Етика», метою якого було формування в учнів моральних цінностей, знань про основні моральні норми і цінності українського народу [13]. Водночас МОН було підняте питання й розроблення концептуальних засад вивчення в середній школі предметів духовно-морального циклу на основі обговорення їх із громадськістю. Йшлося про факультативні курси з етики віри та релігієзнавства [14], покликані надати батькам право вибору, або вивчення у 5–6 класах «Етики», або факультативи згідно з регіональними особливостями [13; 85].

Висновки. Пристаючи до думки експерта з питань освіти К. Гічан, що в Україні з «приходом практично кожного нового міністра починається ревізія ініціатив попередника» [3], визнаємо, що діяльність МОН за С. Ніколаєнка можна характеризувати як помірність у реформуванні та результативність у продовженні вже накреслених попередниками оновлювальних змін у галузі шкільної освіти. Найбільш визначальним у характеристиці діяльності МОН щодо загальноосвітньої школи вважаємо реальне, цілеспрямоване здійснення копіткої, рутинної діяльності, такої потрібної для узасаднення і поступального розвитку попередніх стратегічних починань.

Йдучи з посади, С. Ніколаєнко оприлюднив 5 побажань своєму наступнику І. Вакарчуку. Серед них – «робити все можливе і неможливе для того, щоб держава не погіршила ставлення до освіти і науки»; не переобтяжувати зміст шкільної освіти, однак забезпечувати його якість; сприяти розвитку природничо-математичної освіти; «сконцентруватися на питаннях виховної роботи й ініціювати передачу цієї функції від Міністерства молоді та спорту Міністерству освіти і науки» [9]. Добре усвідомлюючи практику приведення до МОН разом із новим міністром і нової команди, С. Ніколаєнко порадив наступнику «не рубати з плеча».

Переконані, що наступність у діяльності міністрів освіти – це ознака сталості стратегій розвитку галузі, фаховості вищого керівництва [10]. Виконання стратегічних завдань може коригуватися відповідно до впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, але виважений поступальний розвиток освіти можливий лише за умови визнання владою її пріоритетного значення у житті суспільства (фінансового забезпечення) і дотримання наступниками стратегічних напрямів змін незалежно від політичної кон'юнктури.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрущенко В.П. Освітня політика в умовах входження України в Європейський простір. 2014. URL: dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/942/1/3.pdf (дата звернення: 29.07.2020).
2. Батечко Н. Формування державної освітньої політики: синергетичний аспект. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 69–75.
3. Гальперіна В., Савельєв В. Освітня політика. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008.
4. Гічан, К. Хто був найкращим міністром освіти в незалежній Україні. 2015. URL: https://ua.112.ua/statji/khto-buv-naikrashchym-ministrom-osvity-v-nezalezhnii-ukraini-245204.html (дата звернення: 7.08.2020).
5. Дічек Н.П. Тенденції шкільної освітньої політики в Україні у перше десятиріччя незалежності. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2019. Вип. 2. С. 72–86.
6. Дічек Н.П. Шляхи утвердження в Україні особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Освітологія*. 2016. № 5. С. 140–146.
7. Депутати визнали роботу уряду України незадовільною щодо дотримання вимог Конституції у питаннях забезпечення здобуття якісної освіти у сільській місцевості. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/314402-verhovna_rada_priynyala_za_osnovu_proekt_postanovi_yakoyu_viznala_nezadovlnoyu_robotu_uryadu_shchodo_dotrimannya_vimog_konstituts_v_pitannyah_zabezpechennya_zdobuttya_yaksno_osvti_v_slsky_mstsevost_445460.html (дата звернення: 1.08.2020).
8. Домбровська С. Формування державної освітньої політики та її вдосконалення. *Ефективність державного управління.* 2011. Вип. 26. С. 205–209.
9. Екс-міністр освіти Ніколаєнко передав Вакарчуку 5 порад. URL: https://www.unian.ua/politics/84667-eks-ministr-osviti-nikolaenko-peredav-vakarchuku-5-porad.html (дата звернення: 1.08.2020).
10. Закірова С. Профільна шкільна освіта в Україні: «правильна реформа» чи «цілковита зрада»? URL: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2835:profilna-shkilna-osvita-v-ukrajini-2&catid=71&Itemid=382 (дата звернення: 10.08.2020).
11. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 19–20.
12. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 25–27.
13. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 30.
14. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 2–3.
15. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 1.
16. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 10–12.
17. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 8–9.
18. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 35.
19. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 7.
20. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2006. № 28.
21. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. 2005. № 34–36.
22. Калюжна О.І. Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 18 с.

23. Касьянов Г. Освітня система України. 1990–2014. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. Київ : Таксон, 2015. 52 с.

24. Легенький М.І. Адміністративно-правові засади формування та реалізації державної політики у сфері освіти : дис. … докт. юрид. наук : 12.00.07. Львів, 2018. URL: https://lpnu.ua/sites/default/files/dissertation/ 2019/11339/dysertaciya_na_zdobuttya_naukovogo_stupenya_doktora_yurydychnyh_nauk_legenkogo_mykoly_ivanovycha.pdf (дата звернення: 15.08.2020).

25. Міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає, що уряду у співпраці з Верховною Радою та місцевими владами вдалося домогтись вагомих результатів у царині загальної середньої освіти. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-polytics/426783-mnstr_osvti__nauki_stanslav_nkolanko_vvaga_shcho_uryadu_u_spvprats_z_verhovnoyu_radoyu_ta_mstsevimi_vladami_vdalosya_domogtis_vagomih_rezultatv_u_tsarin_zagalno_seredno_osvti_533162.html (дата звернення: 1.08.2020).

26. Наливайко Л.Р. Трансформації державної освітньої політики в Україні в умовах євроінтеграції. *Право і суспільство*. 2015. № 3. Ч. 3. С. 31–34.

27. Національна доктрина розвитку освіти «Україна в XXI столітті». *Освіта*. 2002. Січень. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text (дата звернення: 1.08.2020).

28. Ніколаєнко С. Освіта в інноваційному поступі суспільства: Тези доповіді міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 р. *Освіта України*. 2006. № 60–61. С. 2–21.

29. Ніколаєнко С. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 р. *Освіта України*. 2007. № 59. С. 2–5.

30. Ніколаєнко С. Зовнішнє оцінювання треба вводити поступово. Виступ на прес-конференції у Львові, 27.09.2006. URL: https://portal.lviv.ua/news/2006/09/27/181203 (дата звернення: 15.08.2020).

31. Ніколаєнко С. Найкраще випускники шкіл знають українську мову. Виступ на прес-конференції у Львові, 06.06.2007. URL: https://old.dailylviv.com/news/4416.

32. Ніколаєнко С. Виступ у Кременчуцькому державному політехнічному університеті, 27.10.05. URL: https://www.telegraf.in.ua/education/1541-1541.html (дата звернення: 12.08.2020).

33. Ніколаєнко хоче зробити дошкільну освіту доступною. URL: https://www.mediaport.ua/news/ukraine/24002/nikolaenko_hochet_sdelat_doshkolnoe_obrazovanie_obyazatelnyim (дата звернення: 12.08.2020).

34. Постанова КМ України «Про Міжгалузеву комплексну програму «Здоров'я нації». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/14-2002-%D0%BF#Text (дата звернення: 12.08.2020).

35. Поясок Т. Освітня політика як об'єкт міждисциплінарних досліджень. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 46–50.

36. Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект) : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; авт. кол. : Н.П. Дічек, Н.Б. Антонець, Н.М. Гупан, А.А. Загородня, Т.І. Куліш, С.М. Шевченко ; за заг. ред. Н.П. Дічек. Київ, 2019. С. 5–27.

37. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» № 1013/2005 від 4.07.2005. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text (дата звернення: 1.08.2020).

38. Улюкаєва І.Г. Суспільне дошкільне виховання в Україні за часів державної незалежності (1991–2008 рр.): втрати та здобутки. URL: file:///C:/Users/111/Downloads/4128-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-7154-1-10-20190511%20(1).pdf (Дата звернення: 15.08.2020).

39. Шульга Н.Д. Державна освітня політика як інструмент соціально-економічного розвитку України: теоретико-методологічний аналіз : монографія. Київ : НТУ, 2016. 355 с.

40. Щокін Р.Г. Мета і цілі державної політики у галузі освіти: сучасний стан бачення проблеми. *Право*. 2017. № 3. С. 41–46.

41. Education Policy and Planning. UNESCO, 2019. URL: https://en.unesco.org/themes/education-policy-planning (дата звернення: 1.08.2020).

УТІЛЕННЯ ІДЕЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ОСНОВНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У 2000-і РР.

IMPLEMENTATION OF IDEAS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS THE MAIN TREND IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE 2000s

УДК 373.3/5(001.36:2000)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.4

Загородня А.А.,
докт. пед. наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Національної академії педагогічних наук України

Стаття присвячена аналізу ґенези втілення ідей профільного навчання у шкільну освіту України в період із 2000-х рр. XX ст. Наведено перелік нормативних документів, що регламентують реформи освіти й загальної середньої освіти в Україні, таких як: Постанова Кабінету Міністрів «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000 р.); «Національна доктрина розвитку освіти» (2001 р.); «Концепція профільного навчання у старшій школі» (2003 р.). Визначено особливості протікання процесу профілізації змісту навчання у старшій загальноосвітній школі. Окреслено пріоритетні завдання щодо запровадження профільного навчання у шкільну освіту України, наведені в цих документах. Охарактеризовано профілі навчання у старшій школі, як от: науковий; прикладний; художньо-естетичний; спортивний. Описано тенденції втілення профільного навчання в освітній процес шкільної освіти України. Наведено перелік закладів середньої освіти, що здійснюють підготовку учнів за професійним спрямуванням. Здійснено аналіз рівнів оволодіння учнями загальноосвітніх навчальних закладів змісту профільних предметів (стандарту, академічного рівня, рівня профільної підготовки). Проаналізовано принципи, на яких базується профільне навчання у старшій школі, як от: фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями та нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у т. ч. дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів із метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання).

Ключові слова: *загальна освіта, зміст освіти, Концепція профільного навчання, профільне навчання, старша школа, учні.*

The article is devoted to the analysis of the genesis of the implementation of the ideas of specialized education in school education of Ukraine in the period from the 2000s of the XX century. The list of normative documents regulating the reforms of education and general secondary education in Ukraine is given, in particular: Resolution of the Cabinet of Ministers "On transition of general educational institutions to a new content, structure and 12-year term of study" (2000); "National Doctrine of Education Development" (2001); "The concept of specialized education in high school" (2003). The peculiarities of the process of profiling the content of education in the senior secondary school are determined. The priority tasks for the introduction of specialized education in school education of Ukraine, which are given in these documents, are outlined. The profiles of education in high school are characterized, such as: scientific; applied; artistic and aesthetic; sports. The tendencies of realization of profile education in the educational process of school education of Ukraine are described. The list of secondary education institutions that train students in a professional field is given. The analysis of levels of mastering by students of comprehensive educational institutions of the maintenance of profile subjects (standard, academic level, level of profile preparation) is carried out. The principles on which the profile education in high school is based are analyzed, such as: furcations (distribution of students by level of educational training, interests, needs, abilities and inclinations); variability and alternatives (educational programs, learning technologies and educational and methodological support); continuity and continuity (between pre-professional training and specialized training, professional training); flexibility (content and forms of organization of specialized training, including distance learning; providing the possibility of changing the profile); diagnostic and prognostic feasibility (identification of students' abilities for the purpose of their reasonable orientation to the learning profile).

Key words: *general education, content of education, Concept of profile education, profile education, high school, pupils.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Протягом останніх десятиліть зростає інтерес і рівень зацікавленості освітян до вирішення проблеми модернізації шкільної освіти з урахуванням важливості такого складника, як підготовка учнівської молоді до їх успішної життєдіяльності. Профільне навчання спрямоване на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу в навчанні старшокласників, поширення індивідуалізації та диференціації, підтримку тенденцій до інформатизації, врахування інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимог ринку праці та перспективного роботодавця. У такий спосіб дослідження ґенези втілення ідей профільного навчання старшокласників має значно поглибити розуміння необхідності реорганізації профільного навчання в українських закладах освіти.

Мета статті полягає в дослідженні ґенези розвитку та впровадження ідей профільного навчання старшокласників у 2000-х рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст і організація профільного навчання у старшій школі привертає увагу багатьох науковців. Зокрема, питання професійного самовизначення

і професійної орієнтації стало предметом наукових досліджень Н. Бібік, М. Богуславського, Л. Березівської, Г. Васьківської, С. Гончаренка, В. Загв'язинського, Л. Зоріної, В. Краєвського, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, І. Осмоловської, О. Савченко, Г. Селевка, П. Сікорського, М. Піддячого, А. Хуторського та ін.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження профільне навчання розглядаємо як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання [4, с. 66].

На наше переконання, метою профільного навчання є забезпечення рівних освітніх можливостей учнів до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання та мобільності за умов реформування сучасного суспільства [3].

Першочергово реформа рамкових основ змісту загальної середньої освіти була зумовлена прийняттям у 2000 р. Постанови Кабінету Міністрів України «Про перехід загальноосвітніх закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання». У преамбулі зазначалося, що Міністерство освіти і науки України на 2000–2002 рр. має здійснити заходи, спрямовані на оновлення змісту загальної середньої освіти відповідно до нової структури середньої загальноосвітньої школи [7].

Ще одним нормативно-правовим документом, у якому простежується тенденція до профілізації старшої школи, стала прийнята у 2002 р. «Національна доктрина розвитку освіти України» [8], у якій наголошено на важливості здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, у т. ч. на базі професійно-технічних навчальних закладів.

Під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості у 2003 р. було прийнято «Концепцію профільного навчання у старшій школі». З метою диференціації змісту освіти у старшій школі почали застосовуватися різноманітні форми її організації: внутрішні – профільні класи у загальноосвітніх закладах освіти; профільні групи у багатопрофільних загальноосвітніх закладах освіти; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (у т. ч. різновікових); зовнішні – міжшкільні профільні групи; профільні школи інтернатного типу; опорні школи; навчально-виховні комплекси; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; загальноосвітні заклади освіти на базі закладів вищої освіти, а також впровадження різнорівневих вимог до знань та умінь старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію [5].

Концепцією визначено, що профільне навчання здебільшого розпочинається на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи й у 8–9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. Серед профілів навчання у старшій школі виокремлюють: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та ін.); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та ін.), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний та ін.); спортивний (за видами спорту).

Профільне навчання ґрунтується на принципах: *фуркації* (розподілу учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами); *варіативності й альтернативності* (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); *наступності та неперервності* (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); *гнучкості* (змісту і форм організації профільного навчання, у т. ч. дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); *діагностико-прогностичної реалізованості* (виявлення здібностей учнів із метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [5].

На думку С. Горбулівської, профільне навчання у старшій школі має реалізуватися на основі принципу особистісно-зорієнтованого навчання, гуманізації та гуманітаризації, розвитку індивідуальних особливостей, що зможе розширити можливості старшокласників у виборі власної освітньої траєкторії, залишаючи їм право на самобутність та унікальність. Профільна школа має забезпечити формування самостійності, ініціативності, творчості, впевненості у собі, надати необхідну інтелектуальну допомогу старшокласникам щодо розвитку креативних здібностей і їхніх інтелектуальних запитів [1, с. 32; 6].

З погляду В. Загвязинського, з-поміж головних принципів профільного навчання слід виокремити принцип цілісності педагогічного процесу [2] – це вихідні положення, керівні ідеї, нормативні вимоги, які визначають зміст, форми, методи, засоби та характер взаємодії в цілісному педагогічному процесі та мають характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють весь процес.

З 2003 р. для учнів старших класів поступово вводиться тестування замість вступних іспитів до закладів вищої освіти, а у 2005 р. утворено Український центр оцінювання якості освіти й започатковано зовнішнє незалежне оцінювання (тест

ЗНО) [3] з української мови, математики та історії України, які були обов'язковими для вступу в заклад вищої освіти. Інші дисципліни, необхідні для вступу, абітурієнти мали можливість обрати за власним бажанням. Вже з 2008 р. проходження ЗНО стало обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти.

У такий спосіб упродовж 2000–2005 рр. були науково осмислені такі ідеї профільного навчання: принципової відмінності понять «поглиблене навчання» і «профільне навчання» в цільовому, концептуальному, змістовому й організаційно-технологічному аспектах; спрямованості профільного навчання на підготовку до ефективної діяльності людини у професійній сфері; соціальної відкритості старшого ступеню загальної освіти; допрофільної підготовки як цілеспрямованого комплексного впливу на учня з метою об'єктивного вибору ним профілю на старшому ступені загальної освіти.

У 2009 р. була затверджена нова редакція «Концепції профільного навчання», яка наголосила на важливості реалізації принципу особистісно-орієнтованого навчання шляхом створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності [5].

Нова редакція «Концепції профільного навчання» (2009 р.) передбачала опанування учнями загальноосвітніх навчальних закладів змісту профільних предметів на різних рівнях: 1) *стандарту* – обов'язкового мінімуму змісту навчальних предметів, який не передбачає подальшого їх вивчення; *академічного рівня* – обсягу змісту, достатнього для подальшого вивчення предметів у ЗВО, що визначається для навчальних предметів, які є не профільними, але є базовими або близькими до профільних; 3) *рівень профільної підготовки* – змісту навчальних предметів, що поглиблений і передбачає орієнтацію на майбутню професію. Причому профільних предметів має бути не більше двох-трьох з однієї або споріднених освітніх галузей.

Висновки. Детальне вивчення вищезазначеного дослідження дає змогу констатувати, що в центрі уваги функціонування закладів середньої освіти поставало питання вдосконалення концепції освітнього процесу, пріоритетним завданням якого є високоякісна та всебічна підготовка учнівської молоді до побудови успішної кар'єри.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на формування змісту профільного навчання старшокласників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбулівська С. Спрямованість навчання дисциплін природничо-математичного циклу на розвиток творчої особистості учня. *Матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-методичної конференції з міжнародною участю. Секція 1.* Суми : ІТМ плюс, 2011. 106 с.

2. Загвязинский В. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие. Москва : Академия, 2008. 192 с.

3. Загородня А. Диференціація змісту навчання в старшій школі України (1991–2010 рр.). *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій* : зб. мат. Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11–12 жовтня 2018 р. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. С. 141–148.

4. Загородня А. Спеціалізовані школи як провісники профільного навчання у 90-Х роках ХХ століття. *Молодь і ринок.* 2019. № 4 (171). С. 66–72.

5. Концепція профільного навчання. URL: http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm.

6. Піддячий М. Теоретико-методичнізасади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : автореф. дис. … докт. пед. наук. Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2010. 41 с.

7. Постанова КМУ «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» № 1717 від 16.11.2000.

8. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти від 17.04.2002». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.

МІСІЯ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ XIX–XX СТ.

MISSION OF RELIGIOUS EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES AT THE TURN OF THE XIX AND XX CENTURIES

УДК 37.017.93 =134.2 “18/19”
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.5

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

Статтю присвячено питанням цілей і призначення релігійного виховання людини, відображеним в іспанських педагогічних трактатах межі XIX–XX ст. У працях-посібниках, написаних добре знаними педагогами, освітянами, зокрема П. де Алькантара Гарсією, Р. Бланко Санчесом, Л. Парралем Крістобалем, П. Креспі, П. Діасом Муньосом, П. Мартінесом Палао, Х. Фернандесом-Хіменесом, Г. Еррайнсом, виданих у 1890–1900-х рр. у різних куточках Іспанії, релігійне виховання визначалося як найважливіший напрям виховання людини.

На переконання іспанських педагогів, релігійне виховання виконує особливу місію в освітньому процесі. Воно за призначенням має розкрити й розвинути духовну природу людської істоти. Духовна природа людини є складною, для свого проявлення у формах емоційно-чуттєвого сприйняття світу, ціннісних ставлень до навколишнього середовища, свідомих перетворень об’єктивної дійсності вона вимагає виховання у людини з раннього дитинства розумових здібностей, формування моральних якостей, плекання почуттів прекрасного та піднесеного.

У більшості іспанських педагогічних трактатів межі XIX–XX ст. за релігійним вихованням закріплювалася мета розвинення у людини релігійного почуття, котре виявиться не тільки у свідомому прийнятті ідеї Бога і бездоганному дотриманні церковних канонів та обрядів, але й у гуманному зміненні земного світу через діяльні любов, прощення, милосердя, співчуття до інших членів людської спільноти. Релігійне виховання уможливить набуття людиною життєвих особистісних сенсів, дозволить людині, спираючись на систему традиційних суспільних цінностей, посталу у багатовіковому історичному процесі, перетворювати світ свободною людською волею, не руйнуючи його божественної духовної сутності. Сфера божественного, піднесеного, ірраціонального світу, поступово відкриваючись людині, віднайде відгук у її душі та збагатить розум пізнанням однієї з дивовижних форм сущого.

Висвітлені в іспанських педагогічних трактатах межі XIX–XX ст. питання місії, цілей і змісту релігійного виховання віддзеркалюють усю глибину устоїв закостенілої в архаїчній традиції тогочасної іспанської школи.

Ключові слова: *іспанські педагогічні трактати, іспанські педагоги, релігійне виховання, релігійне почуття, духовна природа людини, Бог.*

The article is devoted to the goals and purposes of religious education, reflected in Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries. In works written by well-known educators, in particular P. de Alcantara Garcia, R. Blanco y Sanchez, L. Parral Cristobal, P. Crespi, P. Diaz Muñoz, P. Martinez Palao, J. Fernandez-Jimenez, G. Herrainz, and published in 1890–1900s in various parts of Spain, religious education was defined as the most important area of human education.

According to the beliefs of Spanish educators, religious education fulfills a special mission in the educational process. It by purpose has to reveal and develop the spiritual nature of human being. The spiritual nature of personality is complex, for its manifestation in some forms such as emotional and sensual perception of the world, value relations to the environment, conscious transformations of objective reality it is necessary to develop mental abilities, moral qualities, feelings of beauty and sublimity in personality from early childhood. In most Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries religious education was based on the goal of developing special religious feeling in personality. Religious feeling should manifest itself not only in the conscious acceptance of idea of God and the impeccable following church canons and rites, but also in the humane change of the earthly world by personality through active love, forgiveness, mercifulness, empathy for other members of human community. Religious education will make it possible for person to acquire life personal senses, will allow person, relying on the system of traditional social values emerged in centuries of historical process, to transform the world by free human will without destroying its divine spiritual essence. The sphere of the divine, sublime, irrational world, gradually opening up to personality, will respond in her soul and will enrich the mind with knowledge of one of being amazing forms.

The questions of mission, purposes and content of religious education covered in Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries reflect the full depth of the foundations of Spanish school of that time, which was frozen in archaic tradition.

Key words: *Spanish pedagogical treatises, Spanish educators, religious education, religious feeling, spiritual nature of personality, God.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. За доби Реставрації монархії Бурбонів (1874–1931 рр.) в Іспанії – країні з величезним історичним спадком володарювання католицької церкви – боротьба за секуляризацію освіти виявилася украй гострою. Закріплений Конституцією Монархії 1876 р. державний статус католицької релігії надовго утвердився у країні і відбився у нездоланній обов’язковості вивчення Закону Божого та Священної історії в іспанських школах. У процесі професійної підготовки учительського корпусу для державних шкіл теоретичному вивченню питань релігійного виховання учнів відводилося першорядне значення. Можна судити про це, виходячи зі змісту підручної літератури, яка призначалася для педагогічної освіти майбутніх учителів, зокрема зі змісту цілого масиву іспанських педагогічних трактатів, виданих у

1890–1900-х рр. добре відомими освітянами та викладачами учительських шкіл. Релігійне виховання у більшості із цих праць-посібників визначалося як найголовніший, найбільш важливий напрям виховання. Водночас іспанські педагоги обґрунтовували значущість поєднання релігійного виховання учнів із моральним і соціальним.

В іспанських педагогічних трактатах межі XIX–XX ст. відобразилися епохальні уявлення про двоїстий характер людської природи – тілесної та духовної одночасно. Саме ці уявлення лежали в основі розрізнення фізичного і духовного виховання людини. На розвинення духовної природи вихованців відповідно до суджень і міркувань авторів педагогічних трактатів 1890–1900-х рр. мало спрямовуватися передовсім релігійне, але також розумове, моральне, естетичне й соціальне виховання. Релігійне виховання мало виконувати провідну місію у процесі розвинення духовної людської природи, сприяти знайомству людини зі сферою ірраціонального світу, замисленого за Законом Божим, і прилученню її до традиційних суспільних цінностей, священних в ідеологічній системі Іспанського Королівства після утвердження реставраційного монархічного режиму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історію іспанської педагогіки періоду Реставрації монархії (1874–1931 рр.) досліджували такі відомі сучасні іспанські науковці, як М. Пуельєс Бенітес (M. Puelles Benitez), Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітан Діас (A. Capitan Diaz), Х. Геренья (J. Guereña), А. Тіана Феррер (A. Tiana Ferrer), О. Негрін Фахардо (O. Negrin Fajardo), А. Віньяо Фраго (A. Viñao Frago) та ін. Питання релігійного виховання в Іспанії на межі XIX–XX ст. вивчали А. Йєтано (A. Yetano), К. Гонсалес Родригес (C. Gonzalez Rodriguez), С. Іббс-Ліссоргес (S. Hibbs-Lissorgues) та інші дослідники.

Мета статті – визначити, якою місією наділялося та яким цілям мало слідувати релігійне виховання відповідно до іспанських педагогічних трактатів, виданих у 1890–1900-х рр., призначених для професійної підготовки шкільних учителів.

Виклад основного матеріалу. За часів Реставрації монархії Бурбонів (1874–1931 рр.) католицька церква в Іспанії мала власний статус, установлений Конституцією Монархії 1876 р. У ст. 11 Основного Закону стверджувалося, що «католицька, апостольська, римська релігія є державною релігією. Нація зобов'язана підтримувати культ» [1].

Викладач педагогіки в Учительській нормальній школі м. Пальми П. Креспі (Pedro Crespi) у трактаті «Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання» (Пальма, 1891 р.) визначав: «Релігійне виховання – то є напрям виховання, призначений направляти релігійне почуття у дітей, пробуджувати його відповідно до закону Божого і вчення церкви. Релігійне виховання є украй важливим, бо воно є фундаментом усієї освіти та найбільшим благодіянням, що може бути дарованим людству» [2, с. 67].

На переконання П. Креспі, пізнання релігійних істин є значущим і необхідним задля досягнення щастя людиною, а релігійне виховання стане тим путівником, котрий допоможе їй уберегтися від життєвих помилок. Релігійне почуття є природним для людини. Любов, віра, прихильність, відданість, ушанування, повага, спрямовані до Бога, є проявами релігійного почуття. Щоби розвивати у дітей релігійне почуття, або почуття піднесеного, педагог має культивувати у їхніх душах віру, надію та милосердя, постійно звертатися до ідеї Бога і заохочувати вивчення християнських істин вихованцями [2, с. 68].

Видатний іспанський педагог П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) у «Педагогічному трактаті» (Мадрид, 1896 р.) зауважував, що релігійне почуття – то є «невід'ємне прагнення нашої природи, характерне для усіх людей» [3, с. 134].

За твердженням педагога, релігійне почуття закладається у людське серце, і важливо виховувати його змалку, надати йому правильного спрямування. Розвинення релігійної культури уможливить оволодіння людиною істинами та доброчинностями, позбавить її забобонів і фанатизму. Щоби розвинути релігійну культуру та дух віри вихованців, учитель має використовувати різні засоби. Найперше – це власний приклад, який слугуватиме для вихованців орієнтиром для осягнення усіх таїн релігії; також учитель, який добре знає християнське вчення, віднайде у ньому усілякі поради та настанови для пробудження віри й укріплення духу своїх учнів [3, с. 135–136].

Викладач Вищої нормальної учительської школи у Вальядоліді П. Діас Муньос (Pedro Diaz Muñoz) у праці-трактаті «Педагогічні замітки» (Памплона, 1896 р.) наголошував, що призначенням релігійного виховання є підготовлення дитини до духовного життя, а його змістом – розвинення у серці дитини любові до Бога, віри у Боже Провидіння та призвичаювання до життя за Законом Божим. Вивчення релігійних і церковних канонів є підвалиною релігійного виховання. Значення релігійного виховання полягає у тому, що воно дозволяє людині «наблизитися до Творця, любити Бога і служити йому» [4, с. 97].

На погляд П. Діаса Муньоса, релігійне виховання сприяє удосконаленню людської природи завдяки тому, що людина навчається доброчинностям і моральності. Релігія – то є шлях до моральності, до розуміння, до милосердя. «Усі наші помилки спричинені нашими бажаннями і страстями; і коли немає релігії, якої сповнене наше серце, коли вона не розкриває нам істинні причини, походження зла, то яка сила тоді при-

зведе до людського розуміння?», – розмірковував педагог [4, с. 98].

Релігія покликана творити братерство поміж людьми і народами, вона спрямована проти людського егоїзму, честолюбства, користі. Релігійне виховання запалить людське серце світлом, адже без віри людина зіб'ється зі шляху, ослабіє. «Виховання без Бога є оманливим; виховання без принципу безсмертя душі є немовби будівлею без твердого фундаменту, схиляється, руйнується під власною вагою», – констатував П. Діас Муньос [4, с. 99].

У «Педагогічних замітках» П. Діаса Муньоса указувалося на те, що учитель володіє багатим методичним інструментарієм для здійснення релігійного виховання. Серед засобів релігійного виховання було названо особистий приклад учителя, вивчення дітьми предмета «Християнське учення та Священна історія», читання молитви учнями при входженні до школи та при виході з неї, виконання церковних співів і деяких церковних обрядів, відвідування вихованцями хворих і споглядання природи [4, с. 100].

У праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мурсія, 1893 р.) іспанського освітянина П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) стверджувалося, що людина у процесі виховання має бути підготовлена для двох призначень – для земного тимчасового життя, тобто для виконання своєї індивідуальної долі, і для вічного життя – останньої мети [5, с. 27].

На переконання П. Мартінеса Палао, виховання не може обійтися без релігійного почуття, адже останнє є спонтанним, природним і необхідним для людини. Завдяки релігійному вихованню людина навчається вірі, надії, милосердю, молитві [5, с. 165–167].

П. Мартінес Палао розглядав релігійне виховання у поєднанні з моральним. Так, він писав: «Мета морального виховання – творити у вихованця моральний характер – правильне мислення, розум, який не вчинить нечесно, благородні почуття, що надихають, і волю, узгоджену з усім цим. Таким є останній і вищий ступінь виконання призначеного долею. Мета ж релігійного виховання – на межі, наприкінці долі, – це зустріти Бога й отримати вічне життя та щастя» [5, с. 167].

За судженням іспанського педагога, релігійне виховання невіддільне від морального, так само, як невіддільні мораль і релігія одне від одного. «Мораль – не є щось більше за розвиток і діяльність життя як долі, яку ми маємо сповнити тут, на землі; релігія – це прагнення завершення, до якого призначала ця доля, ця діяльність, що починається у колисці та закінчується у могилі. Мораль настановляє нас на шлях, який ми маємо пройти; релігія відкриває нам щастя завершення цього шляху», – розмислював П. Мартінес Палао [5, с. 167].

Також у «Компендіумі теоретично-практичної педагогіки» П. Мартінеса Палао зазначалося, що «можливі дві системи релігійного виховання – одна, заснована на страхові, покаранні, непохитній праведності; інша – заснована на любові, сподіванні, духовному пробудженні. Ця остання, сповнена співчуття, завжди буде обиратися добрим педагогом» [5, с. 167].

Подібні думки висвітлено у «Трактаті з антропології і педагогіки» (Мадрид, 1896 р.) директора Нормальної учительської школи м. Сеговії Г. Еррайнса (Gregorio Herrainz). У роботі акцентовано увагу на тому, що релігійне виховання в іспанських школах є обов'язковим, а учитель повинен добре знатися на католицькому вченні. Релігійне виховання сприятиме оволодінню учнями основними істинами, розумінню добра та краси [6, с. 272–273].

Автори праці «Виховання жінки. Педагогічний трактат» (Барселона, 1896 р.) – учителі Барселонських державних шкіл П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Віньяс-Кусі (Jaime Viñas y Cusi) – відзначали, що релігійне виховання спрямовано на формування релігійного почуття у вихованців, а у цьому почутті поєднуються і любов, і милосердя, і прощення. «Релігійне почуття відкриває перед нашими очима перспективу кращого світу, воно дає нам змогу розглядати наше теперішнє існування як мандрівку із перешкодами та стражданнями; ми йдемо цим шляхом, переживаючи усі покарання, у країну праведності», – стверджували педагоги [7, с. 128–129].

Викладач і директор Вищої учительської школи м. Кордови Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у трактаті «Судження з педагогіки» (Кордова, 1898 р.) наголошував, що релігійне виховання спрямоване на культивування відносин людини з Богом, на оволодіння знаннями, необхідними для цього. «Первинні та загальні знання про добро і лихо, про справедливе і несправедливе, почуття любові до наших ближніх, розуміння самої ідеї Бога як започаткування і завершення усіх речей і вдячність до Нього мають виховуватися з усією рішучістю», – зазначав іспанський педагог [8, с. 115].

Про те, що релігійне виховання є необхідним для шкіл, йшлося у педагогічному трактаті «Повна теорія виховання для учителів» (Вальядолід, 1900 р.) славетного іспанського мовознавця Л. Парраля Крістобаля (Luis Parral Cristobal). Зокрема, у роботі визначалося, що релігійне виховання має здійснюватися не виключно у формі теоретичного навчання, але й постійно практикуватися. Наприклад, вихованці мають поводитися з іншими людьми відповідно до християнських настановлень – нікому не робити поганого і намагатися чинити добрі справи. Л. Парраль Крістобаль зауважував, що релігійне виховання – це важливий складник соціального виховання, адже

релігія супроводжує усе життя людини: від часу її хрещення і до могили [9, с. 155].

В «Елементарному педагогічному трактаті» (Мадрид, 1901 р.) видатного іспанського педагога-богослова, викладача Центральної нормальної учительської школи Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) пояснювалося: панівна у теперішній педагогіці думка про те, що релігійне виховання передбачає розвинення у людини окремого релігійного почуття, є хибною. Релігійне виховання – це виховання усіх задатків душі, які слугують Богові, спрямовуються на служіння Богові. Основною метою релігійного виховання є «формування дитини задля присвячення нею себе Богові» [10, с. 120–121].

На думку Р. Бланка Санчеса, «релігія – це основа моралі; мораль без релігії, мораль загальна, важка для дотримання деякими індивідами, неможлива для народу» [10, с. 121]. Саме релігія уможливлює збереження індивідуального та суспільного добробуту. Поза релігійним вихованням неповноцінною буде освіта людини. Оскільки освіта підготовлює людину до життя, то релігійне виховання сприятиме розбудові суспільного порядку [10, с. 121].

Висновки. Як випливало зі змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1900-х рр., релігійне виховання в освітньому процесі (насамперед у школі) мало особливу місію, яка полягала у пробудженні, розкритті та розвиненні духовної природи людини. Для більшості авторів педагогічних трактатів межі XIX–XX ст., призначених для підготовки шкільних учителів, релігійне виховання уявлялося необхідним, оскільки саме воно уможливлювало розвинення релігійного почуття, або почуття піднесеного, у людини. Релігійне виховання – це та сфера впливу на особистість людини, яка наповнена імперативами, вимогами жити та діяти за чітко установленими правилами та зразками. Трансмісія історичної традиції вірування – це ключова мета релігійного виховання. Проте чи призначений людський розум виключно для неперервного утілення традиції у нових поколіннях, чи ця традиція значно обмежує можливості людського розуму? – це питання для іспанської педагогіки рубежу XIX–XX ст. могло мати лише «абсолютно істинне» рішення. На початку XX ст. будь-який учень іспанської школи початкового навчання з легкістю упізнав би і завершив молитовний вираз: «Dios te salve; llena eres de gracia…» [11, с. 52].

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Constitucion de la Monarquia Española (30 de junio de 1876). URL: http://www.dircost.unito.it/cs/docs/CONST%201876.htm.

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

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

4. Diaz Muñoz P. Nociones de Pedagogia. Pamplona : Imprenta, Libreria de N. Aramburu, 1896. 250 p.

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

6. Herrainz G. Tratado de Antropologia y Pedagogia. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1896. 565 p.

7. Pascual de Sanjuan P., Viñas y Cusi J. La educacion de la mujer. Tratado de Pedagogia para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al Magisterio. Barcelona : Libreria de Antonio J. Bastinos, 1896. 377 p.

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

9. Parral Cristobal L. Teoria completa de la educacion para los maestros y maestras. Valladolid : Imp. y Libr. Nacional y Extranjera de Andrés Martín, 1900. 158 p.

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

11. Andreu y Folch J. Historia Sagrada, Religion, Moral y Urbanidad. Nociones de estas asignaturas para los niños que concurren a las escuelas de primera enseñanza. Barcelona : Imprenta y Libreria de Montserrat, 1901. 111 p.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЙ ПРО ДИТЯЧУ ГРУ У СПАДЩИНІ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ (ПЕРША ТРЕТИНА XX СТОЛІТТЯ)

TRANSFORMATION OF IDEAS ABOUT CHILDREN'S GAME IN THE HERITAGE OF UKRAINIAN TEACHERS (FIRST THIRD OF THE XX CENTURY)

УДК 373.2.091.4:[394.3+794+796]
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.6

Січкар А.Д.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Дем'яненко В.І.,
викладач кафедри педагогіки та психології
Київського університету
імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено творчий внесок українських педагогів у розвиток теорії і практики дитячої гри (перша третина XX століття). Виокремлено ключові ідеї, чинники впливу на їх трактування педагогами та розроблення методичних рекомендації щодо впровадження гри у практику дошкільного виховання. За результатами історико-педагогічного аналізу архівних документів, наративних джерел розкрито особливості трансформації ідей щодо дитячої гри впродовж означеного періоду. З'ясовано, що в підросійській Україні (1907–1917 роки) теорія гри розроблялася під впливом прогресивних концепцій і методичних систем закордонних педагогів та з урахуванням тогочасних наукових досягнень; гра розглядалася українськими педагогами (Ц. Балтанов, Н. Лубенець, Т. Лубенець, К. Маєвська, І. Сікорський, К. Толмачевська, Е. Яновська) як вроджена потреба та головна умова розвитку дитини дошкільного віку. У теорії дошкільного виховання періоду становлення національної системи освіти (1917–1919 роки) розвиток ідей щодо гри здійснювався в контексті педагогічних положень вільного виховання, індивідуалізації, виховання на українському ґрунті. Гра трактувалася як вільна діяльність дітей, найвища форма природного розвитку, засіб набуття дітьми інтелектуального досвіду, формування здатності до художнього самовиявлення, соціалізації. Значна увага приділялась народним іграм (С. Русова). Упродовж 20-х – на початку 30-х років XX століття мала місце спроба нівелювання ролі гри як природного засобу розвитку дитини в дошкільному віці. У нормативних документах і теоретико-методичних напрацюваннях педагогів (В. Герценштейн, О. Дорошенко, Л. Ейнштейн, С. Лівшина, В. Львов, С. Спаська, Б. Фіш, Ф. Хазіна, Е. Яновська) гра розглядалася як чинник пристосування дітей до соціального оточення й розвитку «трудових звиків, колективіських навичок та революційних дій», як метод ознайомлення дітей з оточенням та їх соціалізації, як одна з форм відтворення трудового побутового оточення й переробки набутого досвіду, як допоміжний засіб комуністичного і політехнічного виховання. Охарактеризовано види, вимоги до добору ігор дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *дитяча гра, рухлива гра, вільна гра, народна гра, гра-забавка, урок-гра, ручна «праця-гра», «трудогра».*

The article highlights the creative work of Ukrainian teachers in the development of theory and practice of children's play (the first third of the twentieth century). The key ideas, factors influencing their interpretation by teachers and the development of guidelines for the introduction of the game in the practice of preschool education are highlighted. According to the results of historical and pedagogical analysis of archival documents, narrative sources revealed the features of the transformation of ideas about children's play during this period. It was found that in sub-Russian Ukraine (1907–1917) the theory of the game was developed under the influence of progressive concepts and methodological systems of foreign teachers and taking into account the scientific achievements of that time; The game was considered by Ukrainian teachers (Ts. Baltanov, N. Lubenets, T. Lubenets, K. Maevska, I. Sikorsky, K. Tolmachevska, E. Yanovska) as an innate need and the main condition for the development of a preschool child. In the theory of preschool education of the period of formation of the national system of education (1917–1919) the development of ideas about the game was carried out in the context of pedagogical provisions of free education, individualization, education on Ukrainian soil. The game was interpreted as a free activity of children, the highest form of natural development, a means for children to gain intellectual experience, the formation of the ability to artistic self-expression, socialization. Much attention was paid to folk games (S. Rusova). During the 20's – early 30's of XX century there was an attempt to level the role of play as a natural means of child development in preschool age. In normative documents and theoretical and methodological developments of teachers (V. Herzenstein, O. Doroshenko, L. Einstein, S. Livshina, V. Lviv, S. Spaska, B. Fish, F. Khazina, E. Yanovska) game was considered as a factor in children's adaptation to the social environment and the development of "work habits, collective skills and revolutionary actions", as a method of acquainting children with the environment and their socialization, as a form of reproduction of working environment and processing of experience, as an aid to communist and polytechnic education. The types and requirements for the selection of games are characterized.

Key words: *readiness for innovative pedagogical activity, creative activity, culture, individual culture, culture of self-expression of future educators of pre-school establishments.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Усвідомлення того, що гра є природною потребою в дошкільному віці, актуалізує в сучасних нормативних та науково-методичних документах визнання гри як провідної діяльності, що забезпечує набуття дітьми різних видів компетенцій, сприяє розвитку творчих здібностей, самостійності, ініціативності, виникненню дружніх, партнерських стосунків, формуванню в них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому [1, с. 3, 7].

З огляду на актуальність завдань розбудови дошкільної освіти на особистісно-діяльнісних засадах значний інтерес становить теоретико-педагогічна спадщина українських педагогів першої третини XX ст. з питань ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Вивчення здобутків зна-

них педагогів, які працювали впродовж зазначеного періоду, може слугувати для виокремлення й творчої адаптації перспективних ідей в сучасному дошкіллі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснений історико-педагогічний аналіз показав, що окремі аспекти означеної проблеми є предметом досліджень сучасних науковців: рухливі та вільні ігри як засіб розвитку ініціативи, фантазії, творчості в теоретико-практичній спадщині О. Дорошенко (О. Венгловська); генеза діяльнісного підходу до навчання і виховання дітей дошкільного віку (Г. Іванюк); дитяча гра у практиці суспільного дошкільного виховання кінця XIX – початку XX ст. (М. Головко, Г. Димова); гра як засіб соціалізації дітей дошкільного віку у працях С. Русової (Р. Новгородський); гра як засіб оздоровлення дітей у педагогічному доробку К. Толмачевської (А. Січкар). Однак зазначена проблема в окреслених хронологічних межах є малодослідженою. Це визначило тематику пропонованої розвідки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як засвідчують історико-педагогічні студії наукових джерел, подальшого вивчення й систематизації потребує питання впливу наукових та суспільно-політичних чинників на розвиток педагогічної думки про гру у формуванні особистості дитини дошкільного віку.

Мета статті – дослідити творчий доробок українських педагогів (перша третина XX ст.) щодо гри як природної потреби дитини дошкільного віку, трансформацію їхніх поглядів залежно від суспільно-політичних умов.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці XIX – на початку XX ст. в теорії дошкільного виховання країн Європи, Америки й імперської Росії гра розглядалася як вроджена потреба та головна умова розвитку дитини-дошкільника. Аналіз наукових праць і публікацій означеного періоду (Ц. Балтанов [14], Н. Лубенець [6], К. Маєвська [12], С. Русова [16], І. Сікорський [19], К. Толмачевська [9], Е. Яновська [24; 25]) дає підстави стверджувати, що українські вчені поділяли вищезазначені ідеї європейської й американської наукової думки.

У плеяді українських педагогів чільне місце належить І. Сікорському. У праці «Виховання у віці першого дитинства» (1884 р.) він розвинув ідею природної необхідності гри в дошкільному віці та її значення в розвитку дитини. І. Сікорський зазначав, що «гра для дитини – це не тільки забава, а й розумова праця, школа мислення, де даються конкретні знання про предмети, про причинно-наслідкові зв’язки явищ» [19, с. 36].

Думки І. Сікорського стосовно особливого значення рухливої гри в розвитку дитини дошкільного віку знайшли своє відображення і розвиток у працях Е. Яновської «Виховні засоби дитячого садка» (1911 р.) [24], Н. Лубенець «Народний дитячий садок» (1911 р.) [6], К. Толмачевської «Літні майданчики в 1912 р.» [9]. Зокрема, у праці «Виховні засоби дитячого садка» (1911 р.) Е. Яновська констатувала, що у процесі рухливої гри дитина не тільки рухається, а «живе всім своїм єством», переживає масу вражень, які спонукають її думати, розвивають кмітливість і закладають основи моральності [24, с. 541]. Рухливі ігри, які задовольняють насамперед природну потребу дітей в організованих рухах, як зазначала Н. Лубенець у публікації «Народний дитячий садок» (1911 р.), сприяють формуванню самоконтролю, зародженню почуття відповідальності за свої вчинки, викликають товариськість і доброзичливе ставлення до однолітків [6, с. 230].

Суголосні вищезазначеним погляди К. Толмачевської. Педагог уважала, що тільки у грі можна пізнати справжню сутність дитини, виявити творчі задатки, розвинути її фізично, розумово, морально, а на основі соціальних інстинктів сформувати здатність до співжиття у громадянському суспільстві. Педагог підкреслювала значення гри в дошкільному дитинстві та зазначала: «Коли надали дитині можливість гратися, ми нічого нового для неї не винайшли, бо гра – головний зміст дитячого життя» [9, с. 10].

Нові підходи до обґрунтування гри подано К. Толмачевською у праці «Літні дитячі майданчики в 1912 р.»: 1) відмова від «строгої реґламентації» ігрової діяльності дітей; 2) урахування можливостей дітей у доборі рухливих ігор, щоби «<…> забезпечити поступове застосування наявних у них сил, знань і енергій та подальший гармонійний розвиток»; 3) відмова від застосування під час проведення ігор покарань та винагород; 4) участь керівниці у грі на правах «старшого товариша», до авторитету й допомоги якого діти можуть звернутися у складних ситуаціях. К. Толмачевська висвітлила новий погляд стосовно розширення форм організації діяльності дітей, що здатні задовольнити природні потреби дитячого організму в русі, роботі м’язів, у грі. В основу виховної роботи з дітьми на літніх майданчиках ця дослідниця поклала систему ігор і занять П. Лесгафта, згідно з якою «<…> у грі дитина живе і водночас готується до життя» [9, с. 6].

У контексті дослідження заслуговує на увагу висвітлення гри як форми організації навчання в дитячому садку, зроблене Ц. Балтановим, С. Русовою, Е. Яновською. У доповіді Ц. Балтанова «Урок-гра в дитячому садку», що ввійшла до «Звіту Київського товариства народних дитячих садків за 1908 р.» (1909 р.) [14], центральне місце в організації навчання дітей віком від 4-х до 8-ми років педагог відводив уроку-грі. Усі частини уроку-гри, об’єднані однією метою, передбачають різну діяльність дітей: рухову, мовну, музичну, ігрову,

образотворчу. Чергування різних видів діяльності, на думку доповідача, запобігає втомлюваності дітей, забезпечує «суцільне радісне задоволення». Також під час уроку-гри «діти отримують цілу низку виховних і освітніх вражень, переживають водночас здорові почуття» [14, с. 57].

Деякою мірою С. Русова поділяла думки Ц. Балтанова і вважала, що успішну організацію виховання й навчання дошкільників можливо здійснити за умови максимального наближення до гри, що сприятиме зацікавленню та захопленню дітей. «Найперше виховання дитині можна дати грою, а найпершу науку зробити такою ж цікавою, як гра», – зазначала вона [16, с. 8].

Великого значення грі як ефективному засобу закріплення навчального матеріалу, який діти засвоюють під час організованих занять, надавали К. Маєвська й Е. Яновська. На їхнє переконання, гра дає можливість дітям відтворити всі отримані ними враження в діях, що забезпечує активне засвоєння побаченого та почутого. Е. Яновська вважала за доцільне впроваджувати у практику роботи дитячого садка різні види ігор, як-от: ігри, у яких діти наслідують навколишню дійсність; ігри на застосовування отриманих знань; творчі, рухливі ігри [24, с. 542; 25, с. 599]. К. Маєвська особливого значення надавала драматизації та зазначала, що «<…> коли розігрування дітьми казок, оповідань відбувається за активної участі дітей, то жодний спосіб повторення й закріплення вражень не може зрівнятися з ним за силою і яскравістю дитячих переживань» [12, с. 40].

Ідея щодо гри як вродженої потреби та головної умови розвитку дошкільника відображена у програмно-методичному забезпеченні, створеному сподвижниками дошкільного виховання означеного періоду: Н. Лубенець, «План бесід, предметних уроків і занять у дитячому садку» (1907 р.) [13]; Н. Лубенець, «Орієнтовна програма занять у дитячому садку» (1908 р.) [7]; К. Маєвська, «Програма занять у дитячому садку» (1911–1912 рр.) [12].

Актуальні для сьогодення українського дошкілля, як і в період Української Народної Республіки (1917–1919 рр.), думки С. Русової щодо гри, викладені у праці «Дошкільне виховання» (1918 р.), розвинуті в контексті положень вільного виховання, індивідуалізації, виховання на українському ґрунті. Педагог розглядала гру як найвищу форму природного розвитку дитини. Науковим підґрунтям теоретичних положень С. Русової стосовно гри як провідного чинника виховання й розвитку дітей дошкільного віку були дослідження відомого на той час ученого Болдвина. Він розкривав педагогічну вартісність гри з погляду біогенетичного напряму в науці й інтерпретував гру найбільш доцільною формою природного розвитку, що забезпечує «формування гнучкого тіла і швидкого розуму» [17, с. 77].

С. Русова характеризувала дитячу гру як: 1) вільну діяльність, яка найкраще задовольняє вимогу дитинства щодо активності й різноманітних рухів; 2) привабливий, «активно-мрійний процес», який приносить дитині задоволення; 3) діяльність, що потребує від дитини самостійної, активної творчої думки, яка дає можливість «переймати» не механічно, а свідомо, утворюючи свої комбінації рухів, образів, відношення живих істот і неживих речей. Педагог зазначала, що дитина, захоплена грою, упродовж тривалого часу активно діє, творчо використовує свій досвід, набутий під час спостережень навколишнього, що є свідченням роботи розуму в поєднанні з руховою активністю [17, с. 73–80].

Трактування С. Русовою гри як вільної діяльності дітей зумовило й особливий погляд педагога на гру як на метод навчання. Вона підкреслювала винятково велике значення гри в розвитку дітей, водночас уважала недоцільним використовувати гру як метод подачі знань під час навчання арифметики, грамоти. Своє бачення С. Русова пояснювала тим, що в цьому разі метод гри набуватиме штучного характеру і не зможе задовольнити дітей, адже гра, яка проводиться під керуванням дорослих, втрачає важливий напрям – вільне психологічне творче виявлення самої дитини [17, с. 81].

С. Русова розглядала гру крізь призму психологічних знань про дитину та вважала доцільним відразу після екскурсії перетворити на забавку всілякі події, пережиті дітьми під час екскурсії. Педагог зазначала, що така гра-забавка викликає «рефлекторний спомин», сприяє кращому запам’ятовуванню побаченого й почутого під час екскурсії [17, с. 79–80].

У теорії національного дошкільного виховання С. Русової набули подальшого розвитку думки Н. Лубенець, І. Сікорського, К. Толмачевської щодо рухливих ігор як засобу всебічного розвитку дітей. Зокрема, педагог зазначала, що «руханки» сприяють зміцненню м’язів, координації рухів, здатності продукувати творчу енергію; допомагають формуванню вольової та моральної поведінки, викликати в дитини «працю різних інтелектуальних сил». Внеском педагога в розвиток теорії та практики дошкільного виховання є підготовлена нею низка народних ігор для дітей, які вона радила проводити в різні пори року [18, с. 188–192].

Ідея гри як найвищої форми природного розвитку дитини в контексті положень вільного виховання, індивідуалізації, виховання на українському ґрунті впроваджена у змістово-методичних матеріалах: «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання» (1918 р.) [15], «У дитячому садку» (1919 р.) [18].

На основі рішень Першої всеукраїнської наради з народної освіти з березня 1920 р. було визначено новий стратегічний державний курс,

спрямований на соціальне виховання дітей. Ідея гри як діяльності, що є природною потребою дітей дошкільного віку та запорукою їхнього повноцінного розвитку, по-різному трактувалася в педагогіці радянського періоду 20–30-х рр. XX ст. О. Дорошенко характеризувала гру як природну діяльність дитини дошкільного віку, розвивала теорію гри в руслі соціального виховання. Педагог зазначала, що все виховання дитини мусить будуватися на іграх, бо гра є природним засобом розвитку соціального інстинкту. Особливого значення в розвитку самостійності, ініціативи дітей О. Дорошенко надавала рухливим та вільним іграм [2, с. 5–9]. О. Дорошенко спирається на педагогічні положення професора С. Ананьїна, матеріали практичного досвіду дошкільних установ і доводить, що основним засобом соціального виховання дітей і організації дитячого колективу дошкільного віку є колективна гра: «Як усі свої інші перші вмілості дитина одержує самовільно, шляхом переймання та гри, так і набуття елементарного вміння жити організовано, опанування перших спроб самоврядування діти мусять дістати під час гри» [3, с. 26].

У педагогічній літературі 20-х рр. XX ст. мали місце думки щодо ототожнення гри із працею дітей. Зокрема, А. Шевалова зазначала, що «<…> найбільш важливим трудовим процесом дитячого колективу є гра, завдяки якій розвиваються і закріплюються пізнавальні здібності, формується активне суспільне життя [23, арк. 496]. У публікації В. Львова «Ігровий процес у дошкільному віці» (1929 р.) [10] спостерігається суголосність вищезазначеним думкам А. Шевалової. Автор стверджує, що важко провести межу між працею дитини і грою, бо дитина не може сприймати дійсність по-справжньому; вона перетворює її по-своєму, «по-дитячому, тому трудиться й тоді, коли грається, й тоді, коли столярує» [23, с. 126].

Г. Шумахер розглядала гру як засіб освіти, «який у своєму методичному значенні важливіший від праці» [22, с. 52]. Л. Ейнштейн у публікації «Розмови про виховання дітей» (1930 р.) [5] наголошував на значенні гри в розумовому розвитку дитини й ознайомленні її з навколишнім життям. Він писав, що у грі дитина задовольняє природну потребу рухатися, розвиває м’язи, емоції, навчається орієнтуватися в оточенні [5, с. 9–12].

У педагогічній теорії початку 30-х рр. XX ст. окремі педагоги вважали ці думки такими, що суперечать марксистсько-ленінській методології, згідно з якою активність, сприйнятливість, розумовий розвиток дитини забезпечуються суто виховним процесом, а не закладені «біологічним фондом». Свідченням цього є публікація Б. Фіш, Ф. Хазіної «Проти біологізації дошкільника» (1932 р.) [20]. Її автори зробили аналіз поглядів С. Спаської на гру як на «природний прояв діяльності» дитини, засіб розумового розвитку, убачали в них прихований біогенетичний закон педоцентризму, буржуазну теорію саморозкриття дитини. Автори вважали неприйнятним вирішення завдань пролетарського виховання й ознайомлення дітей соціалістичними методами праці шляхом гри. Думки С. Спаської щодо гри як провідного виду діяльності дошкільників вони розглядали як ворожі наміри «відірвати» дітей від реальної трудової дійсності, участі в соціалістичному будівництві, підміни грою всього життя дитини [20, с. 58–59].

Аналіз наукових джерел початку 1930-х рр. свідчить про спроби вирішити проблему політехнізму в дошкільній установі шляхом «трудогри». У статті «Політехнізм у дитячому садку» (1930 р.) [11] В. Львов виклав думки стосовно того, що коли до дитячих трудових процесів додати ігрову діяльність, то елементами політехнізму можна охопити всі форми дитячої поведінки. На його думку, «переплітаючи гру із працею, діти непомітно для себе набувають всіх потрібних їм знань і вмінь» [11, с. 31–32]. Ці погляди не знайшли одностайної підтримки в педагогів. У статті «До питання про політехнічне виховання дітей дошкільного віку» (1931 р.) [8] С. Лівшина та В. Герценштейн піддали різкій критиці «трудогру» як непродуктивну за своєю суттю, що ізолювала дітей від усього виробничого оточення, замикала їх у вузько обмежені, окремі для кожного кола інтереси, без їхньої соціально перспективної значущості, не сприяла політехнізації [8, с. 21].

Нівелювання ролі гри як природного засобу розвитку дитини відображено у змістово-методичному забезпеченні дошкільних установ, як-от: «Циркулярний лист для керівництва» (1921 р.) [21], робоча книга для вихователів дитячих садків «Дошкільне виховання» (1927 р.) [26]; «Дошкільне виховання. Матеріали до Порадника» (1928 р.) [4].

Висновки. Історико-педагогічне дослідження розвитку ідей про дитячу гру у спадщині українських педагогів в означених хронологічних межах (перша третина XX ст.) уможливило твердження про трансформацію їх під впливом наукових досягнень та суспільно-політичних умов. З’ясовано, що впродовж 1907–1919 рр. актуальною була ідея щодо гри як вродженої потреби та головної умови розвитку особистості дитини. Однак у 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. ця ідея трансформувалася відповідно до суспільно-ідеологічних запитів, стратегій розвитку радянської системи дошкільного виховання. Віяння нового часу применшували значення гри в житті дитини, висували на перший план практичні трудові та суспільні навички, політичну освіту. Засобом гри передбачалося формувати «соціально-політичні орієнтації», забезпечувати становлення класової свідомості, «робити внесок у політехнічне виховання». Творче переосмислення і розвиток спадщини українських педагогів сприятимуть ефективному використанню потуж-

ного потенціалу гри в сучасному українському дошкіллі. Цікаві для подальшого вивчення ідеї щодо гри як засобу формування базових якостей та соціалізації особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол. : А. Богуш (наук. керівн.) та ін. Київ, 2012. 30 с.
2. Дорошенко О. Дитячий садок. Київ, 1922. 217 с.
3. Дорошенко О. Організація дитячого колективу в ранньому дитинстві. *Радянська освіта*. Харків : Шлях освіти, 1923. № 2. С. 12–27.
4. Дошкільне виховання : матеріали до порадника. НКО УСРР. Харків : ДВУ, 1928. 192 с.
5. Ейнштейн Л. Розмови про виховання дітей Харків : Наукова думка, 1930. 30 с.
6. Лубенец Н. Народный детский сад. *Дошкольное воспитание.* 1911. № 4. С. 222–232.
7. Лубенец Н. Примерная программа занятий в детском саду. Отчет о деятельности Киевского общества народных детских садов за 1908 г. Киев, 1908. С. 77–85.
8. Лівшина С., Герценштейн В. До питання про політехнічне виховання дітей дошкільного віку. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1931. № 1/2. С. 21–23.
9. Летние площадки для детских игр: отчеты руководительниц-фребеличек Киевского фребелевского института и доклад преподавательницы института Е.А. Толмачевской / под. ред. В. Флерова. Киев : Изд. В.А. Флерова, 1913. 65 с.
10. Львов В. Ігровий процес в дошкільному віці. *Шлях освіти*. 1929. № 3. С. 124–129.
11. Львов В. Політехнізм у дитячому садку. *Радянська освіта*. 1930. Ч. 10. С. 31–32.
12. Маевская К. Программа занятий в детском саду. *Дошкольное воспитание*. 1913. № 1. С. 39–42.
13. Народный детский сад (с приложением отчета о деятельности детского сада, приюта и школы нянь за 1906 г). Киев : Тип. Кушнерев И.Н. и К., 1907. 96 с.
14. Отчет о деятельности Киевского общества народных детских садов за 1908 г. Киев : Тип. Кушнерев И.Н. и К., 1909. 86 с.
15. Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання. Київ, 1918. Вип. 1. 175 с.
16. Русова С. Дошкільне виховання. *Світло.* 1913. Кн. 3. С. 7–14.
17. Русова С. Дошкільне виховання. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. С. 34–185.
18. Русова С. У дитячому садку. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. С. 185–202.
19. Сикорский И. Воспитание в возрасте первого детства. Санкт-Петербург, 1884. 99 с.
20. Фіш Б., Хазіна Ф. Проти біологізації дошкільника. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1932. № 3. С. 58–59.
21. Циркулярний лист для керівництва // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 2. Спр. 539. Арк. 102–102 зв.
22. Шумахер Г. Методичні позиції дошкільництва Німеччини. *Шлях освіти*. 1928. № 4. С. 49–56.
23. Шевалова А. Дослідна робота в дитячому садку № 8 м. Одеси // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 4. Спр. 339. Арк. 496–497.
24. Яновская Э. Воспитательные средства детского сада. *Дошкольное воспитание*. 1911. № 7. С. 540–543.
25. Яновская Э. Воспитательные средства детского сада. *Дошкольное воспитание*. 1911. № 8. С. 597–606.
26. Яновська Е., Панченко Н., Рабинович Х. Дошкільне виховання. Харків : Книгоспілка, 1927. 187 с.

ДИСКУСІЯ МІЖ ПРИХИЛЬНИКАМИ ТА ПРОТИВНИКАМИ КЛАСИЦИЗМУ В ГІМНАЗІЙНІЙ ОСВІТІ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МОВНО-ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ

DISCUSSION BETWEEN SUPPORTERS AND OPPONENTS OF CLASSICISM IN THE GYMNASIUM EDUCATION OF EASTERN GALICIA IN THE CONTEXT OF MODERN LANGUAGE AND EDUCATIONAL TASKS

УДК 37(091)(477.83).86/:373.016:81
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.7

Федурко-Попик Ю.С.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

У статті йдеться про тривалу дискусію між прихильниками класичної гімназійної освіти та її противниками в працях науковців і педагогів Східної Галичини кінця XIX – I третини XX ст. Автор аналізує її в контексті завдань сучасної мовної освіти загалом та навчання латинської мови зокрема. Зазначено, що мовна освіта сьогодення передбачає не лише ґрунтовне опанування мовної теорії й оволодіння комунікативними вміннями й навичками з державної, рідної та іноземної мов, але також набуття особистістю етноісторичних, літературних, етнокультурних і загальнокультурних знань. Показано, що проблеми, пов'язані з викладанням латинської мови у вищій і середній школах, належать до активно обговорюваних. Перелічено чинники, які засвідчують загальнокультурну значущість вивчення латинської мови майбутніми фахівцями різних освітніх напрямів. Підтверджено, що педагогічна і суспільна думка Східної Галичини не була однозначною в трактуванні ролі стародавніх мов у реалізації завдань тогочасної гімназійної освіти. Прихильники класицизму наголошували на важливості давньогрецької та латинської мов у навчальних планах класичних гімназій як з погляду загальнонаукового, так і мовно-освітнього й культурологічного, обстоювали їхній провідний статус у системі навчальних предметів. Противники класичних мов (реалісти) виступали за зменшення частки стародавніх мов в навчальних планах гімназій – класичних і реальних; за підвищення ваги новочасних мов (французької й англійської) та предметів математично-природничого циклу як таких, що більшою мірою готують учнів до життя, демонструють значущість прикладних знань, забезпечують виховання особистості діяльної, цілеспрямованої, практичної. Актуалізація в педагогічному дискурсі сьогодення проблематики, пов'язаної з навчанням латинської мови, зближує позицію її розробників із прихильниками класицизму стосовно розуміння освітніх можливостей давньогрецької та латинської мов.

Ключові слова: *гімназійна освіта, стародавні мови, класицизм, реальна освіта, мовна освіта.*

The article deals with a long discussion between the supporters of classical gymnasium education and its opponents in the works of scientists and teachers of Eastern Galicia in the late XIX – I third of the XX century. The author analyzes it in the context of the tasks of modern language education in general and Latin language teaching in particular. It is noted that today's language education involves not only a thorough mastery of language theory and mastery of communicative skills in the state, native and foreign languages, but also the acquisition of ethnohistorical, literary, ethnocultural and general cultural knowledge. Problems related to the teaching of Latin in higher and secondary schools have been shown to be actively discussed. The factors that testify to the general cultural significance of the study of Latin by future specialists in various fields of education are listed. It is confirmed that the pedagogical and social opinion of Eastern Galicia was not unambiguous in the interpretation of the role of ancient languages in the implementation of the tasks of the then gymnasium education. Proponents of classicism emphasized the importance of ancient Greek and Latin in the curricula of classical gymnasiums in terms of general science, as well as linguistic, educational and cultural, defended their leading status in the system of subjects. Opponents of classical languages (realists) advocated a reduction in the share of ancient languages in the curricula of grammar schools – classical and real; for increasing the importance of modern languages (French and English) and subjects of the mathematical-natural cycle as those that better prepare students for life, demonstrate the importance of applied knowledge, provide education of active, purposeful, practical personality. The actualization of the issues related to the teaching of Latin in the present-day pedagogical discourse brings together the position of its developers with the supporters of classicism regarding the understanding of the educational possibilities of Greek and Latin.

Key words: *gymnasium education, language education, ancient languages, classicism, real education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У педагогічному дискурсі Східної Галичини кінця XIX – I третини XX ст. доволі гостро обговорювалося питання про доцільність вивчення стародавніх мов у тодішніх класичних гімназіях, які, власне, й визначали їхню сутність. Як прихильники, так і противники класичної освіти наводили численні аргументи на захист своєї позиції. Упродовж тривалого часу (з жовтня 1917 року – на теренах Східної України та з завершенням II світової війни – на території її західної частини по кінець XX ст.) давньогрецька та латинська мови не входили до переліку шкільних навчальних предметів. З початком XXI століття учені (насамперед лінгвісти й лінгводидакти) заговорили про актуальність повернення цих дисциплін не тільки в плани підготовки фахівців різних напрямів вищої освіти, а й у навчальні програми середньої школи: стародавні мови, на їхню думку, слугують надійним підґрунтям розвитку мисленнєво-мовленнєвих здібностей учнів, упевнюють у життєдайному впливі античності на культури сучасних народів (і не тільки європей-

ських), формують уявлення про спадкоємність культур і про загальнолюдську культуру як цілісний феномен. Тож відому дискусію між прихильниками і противниками вивчення класичних мов у гімназіях Східної Галичини кінця XIX – I третини XX ст. вважаємо **актуальним** розглянути саме під цим поглядом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що протистояння між прихильниками й противниками навчання класичних мов у системі галицької гімназійної освіти тривало понад півстоліття, у сучасних історико-педагогічних студіях воно не отримало ґрунтовного опрацювання. Дослідники частіше згадують про нього побіжно, під час висвітлення інших освітніх або культурно-історичних проблем, як-от: участь гімназійних бібліотек у формуванні читацьких інтересів учнів [16, с. 27]; роль української інтелігенції в емансипації нації [15, с. 169] тощо. Кількома штрихами представлене воно в розвідці польських учених Малґожати Павляк та Кароля Санойци про едукаційну місію класичних філологів Краківського та Львівського університетів і про історію її висвітлення на сторінках часописів міжвоєнної доби [24]. У монографії Ірини Курляк дискусія між галицькими прихильниками та противниками класичних мов представлена одним із параграфів – «Місце класичних мов у системі гімназійних знань» [11, с. 61–67]. Особливості перебігу дискусії такого ж змісту в педагогічній думці підросійської України II половини XIX – початку XX ст. розглянуто більш системно: окрім попутного розгляду в працях з історії навчання іноземних мов [7; 22], також у монографічному дослідженні А. Паладьєвої «Розвиток педагогічних дискусій щодо навчання стародавніх мов у вітчизняній гімназійній освіті (друга половина XIX – початок XX ст.)» [14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри суттєвий інтерес сучасної педагогічної думки до вітчизняного досвіду в царині гімназійної освіти, тривала дискусія, розгорнута в педагогічному дискурсі Східної Галичини між прихильниками навчання класичних мов, з одного боку, та їхніми противниками, з другого, ще не була предметом спеціального розгляду в контексті інтелектуальних та мовно-освітніх запитів сучасного суспільства.

Мета статті – розглянути дискусію щодо навчання класичних мов у гімназіях Східної Галичини крізь призму цілей сучасної мовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Мовна освіта – це одна з підсистем сфери освіти. Її трактують і як процес, і як результат навчально-пізнавальної діяльності індивіда, спрямованої на засвоєння ним основ теорії мови – державної, рідної, іноземної, формування у нього комунікативних умінь, його розумовий і морально-естетичний розвиток. До вагомих її результатів відносять і набуття особистістю етноісторичних, літературних, загальнокультурних знань [12, с. 36–37; 13, с. 19–20].

Мовна освіта – це чільна ланка сучасної освіти, найважливіше джерело її гуманізації, яка визнана концептуальною освітньою ідеєю сьогодення [6, с. 5] і яка передбачає формування особистості діяльної та творчої, здібної до самонавчання, саморозвитку, самовиховання. Так, трактована освіта, за Полом Кеннеді, «включає в себе глибоке розуміння причин перемін у світі <…>, а також того, що об’єднує й розділяє культури, класи, нації» [9, с. 121]. Вона неможлива без тих складників, які формують гуманітарну культуру людину. Тож зрозуміло, чому країни, які йдуть сьогодні у фарватері світового розвитку, зберегли класичну освіту: вона, як писав знаний польський вчений, професор Львівського (1924–1945 рр.) та Ягелонського (1946–1947 рр.) університетів Станіслав Лемпицький, допомагає «реалізувати усі інтелектуальні та мистецькі ідеали гуманізму, етичної людяності, соціального гуманітаризму» [23, с. 4]. Зрештою, сама назва «класичний, класична» походить від лат. classicus, що в перекладі означає ‘взірцевий’ [17, с. 271].

В Україні проблемами викладання стародавніх мов, головно латинської, переймаються насамперед ті з дослідників, які викладають її майбутнім філологам (хоч і не всім), історикам, медикам, біологам, юристам [1; 2; 3; 4], бо в середній школі її не виучувано, за винятком деяких із гімназій і ліцеїв, заснованих після проголошення незалежності України [18]. У своїх розвідках вони наголошують на такому:

– усі основні науки сьогодення – родом із античності; філологія як наука сформувалася на основі античних (класичних) мов;

– старогрецька та латинська мови послугували взірцями для створюваних у Середньовіччі та в епоху Відродження національних літературних мов Східної та Західної Європи;

– класичні мови – це мови науки: уся наукова термінологія постала на їхній основі; вони є своєрідним «сховком» терміноелементів і допомагають осягнути природу термінів – одиниць, украй важливих для кожного фаху;

– в умовах зростання багатомовності сучасної наукової літератури латина могла б стати міжнародною науковою мовою, бо жодній з нинішніх національних мов світова спільнота цього статусу не погодиться надати; зрештою, упродовж багатьох століть латинська мова виконувала цю функцію [3, с. 14]; сьогодні в різних країнах виходять латиномовні часописи і чимало рейтингових журналів публікують латиномовні розвідки [3, с. 15];

– заняття стародавніми мовами – це прямий шлях до глибокого опанування багатьох іноземних мов: 90% слів романських мов (французької, іспанської, італійської, португальської тощо) та

60% англійської – латинського походження; їхня граматика теж побудована на основі латинської; стародавні мови – джерело численних фразеологізмів і крилатих висловів [4, с. 28];

– доволі легко виучувана мовна система латини дає чітке уявлення про будову людської мови загалом;

– класичні мови сприяють розвиткові логіки. На думку Кершенстайнера: «Різноманітність можливих припущень при перекладах старих класиків зазвичай значно більша, ніж при виконанні вправ з фізики чи з хімії. І тому переклад потребує переважно значно більше матеріалу для перевірки припущень. У цьому полягає незаперечна особливість вивчення класичних мов, яка у фізиці і хімії має свій відповідник, коли результат перевіряється експериментом» [цит. за 2, с. 271];

– греки й римляни внесли до скарбниці вселюдської культури численні досягнення думки й духу; античне мистецтво – фундамент європейської культури, джерело її духовності [8, с. 48];

– ознайомлення з культурною спадщиною греків і римлян забезпечує щораз нове повторення започаткованого римлянами процесу гуманізму – основи й початку європейського культурного Ренесансу [2, с. 272].

Наведені свідчення про користь стародавніх мов перегукуються з аргументами тих теоретиків і практиків Східної Галичини кінця XIX – І третини XX століття, які обстоювали значущість і доцільність класичної освіти. Прихильники класицизму були переконані, що давньогрецька і латинська мови – це не лише знаряддя гімнастики розуму. Створені цими мовами тексти – це неоціненне джерело знань про початки людської культури, засіб виховання духу, розвитку інтелекту, формування світогляду.

До кола поборників класичної освіти належав знаний у тогочасних галицьких освітніх колах уродженець с. Грозьово Старосамбірського повіту (нині Старосамбірський район Львівської області) др. Іван Копач. Наполягаючи на вагомості класичних мов, він зазначав: «Хто хоче належито розуміти і оціняти культурні сили і стремління теперішности, той мусить бодай трохи студіювати історію людства. А початки й основи цілої сучасної європейської культури – у грецькій і римській старовині [10, с. 43]. Усвідомити «широкий шлях всесвітнього розвою» можна, на думку І. Копача, лиш через належне опанування стародавніх мов: «Хто хоче самостійно, власними очима подивитися в минувшину людства, той потребує конче знаня язика латинського і грецького» [10, с. 44]. Актуальні для сьогодення й такі наведені автором аргументи: 1) всі новітні мови не лише пронизані висловами греко-латинського походження – весь їхній граматичний лад формувався впродовж віків під впливом грецької та латинської лінгвістичної думки; 2) належна філологічна підготовка «на язиці латинськім» – це найкоротший шлях до опанування французької й англійської мов; 3) «наука греки і латини служить передовсім науці рідної мови», бо «змушує рідну бесіду до поєдинку з отими чужими бесідами»; 4) високо вироблені в стилістичному плані стародавні мови навчають учня «старанного, точного, кажуть, класичного вислову, щоб потім у дальшім житю відріжняти пусту фразу від важної думки й невдалу балачку від викінченої точности» [10, с. 51].

Стаття Станіслава Лемпицького з 1930 р. [23] переконує, що й через більш ніж 20 років після опублікування розвідки др. Івана Копача, коли вже було проведено реформу середньої школи, внесено зміни у викладання класичних мов й урівняно в правах із ними математично-природничі дисципліни як такі, що більшою мірою готують молодь до життя, протистояння між прихильниками й противниками навчання класичних мов було доволі гострим, пор.: «…філологія воююча [тобто класична, прим. наша – Ю. Ф.-П.] перейшла в Польщі свій критичний Рубікон, і сміливі донедавна фаланги противників, що атакували її, відступають хоч і злагоджено, але в переляку. І чи не зазнають вони поразки, гіршої за персів і карфагенян. Бо видається, що класицизм, засуджений було до страти, стоїть сьогодні на порозі ще одного ренесансу» [23, с. 4].

Противники класичної освіти загалом й домінантного статусу в ній грецької мови й латини, зокрема, мали щодо останніх цілком протилежну думку. Один із випускників тодішньої гімназії так характеризував результати їх навчання: стародавні мови «налаштовували на ідеальний, романтичний, літературний лад, подавали життя у гармонійних барвах, але водночас доводили до пасивного стану, плодили бездумні натури, придатні до кандидування на урядові посади, натури бюрократичні, нездатні до підприємництва, до того, щоб дати собі раду з практичним, самостійним життям» [цит. за 5, с. 84–85], а тому не вартували затрачених на них часу й праці.

Противником класицизму був також французький письменник і критик Жуль Леметр. Фрагменти його статті «Проти навчання класичних мов» Іван Франко переклав для часопису «Літературно-науковий вісник» (1898 р.). У ній автор доволі категорично стверджував: «Нї, чую се добре, не Грекам і не Римлянам я завдячую виробленє мойого серця і мойого розуму. Не Віргілїю і не Ціцеронови, не Сенецї і не Тіту Лівію, а ще менше Софоклеви або Плятонови або тому роскішному Евріпідови, котрий тим тілько не подобаєть ся менї, що в ньому віднаходжу наш сучасний ділєтантизм. Я завдячую се поперед усего Євангелию, а далї клясичним французьким писателям, таким як Монтень, Паскаль, Ля Брюєр, може троха Руссо, Шатобріан, Лямартен, Мішлє, Септ Бев, Тен і Ренан» [19, с. 3].

Сам І. Франко, ставлячи перед освітою й інтелігенцією найважливіше з завдань – «витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя» [21, с. 404], критикував сучасні йому школи, зосібна середні, за невідповідність цій високій меті. У них, твердив він, переважає намагання «затемнювати голови» й обезсилювати думки молодого покоління [21, с. 420]. Не толерував учений також перевагам, надаваним грецькій і римській історії супроти новітньої історії, класичній літературі – супроти європейської літератури нового часу, а також стародавнім мовам в ущерб вивчення живих (новочасних) мов. Він наполягав на необхідності реформування освіти, на наближенні її змісту до потреб тогочасного життя. Проте був І. Франко радше поміркованим реалістом, бо як інакше пояснити його заувагу до згаданої статті Леметра: вона «може трохи занадто одностороння» [19, с. 1]. На користь цього нашого припущення свідчить і та оцінка, яку дав учений грецькій освіті (це сонце, що «освічує весь світ, схід і захід, мішаючи своє проміння з дотліваючою загравою старинних азійських та єгипетських огнищ») і заслугам римлян перед історією – народу незрівнянного у творенні та фундуванні державного життя, заснованого на законі [20, с. 311].

Сучасник Івана Франка, гімназійний учитель др. В. Смялек, усвідомлюючи необхідність урівноваження класичної й реальної освіт, стверджував в оборону першої: «Сьогодні ми не лише займаємо молоді уми змістом шедеврів класичної літератури; ми також окреслюємо культурне тло, на якому вони постали, розгортаємо перед учнями чинники вишуканості, властивої пам'ятникам старожитньої штуки, й шукаємо, у згоді з найновішими віяннями, ниті, що пов'язують твори тих давніх часів зі спорідненими літературними й артистичними проявами нашого часу, намагаємося, отже, урізноманітнити справу навчання стародавніх мов всякими об'явами, що висвітлюють найважливіші епохи в духовному житті людства» [25, с. 5]. В обстоюванні пріоритету класичних мов педагог посилався на досвід сусідів: французького міністра освіти, який проголосив, що «уряд не тільки оборонятиме філологію, але й уважає за необхідне оперти на ній усю систему виховання, бо суспільство завжди потребуватиме еліти, морально й інтелектуально підготовленої до керівних становищ» [25, с. 3], та німецького вченого Кароля Веймана, упевненого у вищості гуманістичної освіти: «Суддя, для прикладу, потребує не так логічної вправності, як **людської** [виділення автора] оцінки життєвих стосунків» [25, с. 3].

Насамкінець наведемо слова одного з героїв роману Валер'яна Підмогильного «Місто», колишнього гімназійного вчителя: *«Латинська мова непотрібна! Так хай же знає молодий студент, що тільки класика врятує світ від сучасного обскурантизму, як була врятувала від релігійного! Тільки вернувшись до неї, людськість знову відродиться до ясного світосприймання, до цілості натури й творчого пориву»*. Уважаємо, що нинішня українська лінгводидактична думка дійшла розуміння їхньої слушності.

Висновки. Викладене дає підстави до висновку, що в світлі сучасних мовно-освітніх завдань тривала дискусія про користь викладання стародавніх мов у класичних гімназіях Східної Галичини кінця XIX – І третини XX ст. заслуговує на нове прочитання. Сучасні вчені, зосібна викладачі латинської мови обґрунтовують важливість і доцільність внесення цієї навчальної дисципліни до програм підготовки фахівців різних сфер суспільного життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С.М., Шинкарук В.Д. Роль латинської мови у підготовці філологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки.* 2018. Вип. 292. С. 45–53. URL: journals.nubip.edu.ua.

2. Винничук С.Я., Карбовнік І.В. Оптимізація викладання латинської мови у контексті гуманістичної спрямованості сучасної освіти. *Науковий вісник ЛНУВМБТ імені С.З. Ґжицького.* 2009. Том 11. № 2(41). Частина 5. С. 270–276.

3. Вільчинська Т.В. Латинська мова – міжнародна мова науки і культури. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства: зб. наук. пр*. 2012. Вип. 5. С. 13–18.

4. Ворона І.І. Значення латинської мови у процесі міжкультурної комунікації. *Педагогічні науки*. 2016. Випуск LXIX. Том 2. С 27–32.

5. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886). Київ : Критика. 2006. 632 с.

6. Делор Ж. Образование: необходимая утопия. *Педагогика*. 1998. № 5. 32 с.

7. Долапчі А.Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис… канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2008. 20 с.

8. Ільїна Т.А. Лінгвокультурологічний аспект вивчення латинської мови у вищих навчальних закладах України. *Науковий Вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія Філологічні науки*. 2015. Вип. 194. Ч. 1. С. 47–57.

9. Кеннеди П. Вступая в двадцать первый век. Москва : Весь мир, 1997. 480 с.

10. Копач І. Новий австрийський «Нормальний плян науки для гімназій». *Наша школа*. 1909. Кн. I–II. С. 14–37; Кн. III–IV. С. 40–53.

11. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 рр.): монографія. Львів. 1997. 222 с.

12. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 607 с.

13. Національна доктрина розвитку освіти в XXI ст. Київ : Шкільний світ, 2001. 24 с.

14. Паладьєва А.Ф. Розвиток педагогічних дискусій щодо навчання стародавніх мов у вітчизняній гімназійній освіті (друга половина XIX – початок XX ст. : дис. к-та пед. наук 13.01.00. Умань, 2014. 258 с.

15. Пахолків С. Українська інтеліґенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства й емансипація нації / З німецької переклала Христина Николин. Львів. 2014. 612 с.

16. Розман І. Формування читацьких інтересів учнів засобами зарубіжної літератури в українських гімназійних бібліотеках Галичини другої половини XIX – початку XX ст. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 9. С. 25–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2017_9_6.

17. Словник іншомовних слів / Уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

18. Сутула О.В. Латинська мова в системі освіти. *Постметодика.* 2010. № 3. С. 31–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2010_3_7.

19. Франко І. Боротьба за реформу середньої школи. *Літературно-науковий вісник*. 1898. VII. С. 1–5.

20. Франко І. Що таке поступ? *Зібрання творів: У 50-ти т.* Київ: Наукова думка, 1976. Т. 45. С. 300–348.

21. Франко І. Зібрання творів: У 50-ти т. Київ : Наукова думка, 1986. Т. 45. 671 с.

22. Хмелівська С.І. Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX ст. початок XX ст.) : дис. … к. п. н. 13.00.01. Житомир, 2015. 248 с.

23. S. Ł. [S. Łempicki]. Philologia militans. *Gazeta Lwowska*. 1930. 29 X, nr 250. S. 4.

24. Pawlak M., Sanojca K. Misja edukacyjna krakowskich i lwowskich filolodów klasychnych na łamach prasy specjalistychnej (1918–1939). *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne*. 2018.145, z. 2. S. 257–270. URL: www.ejournals.eu/Prace-Historyczne.

25. Świałek W. Powrotna fala. *Muzeum.* 1903. S. 4–9.

ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ І ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF FOLLOW-UP BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" REFORM

УДК 377.8.011.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.8

Фесенко О.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
КЗВО «Дніпропетровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

У статті розкрито особливості реалізації принципу наступності дошкільної та початкової освіти в контексті реформи «Нова українська школа». Автор розкриває взаємозв'язки змісту основних складників формули Нової української школи і Базового компонента дошкільної освіти з метою виявлення закономірностей наступності.

Імплементація наступності в освітній процес закладів дошкільної освіти і початкової школи здійснюється на основі компетентнісно зорієнтованого підходу. Формування ключових компетентностей і наскрізних умінь у дітей старшого дошкільного віку й молодших школярів, відповідно до вимог Державного стандарту, відбувається узгоджено й послідовно, що сприяє ефективності імплементації принципу наступності в освітній простір. Реалізація принципу наступності між ланками дошкільної та початкової освіти зумовлює ефективне формування ключових компетентностей і наскрізних умінь відповідно до них. Важливою передумовою формування ключових компетентностей є розвиток особистісних базових якостей дитини. Базові особистісні якості слугують основою опанування здобувачами освіти наскрізних умінь, серед яких на особливу увагу заслуговують «уміння – відповідь часу»: системне мислення, критичне мислення, ініціативність, креативність, уміння співпрацювати з іншими, ефективно розв'язувати проблемні завдання. На розвиток ціннісних орієнтацій, формування позитивної мотивації до процесів пізнання спрямовані виховна й розвивальна складові частини як ключові позиції освітнього процесу в закладах дошкільної освіти і початкової школи.

Стандартами передбачається формування здатностей дитини як здобувача освіти через активності – певні види діяльності. На особливу увагу заслуговують такі види рухових активностей, які максимально сприяють творчому розвитку, мають практико-орієнтований характер, максимально моделюють життєві ситуації відповідно до вікових потреб і здатностей дітей. Тенденція Нової української школи передбачає спільні узгоджені дії всіх суб'єктів освітнього процесу, управлінців, педагогічних працівників, батьків, з метою створення ефективних умов, спрямованих на особистісний розвиток, навчання, виховання дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», упровадження інформаційного трансферу для вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкової школи у площині обміну досвідом – необхідна умова імплементації принципу наступності в освітній процес.

Наступність між закладами дошкільної освіти і початкової школи уможливлюється через єдність і узгодженість освітньої мети, змісту освітніх ліній, когнітивно-пізнавального освітнього середовища (форми організації освітнього процесу, технології, методи, прийоми, засоби).

Ключові слова: *реформа «Нова українська школа», принцип наступності, початкова школа, дошкільна освіта.*

The article reveals the peculiarities of the implementation of the principle of continuity of preschool and primary education in the context of the reform of the "New Ukrainian School". The author reveals the relationship between the content of the main components of the formula of the New Ukrainian School and the Basic component of preschool education in order to identify patterns of continuity.

The implementation of continuity in the educational process of preschool and primary schools is based on a competency-based approach. The formation of key competencies and cross-cutting skills in older preschool children and younger students, in accordance with the requirements of the State Standard, is coordinated and consistent, which contributes to the effectiveness of the implementation of the principle of continuity in the educational process.

Implementation of the principle of continuity in preschool and primary school is possible through the unity and consistency of educational goals, content of educational lines, cognitive-cognitive educational environment (forms of organization of the educational process, technologies, methods, techniques, tools).

An important condition for the implementation of the principle of continuity in the educational environment is the creation of a unified system of interaction and cooperation between managers, teachers, parents; implementation of the practical aspect of cooperation between the preschool and primary school at the level of activities with children. Basic personal qualities are the basis for students to master the cross-cutting skills, among which deserve special attention "skills-response time": systematic thinking, critical thinking, initiative, creativity, ability to cooperate with others, effectively solve problems. Educational and developmental components as key positions of the educational process in preschool and primary school institutions are aimed at the development of value orientations, the formation of positive motivation for the processes of cognition.

Special attention should be paid to such types of motor activities that maximally promote creative development, are practice-oriented in nature, maximally model life situations in accordance with the age needs and abilities of children. The trend of the New Ukrainian School envisages joint coordinated actions of all subjects of the educational process (managers, teachers, parents) in order to create effective conditions aimed at personal development, education, upbringing of older preschool children and younger students. According to the Concept of the New Ukrainian School, the introduction of information transfer for educators of preschool institutions and primary school teachers in the field of exchange of experience is a necessary condition for the implementation of the principle of continuity in the educational process.

In the field of "educators-teachers" the introduction of information transfer for educators of preschool education and primary school teachers in order to share experiences is a necessary condition for the implementation of the principle of continuity in the educational process. In the field of "teachers-parents" information and educational work in the trajectory of compliance with the principle of continuity between preschool and primary education contributes to a better understanding of the issue, increasing the level of methodological literacy of parents.

Key words: *reform "New Ukrainian school", principle of continuity, primary school, preschool education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Становлення України як демократичної держави в сучасному світі передбачає глобальні зміни у стратегії розвитку, оскільки стрімка зміна економічних, соціально-культурних, екологічних та правових умов потребує корінних змін у всьому державно-громадському житті країни. Докорінні зміни просочують освітню галузь, яка відповідає викликам і потребам часу змінами нормативної бази. Національна стратегія розвитку освіти України до 2021 р. передбачає модернізацію мережі навчальних закладів із метою більш ефективного використання їхніх матеріально-технічних, кадрових, фінансових, управлінських ресурсів для забезпечення доступності та якості освіти.

Важливим залишається питання забезпечення неперервності й наступності у процесі здобуття людиною якісної освіти. У процесі створення єдиного освітнього простору проблема реалізації на практиці принципу наступності між суміжними ланками освіти, зокрема дошкільною і початковою, у контексті реформи «Нова українська школа» є своєчасною й актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Здійснення неперервності в освіті цілком залежить від можливості реалізувати принцип наступності між суміжними ланками освіти. Проблематику наступності в освіті досліджували педагоги-класики (А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці). Педагогічна спадщина В. Сухомлинського відображає думку стосовно заборони на внесення різких змін у життя дітей. Натомість зміни, нове в житті повинні з'являтися поступово і не приголомшувати лавиною вражень [4]. На сучасному етапі педагогічних досліджень дефініцію «наступність в освіті» більшість науковців визначають як дидактичний принцип, що спрямовує логіку освітнього процесу і забезпечує його ефективність (А. Богуш, Л. Кравчук, Т. Рожок). Однак питання реалізації принципу наступності між дошкільною і початковою освітою в контексті реформи «Нова українська школа» потребує ґрунтовного висвітлення.

Мета статті – обґрунтувати особливості імплементації принципу наступності дошкільної та початкової освіти в контексті реформи «Нова українська школа» в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Реформування загальної середньої освіти на період до 2029 р. відбувається відповідно до Концепції «Нова українська школа». Ключовими складниками формули Нової української школи визначено: педагогіку партнерства (активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу: педагога, дитини, батьків; взаємозв'язки між суб'єктами доцільно будувати на взаємодовірі, партнерстві); побудову взаємин у площині трикутника «педагог – учень – батьки» на засадах гуманізму й поваги, визнання будь-якої особистості як найвищої цінності; оновлений зміст освіти, що спрямований на кінцевий результат – набуття життєвих компетентностей і успішну самореалізацію здобувача освіти в суспільстві; компетентнісно зорієнтоване планування змісту освіти; орієнтація на потреби дитини з урахуванням її вподобань, здібностей, здатностей із метою максимального розкриття особистості як суспільно значущої одиниці; переосмислення значущості дефініції «навчально-виховний процес», де «навчальний» визначалося зі знаком «більше» на «освітній процес», у якому рівноправне важливе місце посідає «виховний процес» (провідна роль виховання, орієнтація змісту освіти на моральні цінності та якості особистості); створення сучасного освітнього творчого середовища [3], у якому оновлений зміст освіти реалізується сучасними методами, засобами, технологіями.

Сучасну тенденцію розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної середньої освіти детально прописано в Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) [1]. Компетентнісно зорієнтований підхід наскрізно проходить у зазначених документах через визначення ключових компетентностей. Базовий компонент дошкільної освіти окреслює ключові компетентності, що закладаються в дошкільному віці: мовленнєву, здоров'язбережувальну, природничо-екологічну, комунікативну, соціальну, особистісно-оцінну предметно-практичної, ігрову, сенсорно-пізнавальну, художньо-продуктивну. На основі зазначених формуються ключові компетентності, визначені Державним стандартом початкової освіти, а саме: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною й іноземними мовами; культурна, громадянські та соціальні компетентності; математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій; екологічна, інформаційно-комунікаційна, інноваційність, підприємливість та фінансова грамотність; навчання впродовж життя.

Важливо зазначити, що стандартами передбачається формування здатностей дитини як здобувача освіти через активності – певні види діяльності. Активності дитини дошкільного віку (спілкування, гра, рухова, пізнавальна, господарсько-побутова, художньо-естетична) спрямовані на логічну підготовку і поступовий перехід до провідного виду діяльності – навчання в початкових класах. За збереження наступності в питанні активностей і провідної діяльності дитини концепцією Нової української школи передбачено в 1–2 класах створення адаптаційно-ігрового періоду, який спрямований на поступовий психологічно адаптований перехід дитини від ігри до навчання. Другий цикл – 3–4 класи – основний.

Основою формування здатностей, активностей, відповідно до Державного стандарту освіти,

визначені необхідні базові якості особистості дитини. Базові особистісні якості (уважність, спостережливість, ініціативність, допитливість, самостійність, чуйність, відповідальність, охайність тощо) закладаються в дітей старшого дошкільного віку, стають базою для подальшого розвитку і вдосконалення особистості у школі, а також основою опанування здобувачами освіти наскрізних умінь, серед яких на особливу увагу заслуговують «уміння – відповідь часу»: системне мислення, критичне мислення, ініціативність, креативність, уміння співпрацювати з іншими, ефективно розв'язувати проблемні завдання, логічно обґрунтовувати власну думку й дії.

Умова єдності й узгодженості змістових освітніх ліній дошкільної та початкової освіти реалізується перехресною обізнаністю вчителів початкових класів / вихователів старших груп з освітніми програмами та технологіями дошкільного закладу освіти / початкової школи. Поступовість і послідовність реалізації чинних освітніх програм, урахування індивідуальних особливостей дитини, її рівня розвитку на даному етапі, перехресна обізнаність педагогів з освітніми програмами суміжних ланок сприяють органічному збагаченню особистісного розвитку і становленню особистості дитини. Відповідно до основних ідей концепції Нової української школи, основний педагогічний акцент повинен припадати на виховний та розвивальний компоненти освітнього процесу. Прискорене інтенсивне навчання дітей у дошкільних закладах освіти з метою ретельної підготовки до школи, навіть за вимогою батьків, може мати глибокі негативні наслідки інтелектуального перенавантаження і втрати зацікавленості до пізнання. Обов'язкове врахування такого застереження дозволить уникнути дублювання змісту освітніх програм дошкільної та початкової ланок освіти. Ключову позицію в закладах дошкільної освіти повинні посідати виховна й розвивальна складові частини освітнього процесу, спрямовані на соціалізацію дитини, розвиток ціннісних орієнтацій, формування позитивної мотивації до процесів пізнання. Такий підхід не передбачає штучного уповільнення індивідуального темпу розвитку дитини.

З метою наближення до концептуальних змін у форматі Нової української школи доцільно організувати освітній процес дошкільного закладу освіти з урахуванням індивідуальних особливостей, запитів дитини, з орієнтацією на зону найближчого розвитку. Освітня програма «Впевнений старт», розроблена у 2017 р. відповідно до Плану пріоритетних дій Уряду України, відповідає вимогам Базового компонента дошкільної освіти як державного освітнього стандарту [2]. Програма «Впевнений старт» максимально адаптована до сучасних тенденцій, є ефективною платформою для реалізації принципу наступності між закладами дошкільної освіти та початковою школою. Зазначена освітня програма відображає комплексний підхід до процесу формування особистості дитини та її досягнень. Зазначимо, що освітніми завданнями визначені такі: спрямованість на цілісний розвиток особистості дитини, розкриття творчих здатностей, діяльнісну самореалізацію. Рекомендаціями до впровадження освітньої програми «Впевнений старт» передбачено синтез класичних і сучасних підходів, методів, засобів. Важливе місце в освітній програмі належить діяльнісному підходу з урахуванням провідних видів діяльності дітей старшого дошкільного віку: ігрової, комунікативної, рухової, пізнавальної, господарсько-побутової, художньо-естетичної, а також вікових особливостей.

Забезпеченню сучасної та зручної системи педагогічного процесу в дошкільних закладах і початковій школі сприяють органічне оновлення форм організації освітнього процесу: уникнення статичності на заняттях / уроках, відмова від домінування фронтальних форм. Доцільна зміна видів навчально-виховної діяльності, забезпечення оптимальної рухової активності дітей на заняттях / уроках сприятимуть удосконаленню освітнього процесу. Необхідно звернути увагу на такі види рухових активностей, які максимально сприяють творчому розвитку, мають практико-орієнтований характер, максимально моделюють життєві ситуації відповідно до вікових потреб і здатностей дітей. Насичення освітнього простору змодельованими практико-орієнтованими ситуаціями, наближеними до реального життя, не тільки сприяє потребам дітей, але й формує в них почуття власної відповідальності за наслідки дій, думок, слів, активізує пізнавальні інтереси, сприяє підвищенню позитивної мотивації до процесу пізнання, формує ціннісні орієнтації. Отже, узгодження змісту, форми заняття з доцільними активностями дітей сприяє створенню когнітивно-творчого освітнього середовища у групі / класі.

В освітньому процесі закладну дошкільної освіти та початкової школи діапазон дидактичних методів і прийомів розширюється розвивальними вправами, ігровими технологіями, проблемними пошуковими завданнями, систематичними спостереженнями. Методично грамотно впроваджена організація систематичних спостережень, пошуково-дослідної діяльності в умовах когнітивно-творчого освітнього середовища групи / класу сприяє можливості реалізації принципу перспективності, створює підґрунтя для розвитку важливих особистісних якостей і здатностей до творчої діяльності на майбутнє.

Важливою умовою реалізації принципу наступності в освітньому середовищі між закладами дошкільної освіти та початковою школою є створення єдиної системи взаємодії та співпраці

між управлінцями, педагогічними працівниками, батьками. Конструктивна тенденція Нової української школи передбачає спільні узгоджені дії цих суб'єктів освітнього процесу з метою створення ефективних умов, спрямованих на особистісний розвиток, навчання, виховання дітей старшого дошкільного віку й молодших школярів. Відповідно до Концепції «Нова українська школа», упровадження інформаційного трансферу для вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкової школи у площині обміну досвідом (щодо застосування форм організації освітнього процесу, технологій, методів і засобів, ефективних у створенні у групі (класі) когнітивно-творчого освітнього середовища), визнано необхідною умовою імплементації принципу наступності в освітній процес.

Для вихователів закладів дошкільної освіти й учителів початкової школи методична робота щодо забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти може здійснюватися такими заходами: плануванням, підготовкою і проведенням спільних інформаційно-просвітницьких і методичних заходів (педагогічні ради, онлайн вебінари, семінари-практикуми, кругли столи, науково-практичні конференції, онлайн-конференції, консультаційні диспути, тематичні виставки, відеолекторії, тренінги); організацією перехресних взаємовідвідувань учителями / вихователями відкритих занять із дітьми старшого дошкільного віку / уроків і позааудиторних занять у початковій школі; науково-педагогічними дослідженнями (анкетування, тестування, опитування) педагогічних працівників із подальшою статистичною обробкою отриманих даних, ранжуванням результатів, оформленням висновків у формі методичних рекомендацій, тез, наукових статей; створенням спільних робочих, творчих груп для обговорення актуальних питань, розгляду проблемних ситуацій, розробленням методичних рекомендацій і порад, участі у спільних творчо-пошукових проєктах.

У площині «педагоги – батьки» інформаційно-просвітницька робота у траєкторії дотримання принципу наступності між дошкільною та початковою освітою сприяє кращому розумінню проблематики, підвищенню рівня методичної грамотності батьків. Робота з батьками передбачає заходи, що сприяють ознайомленню із психологічними закономірностями розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, розумінню механізмів соціалізації дитини, а саме: проведення онлайн-тренінгів і вебінарів для батьків; залучення до участі у «Форумах для батьків»; проведення інтернет-консультацій; проведення відеолекторіїв із питань інклюзивної освіти для батьків; проведення анкетувань і опитувань батьків із метою надання індивідуальної консультативної допомоги; проведення «Днів відкритих дверей» у початковій школі.

Висновки. Важливою умовою імплементації принципу наступності дошкільної та початкової освіти в контексті реформи «Нова українська школа» в освітній процес є узгодженість освітньої мети, змісту освітніх ліній, створення когнітивно-пізнавального освітнього середовища (застосування ефективних форм організації освітнього процесу, технологій, методів, прийомів, засобів) з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А. Богуш та ін. Київ, 2012. 26 с.
2. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. Гавриш та ін. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
3. Фесенко О. Створення інтелектуально-творчого освітнього середовища як педагогічна умова формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки :* збірник наукових праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2017. Вип. LXXVII. Т. 2. С. 127–131.
4. Черкасов В. Предмет і сутність науки як сфери людської діяльності. *Науковий вісник Льотної академії :* збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Кропивницький : КЛА, 2017. Вип. 1. С. 231–238.

КЕРІВНИЦТВО МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ В ДИТЯЧИХ САДКАХ УКРАЇНИ У 30-тих РОКАХ XX СТОЛІТТЯ

MANAGEMENT OF METHODICAL WORK IN KINDERGARTENS OF UKRAINE IN THE 30s OF THE 20th CENTURY

УДК 373.2.091.3:37.014.61(477)«193»
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.9

Шинкар Т.Ю.,
викладач кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

У статті розкрито особливості керівництва методичною роботою в дитячих садках України у 30-ті роки XX століття. Форми методичної роботи, що існували у 20-х роках XX століття, не могли задовольнити вимог практичних працівників, тому на початку 1931 року методичну роботу в системі дошкільного виховання було реорганізовано, змінено її структуру.
Безпосереднє методичне керівництво повинна була здійснювати завідувачка дитячого садка. Основною формою методичного керівництва було безпосереднє спостереження за роботою вихователя з дітьми (прогулянки, ігри, заняття, режим дня). Особливо важливими були педагогічні наради, на яких обговорювалися особливості виховної роботи з дітьми, досвід роботи вихователів, педагоги звітувались про свою діяльність тощо.
Керівництво методичною роботою в дитячих садках також здійснював дошкільний інспектор районного відділу народної освіти. У його обов'язки входив контроль над усією роботою дитячих садків, ознайомлення педагогічних колективів із кращим досвідом роботи педагогів. У наданні методичної допомоги дитячим садкам інспектор керувався рекомендаціями, наданими методичними кабінетами. Методичними кабінетами організовувалися індивідуальні та групові консультації, гуртки, семінари, цикли лекцій та бесід з окремих питань, пересувні виставки, допомога в роботі з методичною літературою, здійснювалися заохочення до постійного підвищення професійної кваліфікації педагогів дитячих садків.
Керівництво методичною роботою в дитячих садках також здійснював районний методист. Основним його завданням була безпосередня допомога працівникам дитячих садків у реалізації завдань комуністичного виховання дошкільників, удосконалення методів та форм роботи з дітьми, відвідування дитячих садків, організація консультацій, лекцій, семінарів, узагальнення кращого педагогічного досвіду.

Ключові слова: *методична робота, методичне керівництво, методичне об'єднання, інспектор, методист.*

The article reveals the peculiarities of the management of methodical work in kindergartens of Ukraine in the 30s of the 20th century. Peculiarities of development of public preschool education and methodical work during the specified period are disclosed. Forms of methodical work that existed in the 20s of the 20th century could not meet the requirements of practitioners, so in early 1931, methodical work in the system of preschool education was reorganized, its structure was changed.
The direct methodical management and control was exercised by the head of the kindergarten. The main form of methodical management was direct observation of the preschool teacher's work with children (walks, games, classes, all day in general). Especially important were the pedagogical meetings, where the features of educational work with children, the experience of preschool teachers were discussed, teachers reported on their activities and more.
The preschool inspector of the district department of public education also supervised the methodical work in kindergartens. His responsibilities included supervising all the work of kindergartens, acquainting teaching staff with the best experience of teachers.
In providing methodical assistance to kindergartens, the inspector relies on methodical offices. Methodical offices organized individual and group consultations, circles, seminars, cycles of lectures and conversations on certain issues, travelling exhibitions, assistance in working with methodical literature, encouraged the continuous improvement of professional skills.
Methodical work in kindergartens was also supervised by a district methodologist. His main task was to assist preschool teachers in realization of the tasks of communist education, improving methods and forms of working with children, attending kindergartens, organizing consultations, lectures, seminars, summarizing best practices and more.

Key words: *methodical work, methodical management, methodical association, inspector, methodologist.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні є розвиток дошкільної освіти, що передбачає підвищення вимог до рівня організації роботи закладів дошкільної освіти. Ефективність роботи закладу дошкільної освіти залежить від рівня організації методичної роботи, що віддзеркалює вимоги суспільства до дошкільної освіти, зміни у змісті та технологіях навчання і виховання дітей дошкільного віку. Керівництво методичною роботою в дошкільному навчальному закладі необхідно переглянути з позиції науково обґрунтування ефективних форм та методів роботи, витоки яких знаходяться на попередніх етапах розвитку системи суспільного дошкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях І. Жерносек, С. Майданенко, В. Павленко й інших; розкрито зміст, форми, особливості організації методичної роботи в сучасних закладах дошкільної освіти у працях Я. Бенцион, Г. Бєлєнької, К. Білої, А. Богуш, О. Долинної, І. Жерносек, О. Кононко, В. Крижко,

К. Крутій, А. Морозової, Н. Савінової, Л. Швайки й інших. Генеза організації методичної роботи в радянській та вітчизняній освіті розглянута у працях А. Єрмоли, Л. Калініної, О. Капченко, Г. Литвиненко, Ю. Сирової, Т. Ткачевої й інших, але ці праці переважно розглядають розвиток методичної роботи у школі. Історико-педагогічні аспекти розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні, зміст, форми, методи, планування освітнього процесу вивчали Л. Артемова, О. Бондар, З. Борисова, О. Венгловська, О. Проскура, Т. Степанова, І. Улюкаєва й інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Різноманітність та багатоаспектність наукових досліджень не розкриває повною мірою проблему керівництва методичною роботою в дитячих садках України у 30-ті рр. ХХ ст.

Мета статті – розкрити особливості керівництва методичною роботою в дитячих садках України у 30-ті рр. ХХ ст. в єдності педагогічного досвіду, аналізу наукових досліджень, особливостей розвитку суспільного дошкільного виховання України в зазначений період.

Виклад основного матеріалу. У 30-ті рр. ХХ ст. в Україні на законодавчому рівні визначене місце суспільного дошкільного виховання як першої ланки освітньої системи [2, с. 283]. Створено широку мережу закладів суспільного дошкільного виховання, підвищився рівень матеріального та санітарно-гігієнічного забезпечення, уніфіковані типи закладів і зміст виховної роботи, розроблялись і затверджувались програмові матеріали. Велася активна робота щодо визначення змісту дошкільної освіти, упровадження нових наукових ідей у практику, підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності вихователів дитячих садків, що вело до активного розвитку методичної роботи.

З 1931 р. в Україні починає видаватися щомісячний журнал «За комуністичне виховання дошкільника», що мав здійснювати методичне керівництво масового педагогічного працівника [7, с. 4], а також слугував для обміну кращим досвідом і популяризації ідей дошкільного виховання серед населення [9, с. 14].

До середини 30-х рр. ХХ ст. тривало формування радянської системи народної освіти. Наприкінці 1936 р. відбулася Республіканська нарада дошкільних працівників, де обговорювались питання про завдання методичного керівництва, планування й організації роботи дитячих садків [8, с. 16]. Для поліпшення і поглиблення виховної роботи з дітьми в усіх обласних центрах Української Радянської Соціалістичної Республіки і великих містах (Київ, Харків, Дніпропетровськ, Одеса й інші) було створено мережу обласних та міських кабінетів дошкільного виховання, що вивчали кращий досвід дитячих садків, популяризували його на методичних об’єднаннях та конференціях дошкільних працівників, на сторінках журналу «За комуністичне виховання дошкільника» [10, с. 17]. Для підвищення рівня методичного керівництва зусиллями обласних кабінетів дошкільного виховання й обміну досвідом роботи в 1939 р. при Народному комісаріаті освіти відкрився Центральний науково-методичний кабінет дошкільного виховання [1, с. 20].

Форми методичної роботи, поширені у 20-х рр. ХХ ст., не могли задовольнити вимог практичних працівників. Основна увага спрямовувалась на «проробки» програм дитячого садка, що призводило до формального ставлення вихователів до роботи з дітьми, не давало їм можливості зосередити свою увагу на виховній роботі. Вихователям надавалися трафаретні методичні розробки, конспекти занять. Інструктаж зазвичай проводився в рецептурній формі, без урахування досвіду вихователя та попередньої роботи. Працю вихователя оцінювали за формальними ознаками: станом планування й обліку, кількістю записів тощо. Більшість керівників дитячих садків основну увагу приділяли господарській роботі. Необхідно було докорінно перебудовувати роботу, внести низку істотних змін до здійснення методичного керівництва дитячими садками [5, с. 22].

На початку 1931 р. методичну роботу в системі дошкільного виховання було реорганізовано, змінено її структуру [3, с. 32]. При секції народної освіти міських рад організовувались методичні бригади, що поділялися на окремі групи: комуністичного виховання дітей; комуністичного виховання дорослих; професійної освіти. До складу методичної бригади входили також консультанти, інспектори з різних галузей методичної роботи. Наприклад, у місті Харкові було три райони, до кожного району прикріплено одного інструктора-методиста, що безпосередньо керував методичною роботою дитячих садків свого району. У кожному районі працював хоча б один опорний дитячий садок, що був центром методичної роботи. Крім цього, щоб зручніше керувати роботою, усі дитячі садки міста поділені на «кущі» по 5–6 закладів. Кожне з методичних об’єднань мало свої функції. Уся методична робота розглядалася й обговорювалася на загальних міських методичних конференціях дошкільних працівників, а також на районних об’єднаннях. Питання поточної методичної роботи обговорювалися на «кущових» зборах. Щоб системно опрацьовувати актуальні питання методичної роботи, кущові об’єднання проводились систематично, двічі на місяць, на них розглядалися результати інспектування дитячих садків, представники дитячих садків звітували про свою роботу. До здійснення методичної роботи залучалися активні педагоги дитячих садків, а також дошкільні секції науково-дослідницьких інститутів педагогіки [3, с. 33].

На секційному засіданні Третьої обласної конференції працівників дошкільних установ Дніпропетровської області (лютий 1937 р.) були розглянуті питання методичної роботи: розпорядок дня в дошкільній установі; методика роботи з розвитку мовлення; устаткування й оформлення дитячого садка; робота з батьками; система методичного керівництва. У резолюціях конференції зазначено, що для підвищення якості методичного керівництва і методичної допомоги необхідно переймати досвід кращих майстрів дошкільної справи зразкових садків; організовувати методичні семінари з окремих методик дошкільного виховання; з метою забезпечення постійної методичної допомоги до сільського дитячого садка треба прикріпити дитячий садок міста; на посади завідувачок дитячих садків висувати кращих педагогів зі спеціальною педагогічною, дошкільною освітою; методичним кабінетам вивчати кращий досвід педагогічних працівників, щоб поширити його серед дошкільних установ району, області [4, с. 64–66].

Безпосереднє методичне керівництво і контроль повинна була здійснювати завідувачка дитячого садка, яка спрямовувала та перевіряла роботу вихователів. Завідувачка мала добре знати кожного вихователя, його слабкі та сильні сторони, особливості його роботи з дітьми. Однією з основних форм методичного керівництва повинно було стати безпосереднє спостереження за роботою вихователя з дітьми (прогулянки, ігри, заняття тощо) з наступними вказівками щодо методичних способів та прийомів, успіхів і недоліків у роботі вихователів. Особлива увага приділялася менш досвідченим педагогам.

Важливими були педагогічні наради, на яких обговорювалися особливості виховної роботи з дітьми, досвід роботи вихователів, педагоги звітували про свою діяльність тощо. В обговоренні питань брав участь увесь колектив закладу, вносили пропозиції щодо поліпшення роботи. Крім того, обговорювались окремі питання дошкільного виховання, заслуховувались доповіді педагогів, що відвідують семінари, гуртки. За результатами таких обговорень ухвалювалися рішення щодо підвищення якості педагогічного процесу, здійснювалась перевірка його виконання. У річному плані зазначалися основні питання, що потребують розгляду на педагогічних нарадах.

З метою підвищення якості роботи завідувачка і кожен працівник дитячого садка повинні були систематично підвищувати свій ідейно-політичний і педагогічний рівень, навчатися в педагогічній школі чи в педагогічному інституті, а також відвідувати гуртки, методичні об'єднання, методичний кабінет, кращі дитячі садки [5, с. 23–24].

Керівництво методичною роботою в дитячих садках також здійснював дошкільний інспектор районного відділу народної освіти. У його обов'язки входив контроль над усією роботою дитячих садків, ознайомлення педагогічних колективів із кращим досвідом роботи. Інспектор мав надавати необхідну організаційну та методичну допомогу, водночас не порушувати «єдиноначальності» завідувачки дитячого садка. Він мав бути добре обізнаний в адміністративно-господарських питаннях роботи закладів, надавати допомогу у вирішенні проблем. В кожному закладі був журнал для записів інспектора, де фіксувались результати його перевірки, надання пропозицій, наслідки перевірки їх виконання. Інспектор мав добре знати роботу дитячих садків свого району, роботу окремих педагогів і завідувачів, насамперед допомагати і керувати роботою того дитячого садка, де неналежно забезпечене керівництво з боку завідувачки, водночас вживати заходів для підвищення кваліфікації такої завідувачки або її заміни на більш кваліфікованого і досвідченого керівника.

У наданні методичної допомоги дитячим садкам інспектор керувався рекомендаціями методичних кабінетів, водночас не перекладав на них свої обов'язки. Перед методичними кабінетами з 1937 р. було поставлено завдання – надавати систематичну допомогу в методичній роботі педагогам дитячих садків. Представники методичних кабінетів організовували індивідуальні та групові консультації, гуртки, семінари, цикли лекцій та бесід з окремих питань, пересувні виставки, допомогу в роботі з методичною літературою, заохочення до постійного підвищення професійної кваліфікації [5, с. 24–25]. Відділ народної освіти систематично керував роботою методичних кабінетів, затверджував їхні плани роботи, здійснював облік.

Кожен відділ народної освіти (дошкільний інспектор), кожен методичний кабінет, як обласний так і районний, повинні були знати кращі районні дитячі садки, кращих вихователів, завідувачів у своєму районі й області, популяризувати їхній досвід роботи. Особливо актуальним це стало у 30-і рр. XX ст., коли «зразкові дитячі садки» реорганізовано в масові. У цей період першочерговим завданням стала виховна робота з дітьми. На методичних об'єднаннях педагоги обмінювались кращим досвідом роботи, обговорювали актуальні питання дошкільного виховання. На таких об'єднаннях презентували доповіді інструктивного, теоретичного та практичного характеру, що розширювали кругозір і творчу ініціативність вихователів. Через ці об'єднання здійснювався масово-методичний інструктаж дошкільних працівників [5, с. 26].

Керівництво методичною роботою в дитячих садках також здійснював районний методист, він допомагав районному інспектору дошкільного виховання здійснювати методичне керівництво дошкільними закладами в районі. Основним його завданням була безпосередньо допомога праців-

никам дитячих садків у реалізації завдань комуністичного виховання дітей дошкільного віку, удосконалення методів та форм роботи з дітьми. Щоб виконати ці завдання, методист мав добре знати програми дошкільних закладів, методики і техніки педагогічної роботи, практику роботи дитячих садків, роботу кожного дошкільного працівника, систематично підвищувати фахову компетентність. Основними ділянками роботи районного методиста були: відвідування дитячих садків; організація консультацій, лекцій, семінарів тощо; систематична робота із завідувачками закладів; аналіз практики роботи садків, узагальнення кращого досвіду роботи, висвітлення його у пресі, керування методичними об'єднаннями [6, с. 28–29].

Висновки. 30-ті рр. XX ст. характеризуються реорганізацією радянської системи дошкільної освіти, створенням широкої мережі закладів суспільного дошкільного виховання, обґрунтуванням теоретичних, організаційних та методичних основ діяльності дитячих садків. З'ясовано, що це період активного розвитку форм організації методичної роботи в системі дошкільного виховання. На початку 1931 р. методичну роботу в системі дошкільного виховання було реорганізовано, змінено її структуру. Узагальнюючи дані теоретичного дослідження, можемо констатувати, що безпосереднє методичне керівництво в дитячому садку здійснювала завідувачка, яка спрямовувала та перевіряла роботу вихователів. Керівництво методичною роботою в дитячих садках також здійснював дошкільний інспектор районного відділу народної освіти. У його обов'язки входив контроль над усією роботою дитячих садків, ознайомлення педагогічних колективів із кращим досвідом роботи. Методичну допомогу надавали дитячим садкам районні та міські методичні кабінети. Методичними кабінетами організовувались індивідуальні та групові консультації, гуртки, семінари, цикли лекцій та бесід з окремих питань, пересувні виставки, допомога в роботі з методичною літературою, здійснювалось заохочення до постійного підвищення професійної кваліфікації. До керівництва методичною роботою в дитячих садках був залучений районний методист. Основним його завданням була безпосередня допомога працівникам дитячих садків у реалізації завдань комуністичного виховання дітей дошкільного віку, удосконалення методів та форм роботи з дітьми. Не всі прогресивні ідеї того часу, що стосувалися керівництва методичною роботою в дитячих садках, були втілені в життя. Це зумовлено специфікою соціально-політичної ситуації в державі. Тому вивчення історико-педагогічного досвіду в окреслених рамках дослідження розглядаємо як перспективне.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Від редакції. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1931. № 1. С. 4.

2. Горова О. Структура та зміст метод роботи дошкільних установ. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1931. № 3. С. 32–33.

3. Кузьменко У. Вказівки щодо організації та змісту методичного керівництва дитячими садками. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1937. № 10. С. 22–28.

4. Про III обласну конференцію працівників дошкільних установ Дніпропетровської області. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1937. № 5. С. 64–66.

5. Тарнопольська Г. Робота районного методиста. *За комуністичне виховання дошкільника.* 1937. № 10. С. 28–34.

6. Улюкаєва І. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 424 с.

7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2188. Арк. 14.

8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2188. Арк. 16.

9. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2188. Арк. 17.

10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2188. Арк. 20.

EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL MODELLING OF THE PROFESSIONAL MILITARY ORIENTATION OF THE SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF A MILITARY PROFILE STUDENTS

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФІЛЮ

UDC 355.131 (477)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.10

Yahupov V.V.,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor,
Professor at the Chair of Physical Education, Special Physical Training and Sports
National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi

Yerhidzei K.V.,
Head of Scientific Research Laboratory of the Problems of Operational, Technical and Logistic Support
Institute of the Troops (Forces) Support and Information Technologies of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi

The article describes the methodology and stages of conducting the experiment. It defines and attains the main objectives for the pedagogical modelling of the lyceum students' professional military orientation, namely the development and justification for a complex programme of the professional military orientation process effectivization based on its pedagogical modelling in lyceums; identification of the possibilities for correcting academic programmes enabling introduction of changes with the purpose of the realisation of a set of pedagogical conditions (influences and interactions) envisioned by the survey and aimed at the effectivization of the military lyceum students' professional military orientation; conducting of the pedagogical experiment; analysis and generalisation of the results attained, the evaluation of the effectiveness of the activities for the military lyceums students' professional military orientation. In order to conduct the experiment, a system of criteria and indicators was devised for diagnosing its results, according to which the assessment was made as to the effectiveness of pedagogical conditions influence on the students' professional military orientation: value-motivational, cognitive, behavioural-actional and subjective criteria. The article describes the results of the experiment showing that the most effective pedagogical conditions for developing a motivation for professional military orientation are as follows: demonstration of the importance of the students' professional military orientation formed while mastering general educational and general military activities; activation of the students' learning and gnostic activity; formation of the students' interest in military activities; cultivation of students' confidence in the social significance of the military profession. It was discovered that the most rational method for the control of the experiment data validity is the study and analysis of the graduates' further professional military activity. The major indicators assessed in this case were the lyceum graduate's enrolment to higher military education institutions of the Armed Forces of Ukraine and their successful mastering of the programme while studying there.

Key words: *professional military orientation, military lyceum, lyceum student, student, pedagogical conditions, motivation, learning and gnostic activity, experiment, results.*

У статті описано методику проведення експерименту; описано етапи виконання дослідження. Визначенні та вирішувались основні завдання для педагогічного моделювання військово-професійної орієнтації ліцеїстів, а саме розроблення й обґрунтування комплексної програми з підвищення ефективності процесу військово-професійної орієнтації на основі її педагогічного моделювання в ліцеях; з'ясування можливостей коригування навчальних програм для внесення до них змін із метою реалізації передбаченого дослідженням комплексу педагогічних умов (впливів і взаємодій), спрямованих на підвищення результативності військово-професійної орієнтації у вихованців військових ліцеїв; проведення педагогічного експерименту; аналіз і узагальнення отриманих результатів, визначення результативності заходів щодо військово-професійної орієнтації вихованців військових ліцеїв. Для проведення експериментальної роботи була розроблена система критеріїв та показників діагностування її результатів, за якими оцінювалась результативність впливу педагогічних умов на військово-професійну орієнтацію ліцеїстів: ціннісно-мотиваційний критерій, когнітивний, поведінково-діяльнісний та суб'єктний. У статті описані результати експериментальної роботи, які показали, що найбільш ефективними педагогічними умовами розвитку мотивації до моделювання військово-професійної орієнтації є: демонстрація важливості формування військово-професійної орієнтації ліцеїстів під час опанування змісту загальноосвітньої та загальновійськової діяльності; активізація навчально-пізнавальної діяльності ліцеїстів; формування в ліцеїстів інтересу до військової діяльності; виховання в ліцеїстів переконаності щодо соціальної значущості військової професії. Виявлено найбільш раціональний спосіб, що дозволяє вирішити проблему перевірки рівня достовірності експериментальних даних, це вивчення й аналіз подальшої військово-професійної діяльності випускників. Основними показниками, що оцінювалися в даному разі, були вступ випускників ліцеїв до вищих військових навчальних закладів Збройних сил України й успішне опанування навчальної програми у процесі підготовки у вищих військових навчальних закладах.

Ключові слова: *військово-професійна орієнтація, військовий ліцей, ліцеїст, вихованець, педагогічні умови, мотивація, навчально-пізнавальна діяльність, експеримент, результати.*

Problem statement. One of the important directions in reforming the Armed Forces of Ukraine is the development of a continuous military education system, including the provision of structural continuity from pre-professional education to higher military education. In contemporary conditions of literal absence of basic military training in secondary schools, significant decrease in the number of youth military-patriotic camps, national-patriotic organisations for children, secondary education institutions of a military profile are an important source of professional military orientation for the young people who

could further define their life and professional perspectives as subjects of professional military activity.

Recent research and publication analysis. The analysis and results of psychological and pedagogical sources demonstrate that various aspects of the issue of the youth's professional military orientation towards serving in the Armed Forces of Ukraine do not gain enough attention in academic researches by scholars and educational institution administrators. The problem of the young men's professional orientation towards military professions is dealt with in the works by V. Artemenko, H. Besarabchuk, A. Borysovskiy, V. Kovalskiy, M. Neschadym [1], L. Chernyshov, V. Chudnoy, V. Yahupov. Its content must include the following major tasks:

1. Modelling of motivation for future professional military activity.
2. Modelling of a citizen with a consciousness of Ukrainian people.
3. Developing a sense of loyalty and devotion to the people of Ukraine and the Oath of Allegiance.
4. Developing a sense of necessity to adhere to the demands of statutes, decrees and military discipline.
5. Modelling of a soldier's will, psychological perseverance, sense of dignity and readiness for the professional military activity etc [2, p. 159–160].

Their realisation directly influences the quality of the lyceum students' professional military orientation, promotes the modelling of motivation for future military service as well as gives a specific sense to their directedness towards the military profession. Various psychological aspects of personality directedness are studied by O. Kovaliov, O. Leontiev, K. Platonov, V. Yahupov [3] and other scholars who define it as an element of personality motivational sphere.

From pedagogical perspective, the problem of personality directedness is studied by A. Aleksiuk, M. Tymchyk [4], L. Chupriy, and its professional orientation aspect – by V. Alfimova, I. Berestetska, V. Bobrov, H. Khmelnitskaya etc.

The analysis and generalisation of the results of the academic research by V. Alfimova, M. Bosenko, V. Borysova, H. Volyk, H. Khmelnitskaya and others show that a more purposeful psychological and pedagogical training of youth for military service as an officer takes place in military lyceums.

The aim of the article is an experimental testing of the pedagogical modelling of the professional military orientation (PMO) of the specialized military education institution students.

Presentation of basic material. The goal of the experiment was to test the effectiveness of pedagogical conditions for lyceum students' PMO. In order to achieve the goal established, the following objectives were defined and attained:

– to devise and substantiate a complex programme for effectivization of the PMO process based on its pedagogical modelling in lyceums;

– to define the possibilities for adjusting academic programmes with the purpose of implementing the complex of pedagogical conditions (influences and interactions) envisioned by the research and aimed at the effectivization of the military lyceum students' PMO;

– to conduct the pedagogical experiment;

– to analyse and generalise the results attained, to define the effectiveness of the activities for the military lyceums students' PMO.

The working hypothesis of the experiment lies in the assumption that achieving effectiveness of the lyceum students' PMO is possible via implementing respective pedagogical conditions, including its pedagogical modelling, military-patriotic education of lyceum students as a basis for the formation of motives and values of the future professional military activity as well as instilling in students the educational activity culture.

The pedagogical experimented conducted for testing the wording of the working hypothesis included two main stages: ascertaining and educational.

The ascertaining experiment was conducted with the purpose of pedagogical diagnosis of the lyceum students' PMO which objectively reflects the level of its formedness.

The educational experiment was conducted from 2017 through 2019. The objective of this stage was to form a complex of pedagogical measures which allow, with reasonable effectiveness, to influence the modelling of the students' PMO, to study the dynamics of changes in the scales of its analysed components. 150 lyceum students were chosen and divided into control groups (CG) and experimental groups (EG) for the educational experiment. The basis for the experiment was formed by Luhansk regional lyceum with intensive military and physical training "Cadet Corps named in honour of the Young Guard heroes", Kamianets-Podilskyi lyceum with intensive military and physical training and Volodymyr Bezkorovainyi Naval lyceum.

In order to conduct the experiment, we devised a system of criteria and indicators for diagnosing its results according to which the effectiveness of the influence of the pedagogical conditions on the students' PMO is assessed. They are value-motivational, cognitive, behavioural-actional and subjective criteria.

The theoretical analysis of the problem under study, the experiment data and the students' experience of general military training suggest that one of the things that promote the students' PMO is the development of motivation for it.

The motives of the PMO modelling have a certain set of content-related and dynamic characteristics. Content-related characteristics mainly concern the internal peculiarities of professional military activity. Dynamic characteristics are not directly related to the

internal peculiarities of professional military activity but rather depend on students' individual (including psychophysiological) peculiarities. It appears reasonable to consider the development of the students' motivation for the PMO formation to be a change in its content-related and dynamic characteristics in the process of establishment, reinforcement, stabilisation of motives and their subsequent qualitative improvement. Motivation development results in varying degrees of its formedness in young people at different stages of education.

Such is the mechanism for motivation forming, the knowledge of which allowed for the arrangement in the course of the experiment of purposeful work on the development of students' motivation for the formation of their professional military orientation. The work involved the execution of a set of pedagogical influence activities aimed at the consciousness, feelings and will of lyceum students and was intended to actualise those motives which insured the young men's active work on modelling their professional military activity.

The foundation of this work is constituted by the principal idea of the motivation formation mechanism, i.e. the lyceum students' comprehension of their own importance in professional military orientation modelling. The experiment results have showed that the most effective pedagogical conditions of motivation development are as follows:

– demonstration of the importance of the students' professional military orientation forming while mastering general educational and military activities;

– activisation of the students' learning and cognitive activity;

– formation of the students' interest to military activities;

– cultivation of the students' confidence in the social significance of the military profession.

The analysis of the experiment data indicates that the desire to be a well-rounded military expert is the strongest motive which encourages lyceum students to form professional military orientation. This is also attested by the opinion poll results in which 28% of the EC lyceum students ranked the given motive first among all others (professional and cognitive ones).

As the result of the activities conducted in accordance with the educational experiment programme, consistent motivation was cultivated in 37% of the EG lyceum students while the percentage of the CG students who reached the same level of motivation amounts to 18%.

Since the process of professional military orientation modelling in students is polymotivated, epistemic motivation must be increased alongside the general military one. This was most promoted by the activisation of the lyceum students' learning and cognitive activities, in the process of which they acquired and developed such epistemic motives as the interest to solving various general military and general educational tasks, the desire to verify the level of their thinking, aspiration for self-development etc.

The most efficient methods and means for intensifying the students' learning and cognitive activities are: improving the content of the subjects studied; complex problem solving; asking problematic questions; demonstrating the lyceum students various methods of cognitive and mental activity; encouraging them to self-assess their level of thinking and providing assistance in self-development; providing lyceum students with individual tasks; preparing essays on future military-professional activities, etc.

The purposeful analysis of the content, organisation and methodology of conducting different kinds of training sessions on different disciplines as well as interviews with all categories of the experiment participants allows to establish that the epistemic motivation of lyceum students is influenced by individual peculiarities of their thinking, collective opinion, attitudes, the classroom dynamics, the teacher's behaviour etc. Experiment data makes it possible to conclude that the intensity of learning and cognitive activity depends on the following factors:

1. Combination of collective and individual forms of the students' educational activity.

2. Establishment of a creative classroom atmosphere.

3. In addition to the creative atmosphere, it is necessary to maintain the students' collective positive emotional dynamics.

4. Timely encouragement of the students' initiative or creative manifestation is an essential factor of the emergence and development of cognitive motives in the process of studying.

The activation of the lyceum students' learning and cognitive activity, as discovered in the research, provides for simultaneous solving of two crucial tasks: first, to increase the students' epistemic motivation in respect to the mastery of general military and general educational thinking; second, to ensure deep knowledge acquisition and the development of general military skills necessary for successful addressing of the tasks set.

In order to research the dynamics of motivation development of the EG and CG at different stages of the experiment the measuring of lyceum students' motivation for the modelling of professional military orientation was conducted. This allows to make conclusions as to the effect motivation has on the modelling of the lyceum students' professional military orientation (see Table 1, fig. 1).

The acquired data demonstrate that in the EG, within which the intentional work on developing the motivation for the modelling of professional military orientation was made, the results of its levels are higher than in the CG. At the final stage the propor-

tion of students with high motivation level amounts to 42,9% in the EG against 30,6% in the CG.

The development of the lyceum students' motivation for the modelling of professional military orientation was influenced by external and internal factors. The main external factors, as discovered in the research, are: the consistent management the of educational process and general military training, which includes immediate communication with higher military education institutions of the Armed Forces of Ukraine; positive examples of professional military activity set by the management and teaching staff of military lyceums; professional traditions, opinions among lyceum students, their attitudes toward future military activity etc.

The most significant internal motivational factors included: the desire for mastery of general military knowledge, the understanding of importance of general military training for future service, the objectivity of the lyceum student's self-evaluation of the formedness level of general military knowledge and skills.

Therefore, according to the conclusions of the experiment, the development of lyceum students' motivation for the modelling of the professional military orientation is one of the ways of the effectivization of their general military training.

For the purpose of qualitative and quantitative comparative assessment, the grading scale of indicators of the lyceum students' PMO levels was implemented during the experiment. The scale was represented with points from 2 to 5 whereby:

– 5 points: students have a well-formed steady system of values and motivations, they recognise goals and tasks of their activity;

– 4 points: students generally have formed the system of values and motivations, they generally recognise goals and tasks of their activity;

– 3 points: the system of values and motivations, the idea of goals and tasks of the future military activity are at the stage of formation; knowledge and skills are below the necessary level;

– 2 points: motives, needs, values and goals are beyond the necessary PMO sphere, the obtained knowledge functions predominantly at the level of memorizing, skills are not formed.

The assessment in accordance with the corresponding criteria was represented in the form of an overall grade consolidated on the basis the of assessment of particular scales.

After data processing, we outlined the formedness levels of the lyceum students' general educational competence or key fundamentals of primary general military competence taking into consideration the ranking results, which was divided into high, medium, critical and unsatisfactory levels.

The main results acquired in the course of the experiment are presented in table 2. While analysing the dynamics of the PMO formation in lyceum stu-

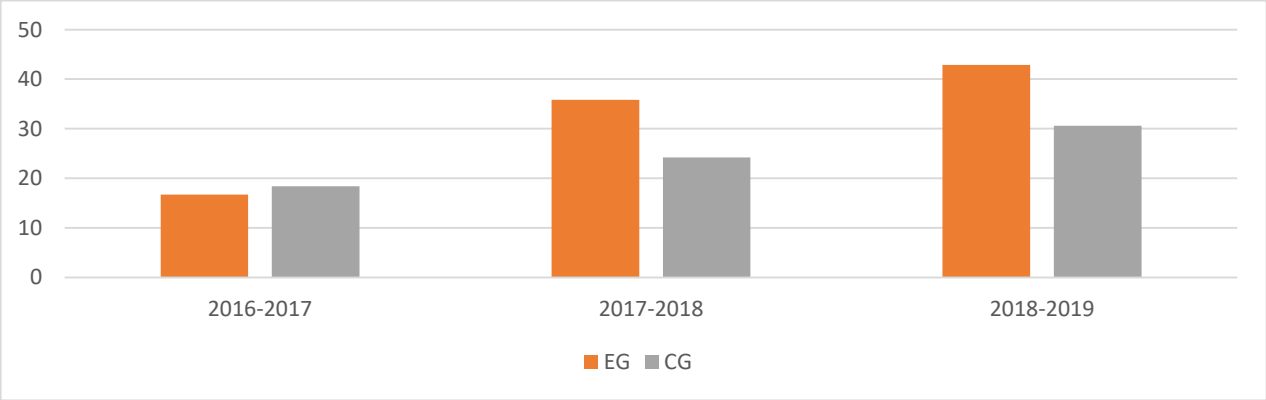

Fig. 1. Proportion of lyceum students with high motivation level (in %)

Table 1

The lyceum students' motivation for the modelling of professional military orientation in EG and CG

Measurements	Groups	Number of lyceum students (in %) with different level of the formedness of the motivation for the modelling of professional military orientation		
		High	Medium	Low
I (2016–2017 yrs.)	experimental	**16,7**	**61,9**	**21,4**
	control	18,4	63,6	18,0
II (2017–2018 yrs.)	experimental	**35,8**	**58,7**	**5,5**
	control	24,2	52,7	23,1
III (2018–2019 yrs.)	experimental	**42,9**	**53,8**	**3,3**
	control	30,6	47,4	22,0

Table 2

Lyceum students' PMO formation levels (in %)

№	PMO formation levels	I assessment		II assessment		III assessment	
		CG	EG	CG	EG	CG	EG
A	High	10	**15**	10	**20**	14	**27**
B	Medium	44	**40**	42	**52**	41	**56**
C	Critical	42	**36**	39	**25**	34	**14**
D	Unsatisfactory	4	**9**	9	**3**	11	**3**

dents who reached its highest level (see Table 2, A) with each subsequent assessment one observes a sustained growth in the number of the EG students who attained a positive result. This gives grounds to the suppositions that further analysis of the PMO formation dynamics is reasonable. In addition, this conclusion is sustained by the fact that the initial PMO levels of the EG and CG students were reasonably identical and did not have any statistically significant difference. The results of the first assessment confirm the positive conclusion as to the implementation of the respective pedagogical conditions. The percentage ratio of the students according to the high, medium, critical, or low PMO formation level is approximately the same in the EG and CG which allowed for the consideration of the acquired results with certainty as to their objectivity and aptitude for suppositions concerning the research hypothesis.

The tendency of the PMO formation level increase on the basis of the activity analysis of the EG students who reached the medium level is also evident. However, the results of the first assessment indicate the raise of the percentage ratio of the students with medium PMO formation level in the CG as opposed to the EG. This fact suggests that in order to obtain practical results a certain time period is required for young men to adjust to new studying conditions.

An important factor which lowers the research results at the initial level is the insufficient coordination of activities for the realisation of the pedagogical conditions for the PMO formation, their insufficient methodical level.

The distinguishing feature of the PMO formation dynamics at the medium level (see Table 2, B) is the declination of the number of students reaching it, which is identified in the process of the second and third assessments.

The analysis of the acquired data demonstrates that the main reasons for this are as follows:

1) the lyceum graduates' voluntary refusal to enter an HMEI which is on concessional terms for them; the results of opinion polls show that it is the part of students who intentionally decided to do so;

2) several students' transfer to a lower level because of the difficulties occurring with the gradual complication of the lyceum training programmes;

3) expulsion of students reasoned by their disappointment in career choice (during control research it appeared to be also true for military HEIs);

4) expulsion of students because of the unsatisfactory (psychological) results of their learning activity in the lyceum.

Pedagogical conditions are as well designed for the individualisation of the educational process, formation of the self-formation qualities of the students' personality, stimulation of creativity and initiative in the learning activity and give reasonable results. Thus, the increase in the number of students with medium level of the PMO formedness in the EG (see Table 2, B) is rather dynamic and fully compensates for the number of the expelled lyceum students who studied in the groups given.

The students with a critical level of the PMO formedness as to the results of the first assessment were viewed as a basis for increasing the number of students with its medium level. As reflected in the first assessment (see Table 2, C), the number of students with a critical level in the EG and CG differs insignificantly. After the second assessment some significant changes occur. Students who failed to maintain the medium level joined the ranks of the those falling behind in the CG whereas in the EG, contrariwise, the number of students with a critical PMO level decreased at the account of transfer to the medium level.

During the third assessment, a positive result is observed in both groups, although the rates are higher in the EG.

The consideration of the dynamics of the influence of pedagogical conditions on the PMO of the lyceum students with an unsatisfactory level of its formation is also of certain research interest. A particular cause for concern was the fact that as a result of the first assessment (see Table 2, D) the number of students falling behind in the EG surpassed the respective indicator in the CG almost by three times. Arguments were needed in order to make a conclusion. The main but unpleasant one is that the conditions of the experiment do not fully contribute to the establishment of an environment suitable for the PMO formation in students with low potential. It is quite probable that not all PMO formation factors were taken into account.

The results of the second and third assessments elicited the following consistent pattern: in the EG, the number of students falling behind is reduced at the account of the expulsed ones whereas the transfer to a higher level is rather insignificant.

The analysis of the acquired experimental results allows to make a conclusion that it is necessary to prepare an active and creative personality in military lyceums. However, not all the students appear to be individually and psychologically ready since some do not have a sufficient general education background which must be entirely formed at school whereas others are not psychologically ready.

The programme complication at the second year of studies led to an increase in the number of the lyceum students falling behind in the CG. The fact that according to the results of the second and third assessments this number is approximately the same while not comprising the same people has conditioned the termination of the analysis of the PMO formation dynamics within the given category of students.

As it was envisioned, the final stage of the experiment, the criterion of the validity of the data acquired in the its process, the objectivity of suppositions as to the students' PMO formation dynamics, was to be the results of the military lyceum graduates' practical realisation of the formed qualities which define their behaviour and subsequent professional career. In our opinion, the most rational way to solve the issue of verification of the data validity level is the study and analysis of the graduates' subsequent professional military activity. The principal indicators evaluated in this case were the following:

– the lyceum graduates' enrolment into an HMEI of the Armed Forces of Ukraine (fig. 2);

– the successful mastery of the educational programmes during studying in a HMEI (fig. 3).

In this case, the comparison of the EG and CG results is conducted by means of grouping based on four-point scale grades. This provided for the verification of the credibility of the results acquired in the process of the research. The results of students who reached the highest PMO level are intercompared with the subsequent assessments of their general military and general education activity.

The comparative analysis of the experiment results enables us to conclude that the EG results are significantly better than the respective CG results. This particular factor proved to be the most substantial. The entrance results of the lyceum graduates with a high PMO level are significantly better compared to the results obtained by the students placed in other groups as a result of the experiment.

Furthermore, such control scales as the military lyceum graduates' enrolment into higher military education establishments and their successful mastery of the training programme are instantly dependent on the students' PMO level during the studies in the specialised secondary education establishments of a military profile. Thus, the results indicate that 88% of lyceum graduates experimentally defined as having reached a high PMO level have entered an HMEI.

The graduates of Luhanks regional lyceum with intense military and physical training "Cadet Corps named in honour of the Young Guard heroes",

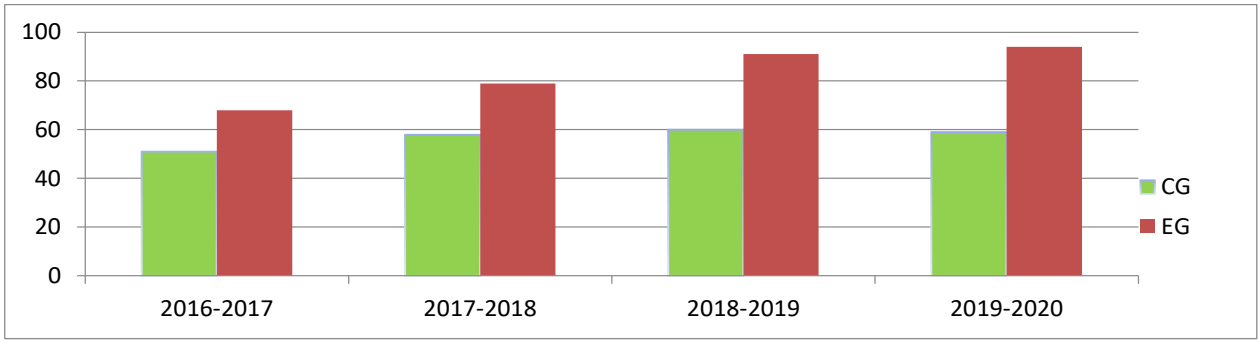

Fig. 2. Dynamics of the lyceum graduates' enrolment into an HMEI of the AF of Ukraine (in %), the authors' development

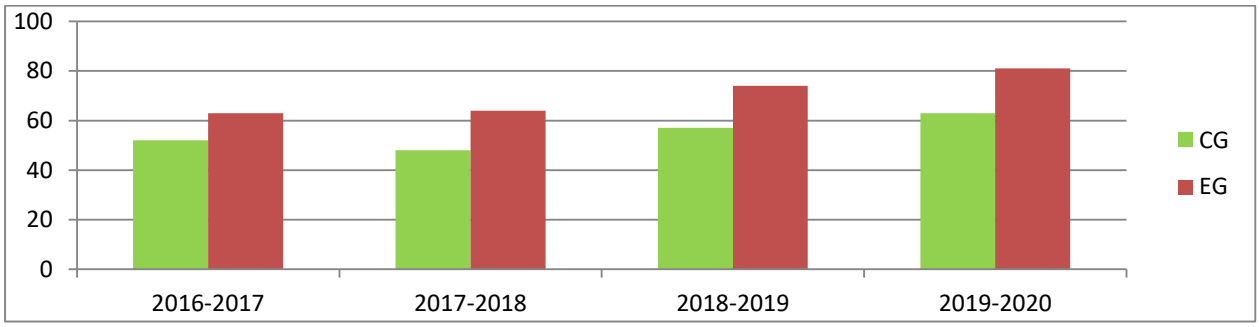

Fig. 3. Dynamics of the military lyceum graduates' successful mastery of the HMEI educational programme (in %), the authors' development

Kamianets-Podilskyi lyceum with intense military and physical training and Volodymyr Bezkorovainyi naval lyceum who have a medium PMO level and have been admitted to HMEI constitute 57%. Correspondingly, the percentage of students with a critical or unsatisfactory PMO level entering higher military education establishments amounts to 43 and 31%.

More than 70% of military lyceum graduates evaluated in the experiment as those with high and medium PMO levels successfully master the higher military school programme. At the same time, only 8–10% of graduates with an unsatisfactory PMO level successfully master the HMEI programme.

Therefore, the results of the analysis of the control scales of the assessment of the lyceum students' PMO pedagogical conditions allow to consider them to be the factors that substantiate the validity of the experiment results. The conducted experiment shows that PMO is a complex and durational process determined by the influence of a set of goal-oriented and interrelated pedagogical conditions. In our opinion, the diagnosis criteria and indicators have provided for a reasonably objective identification of the students' PMO level at the corresponding stages of study. In its turn, this has allowed for the implementation of the necessary adjustments to the pedagogical process as to the lyceum students' PMO development.

The results of the educational experiment have justified the accuracy of the research hypothesis and allowed to determine the major pedagogical conditions of the lyceum students' PMO formation.

REFERENCES:

1. Neshchadym M. Military education of Ukraine: history, theory, methodology, practice : Monograph. Kiev, Ukraine : University of Kiev, 2003. 852 p.

2. Yagupov V. Military education : history, theory and methodology. Kyiv, Ukraine, 2002. 560 p.

3. Yagupov V. Military Psychology : Textbook. Kyiv : Tandem, 2004. 649 p.

4. Tymchyk M. Patriotic education of older adolescents in the process of physical culture and mass work : Dis. … for Candidate of Pedagogical Sciences. Kyiv, 2012. 222 p.

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

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ, НАВИЧОК І МОТИВАЦІЇ У ХОДІ САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ І СПОРТОМ СТУДЕНТІВ ВИШУ

THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE, SKILLS, ABILITIES AND MOTIVATION IN THE COURSE OF SELF-STUDIES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS OF UNIVERSITY STUDENTS

УДК 378.016:796.011.3
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.11

Борщов С.М.,
доцент кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Іванченко Л.П.,
доцент кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання і реабілітації
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Мельник І.М.,
старший викладач кафедри фізичної терапії, фізичного виховання і біології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Однією із проблем сучасної системи вищої освіти в Україні є пошук новітніх шляхів підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі фізичного виховання і спорту. У зв'язку з цим адаптація фахівців до нових умов праці вимагає від них глибоких професійних знань, умінь, навичок до співпраці, стійкої мотивації, працездатності, здоров'я, якості при формуванні й оволодінні навчальними програмами.
Заняття з фізичного виховання і спорту у виші є однією з основних форм організації студентів. Самостійна робота студентів – важлива складова частина навчального процесу, в ході якої здійснюється формування знань, умінь і навичок і забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної діяльності, інтерес до творчої роботи та здатність вирішувати технічні наукові завдання.
Важливою умовою формування позитивної мотивації є визначення ціннісних орієнтирів студента, вибір на цій основі особистісно-значимого, конкретного, цікавого для студентів навчального матеріалу, який сприяє виробленню в них моральної впевненості у ході самостійних занять фізичним вихованням і спортом.
У процесі експериментальної роботи було доведено, що формуванню професійних знань, вмінь, навичок і мотивації до самостійних занять сприяє дотримання таких педагогічних умов, як: формування активного і позитивного ставлення до занять фізичними вправами; використання спеціальних технічних (тренажерних) засобів у процесі самостійних занять; оволодіння засобом спеціально-оздоровчої направленості; прищеплення знань, умінь і навичок оволодіння методиками та системами оздоровлення.
Отримані результати дають підставу вважати, що теоретичне обґрунтування і практичне втілення в життя основних положень цієї роботи сприятиме удосконаленню фізичного виховання студентів вишу і формуванню в них навичок здорового способу життя.

Ключові слова: *професійні знання, мотивація, практична діяльність, самостійні заняття, анкета-інтерв'ю.*

One of the problems of the current system of higher education in Ukraine is the development of highly-qualified specialists in the field of physical education and sports. Consequently the adaptation of specialists to new working conditions requires deep professional knowledge, skills and abilities to the cooperation, strong motivation, efficiency, health, and quality in the formation and mastering of educational programs. An important condition for the formation of positive motivation is the determination of student's helpful guidance, the choice of personally significant things on this basis, interesting educational material for students that promotes and deepens the development of moral confidence during self-studies of physical education and sports.
Classes in physical education and sports at the university are one of the main forms of student organization. Independent work of students is one of the most important components of the educational process, during which the formation of knowledge, skills and abilities and further ensures the student's mastery of cognitive techniques, interest in creative work and finally the ability to solve technical scientific problems.
In the process of experimental work it is proved that the formation of professional knowledge, skills, abilities and motivation for self-education contributes to the observance of such pedagogical conditions as: the formation of an active and positive attitude to physical exercises; use of special technical (training) tools in the process of self-study; mastering the means of special health-improving orientation; instilling knowledge, skills and abilities to master the techniques and systems of rehabilitation.
The obtained results give grounds to believe that the theoretical substantiation and practical implementation of the main provisions of this work will contribute to the improvement of physical education of university students and the formation of their healthy lifestyle skills.

Key words: *professional studies, motivation, practical activities, self-studies, questionnaire-interview.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Заняття з фізичного виховання і спорту у виші є однією з основних форм організації студентів. Самостійна робота студентів – важлива складова частина навчального процесу, в ході якої здійснюється формування знань, умінь і навичок і забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної діяльності, інтерес до творчої роботи та здатність вирішувати технічні наукові завдання, про що свідчать науково-методичні роботи В.І. Філінкова, В.Г. Григоренка, Б.М. Шияна, В.І. Мудрік, В.С. Язловецького [7].

Під час виконання самостійної роботи студент повинен вчитися мислити, аналізувати, врахову-

вати умови, ставити завдання, вирішувати проблеми, тобто сам «процес» поступово повинен перетворюватися у творчий. Фахівець, який відтворює цей процес, логічно ставить такі завдання:

– формування розуміння ролі фізичного виховання і спорту в розвитку особистості та підготовки її до професійної діяльності;

– мотиваційного ставлення до фізичного виховання і спорту й установка на здоровий спосіб життя;

– фізичне вдосконалення і самовиховання, потреби в регулярних заняттях фізичними вправами та спортивною діяльністю;

– формування системи знань, умінь і навичок із фізичного виховання та здорового способу життя;

– зміцнення здоров'я, сприяння правильному та всебічному розвитку організму, профілактики захворювань і забезпечення високого рівня фізичного стану та працездатності протягом всього періоду навчання;

– отримання досвіду творчого використання фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності для досягнення особистих і професійних цілей.

У цьому процесі можуть допомогти новітні інформаційні технології. Студент із великим інтересом вирішує поставлені завдання, коли використовує сучасний підхід чи сам програмує рішення.

При теоретичному обґрунтуванні було визначено, що процес формування професійних знань, умінь і навичок у ході самостійних занять фізичними вправами, розвиток позитивної мотивації студентів буде успішним за дотримання сукупності педагогічних умов: формування позитивного ставлення до занять фізичним вихованням і спортом, цілеспрямованого мотивування та стимулювання фізкультурної активності, формування у студентів фізкультурного інтересу, оволодіння знаннями про фізичне виховання та спорт і формування вмінь і навичок до самостійних занять фізичними вправами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування літературних джерел, засоби, характеристики, аналіз, структура і технологія формування професійних знань, умінь, навичок і мотивації до самостійних занять фізичним вихованням і спортом студентів вишу важливі у процесі навчання та здобуття майбутньої професії. На цьому наголошують дослідження Т.Ю. Круцевич, П.Д. Плахтій, Д.В. Бойко, В.Г. Талайзан, В.Г. Ареф'єва, Є. Кошелєва, С.В. Чередниченко, П.Ф. Рибалко, С.В. Гвоздецької (зі співавторами) [1; 4–6; 8].

У формуванні у студентів стійкої мотивації до занять фізичним вихованням і спортом важливу роль відіграє озброєння їх знаннями, на основі яких формується свідоме ставлення до фізичної культури.

Вивчення досвіду вишу показує, що лише деякі викладачі фізичного виховання прагнуть формувати у студентів стійкі мотиви до занять фізичною культурою. З цією метою окремі педагоги виховують у студентів самостійність, використовуючи при виконанні фізичних вправ такі методичні прийоми, як оцінювання студентами один одного, самостійне проведення підготовчої та основної частини, використання карток із записами техніки та методики виконання вправ для навчання, правильного підбору вправ при виконанні того чи іншого технічного прийому, створення змагальної ситуації при проведенні структури заняття, періодичне проведення спортивних інформаційних бесід на заняттях у вступній частині, використання інших студентів як «демонстрантів» і помічників, здійснення контролю за виконанням рухових дій [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Новітні зміни у сфері освіти вимагають пошуку нових шляхів розвитку особистості студентів, найбільш повного розкриття їхнього творчого потенціалу.

Нами встановлено, що на активність студентів великий вплив має психологічний клімат, громадська думка та стиль педагогічного керівництва навчальної діяльності.

Таким чином, високий рівень знань у фізичному вихованні в ході проведення самостійних занять є емоційне задоволення, отримане у зв'язку з цими знаннями і практичною діяльністю, яка вказує на те, що у студентів формується інтерес до занять фізичними вправами та накопичуються професійні знання, уміння і навички.

Формування професійних знань, умінь і навичок та розвиток позитивної мотивації відбувається лише тоді, коли на заняттях викладач не «передає» студентам знання, а формує у них уміння та потребу вчитися, навчає планувати й організовувати самостійну діяльність, прогнозувати результати цієї діяльності й оцінювати її об'єктивно згідно з вимогами та критеріями. Проблеми полягали в пошуку у процесі фізичного виховання студентів одних із пріоритетних напрямів професійних знань, умінь, навичок і стійкої мотивації до самостійних занять майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту.

Мета статті – з'ясувати процес формування професійних знань, умінь і навиків під час самостійних занять фізичним вихованням і спортом студентів вишу. З вирішенням цих питань ми пов'язуємо подальше вдосконалення навального процесу, діяльності з активізації навчання студентів за умов демократизації суспільства.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проведено з тридцятьма студентами (юнаками та дівчатами) ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» факультету фізичного

виховання, які відвідували заняття зі спортивно-педагогічних дисциплін 2–3 рази на тиждень (гімнастику з методикою навчання, спортивні ігри з методикою навчання) віком 19–20 років. Була започаткована шкала при анкетуванні (2 – у більшості, 1 – у половини, 0 – у невеликої частини).

На початку дослідження було проведено спостереження за ходом занять із додержанням структури занять, де було вирішено основні питання освітніх, виховних і оздоровчих завдань та інтересу до занять. З метою визначення функціонального стану студентів до занять фізичним вихованням і спортом було проведено анкетування за тридцятьма питаннями, що стосувалися формування професійних знань, умінь, навиків і мотивації до самостійних занять фізичним вихованням і спортом.

Вивчення спеціальної та методичної літератури та власні педагогічні спостереження свідчать про те, що теоретичні відомості про фізичне виховання і спорт, гігієну і фізіологію людини у виші повідомляються регулярно, але багато студентів не на високому рівні володіють спортивною термінологією, знаннями про руховий режим, індивідуальний підхід у розробці комплексів ЗРВ, особливості самостійних занять фізичними вправами та їхнє значення у формуванні життєво важливих рухових навичок. Недостатність у студентів знань, вмінь і навиків професійного характеру є одним із найбільш слабких місць у підготовці майбутнього фахівця.

У роботі щодо формування у студентів стійкої мотивації до занять фізичним вихованням і спорту важливу роль відіграє озброєння їх знаннями, на основі яких формується свідоме ставлення до фізичної культури.

Студенти у загальних рисах знають про позитивний вплив занять фізичним вихованням і спортом на організм, але мотивація до занять фізичним вихованням сформована лише в невеликої кількості студентів. Так, за результатами анкетних даних, систематично фізичним вихованням вдома займаються лише 23,3% юнаків і 20% дівчат, щоденно виконують ранкову гігієнічну гімнастику лише 15% юнаків і 25% дівчат.

У дослідженнях встановлено причини, що заважають займатися фізичним вихованням вдома. На брак часу посилаються 25% юнаків і 28% дівчат, відсутність інтересу визначили 6,6% юнаків і 13,3% дівчат, не знають, як займатися і потребують допомоги в організації та проведення самостійних занять вдома 20% юнаків і 17% дівчат. З'ясовано, що на брак часу вказують переважно ті студенти, які не вміють правильно спланувати свій день, не мають навичок складання і не дотримуються правильно спланованого режиму дня.

На питання «Чи подобається тобі твоя фігура?» 43% юнаків і 40% дівчат відповіли ствердно. «Не подобається» – 50% юнаків і 55% дівчат. Не відповіли на питання 7% юнаків і 5% дівчат. Поліпшити фігуру за допомогою фізичних вправ хотіли 50% студентів. Таким чином, можна побачити суперечності у відповідях студентів. Недостатньо займаються фізичним вихованням майже 60% юнаків цього віку та 56% дівчат, котрі хотіли б поліпшити фігуру за допомогою фізичної діяльності.

Дослідження показало, що велика кількість студентської молоді має слабкий імунітет до застудних захворювань. Так, жодного разу в минулому навчальному році не хворіли лише 10–12% студентів, 1–2 рази – 50–60%, 3–4 рази – 6%, 5 і більше разів – 40–50%.

Під час навчання у виші педагогічний процес із фізичного виховання і спорту викладачі повинні спрямувати так, щоб студенти сприймали заняття як засіб підготовки до майбутньої професійної діяльності. На питання «Як Ви вважаєте, чи потрібні заняття фізичним вихованням для вашої майбутньої професії?» 80% юнаків і 75% дівчат відповіли позитивно.

У ході дослідження встановлено причини негативного ставлення деяких студенів до занять фізичним вихованням і спортом.

На недостатнє матеріально-технічне забезпечення занять посилаються 16,6% юнаків і 20% дівчат. На недостатню вимогливість до відвідування занять – 6,6% юнаків і 23,3% дівчат. Брак часу відзначили 6,6% юнаків і 20% дівчат. Відсутність інтерес до занять – 10% юнаків, 13,3% дівчат. На особисту недисциплінованість вказують 20% юнаків і 26% дівчат.

Для визначення взаємозв'язку фізкультурно-спортивної та інших видів діяльності були запропоновані групи запитань:

а) про перевагу виду діяльності в години дозвілля;

б) про вибір однієї із форм проведення дозвілля із запропонованих;

в) про вибір одного виду діяльності із двох, одним із яких є фізкультурно-спортивне.

Аналіз відповідей респондентів у першій групі питань показав, що у вільний час студенти віддають перевагу культурним розвагам (60% юнаків і 46% дівчат), фізкультурно-спортивній діяльності – 23,3% юнаків і 6,6% дівчат, навчальній діяльності – 50% юнаків і 63,3% дівчат.

Відповіді із другої групи питань загалом збігаються із попередніми даними.

Культурним розвагам надають перевагу 60% юнаків і 46,6% дівчат, домашнім формам проведення дозвілля – 20% юнаків і 13,3% дівчат, заняттям фізичною культурою і спортом – 30% юнаків і 23% дівчат, відновлювальним засобам у процесі спортивних занять – 33,3% юнаків і 26,6% дівчат.

На питання: «Чи присутня мотивація в процесі занять фізичним вихованням і спортом?» ствердно відповіли 60% юнаків і 40% дівчат.

На питання «Що є поштовхом для занять фізичним вихованням і спортом?» студенти вибрали один із компонентів «зміцнення здоров'я», «зниження маси тіла», «поліпшення фізичної готовності», «виклик самому собі», «покращення самопочуття» –50% юнаків, 30% дівчат.

Визначаючи засоби спеціально-оздоровчої направленості, респонденти віддають перевагу «оздоровчому бігу», «оздоровчій ходьбі», «плаванню», «ходьбі на лижах», «їзді на велосипеді», «стрибкам зі скакалкою», «гімнастиці», «туризму», «іграм» – 46,6% юнаків і 30% дівчат.

На питання «Якими методиками чи системами оздоровчої направленості» обрали самостійні заняття 16% юнаків, 20% дівчат. Внаслідок опитування сформувалася стійка потреба до самостійних занять у 33,3% юнаків і 43,4% дівчат. У ході проведення опитування респонденти обирали більш прийнятний підхід до самостійних занять (структуру занять, комплексний підхід, систему занять, форму занять, індивідуальні заняття, заняття у групі). Відповіді такі: 43,3% юнаків і 53,3% дівчат. На питання: «Чи контролюєте ви хід самостійних занять?» відповіли ствердно 50% юнаків, 50% дівчат. Одним із головних компонентів занять є «навантаження» в ході самостійних занять, це питання юнаки оцінили 60% дівчата – 53,3%.

Потреба до самостійних занять фізичним вихованням і спортом може бути сформована лише за комплексного, системного підходу до вирішення цього питання, цілеспрямованого і диференційованого використання всіх об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість.

Висновки. Проведений аналіз і узагальнення науково-методичної літератури виявив у процесі фізичного виховання і спорту студентів одним із головних напрямів формування професійних знань, умінь і навиків та стійкої мотивації до самостійних занять.

Процес формування позитивної мотивації є вирішенням і вивченням ціннісних орієнтирів кожного студента і вибір на цій основі особисто-значимого і цікавого для студентів навчального матеріалу.

Формування позитивного ставлення до фізичних вправ у ході навчальних занять підвищується при засвоєнні не окремих розрізнених знань про значення фізичних вправ, а цілісної системи в тісній єдності з особисто значимими знаннями фізичного виховання і спорту.

Використання спеціальних тренувальних засобів, оздоровчих систем і методик у процесі самостійних занять стало важливою умовою у процесі проведення регулярного комплексного контролю з метою визначення позитивних зрушень в організмі.

Проведення анкетування свідчить, що 50% респондентів (юнаки і дівчата) вважають необхідними та потрібними заняття з фізичного виховання і спорту для підготовки до майбутньої професії. Слід зазначити, що при дослідженні мотиваційної сфери студентів у процесі занять фізичним вихованням і спортом, у ході проведення експерименту в них сталися певні зміни (юнаки 60%, дівчата – 40%).

Студенти вважають, що існує чітка потреба до самостійних занять у процесі проходження спортивно-педагогічних дисциплін.

У перспективі доречно продовжити дослідження процесу формування професійних знань, умінь і навиків та мотивації у ході самостійних занять. Потребує подальшого вивчення питання характеру реальних взаємин між студентами, між студентами і викладачами в різних формах «фізкультурної» діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арефьєв В.Г. Самостійна робота студентів під час педагогічної практики. Київ : Центр навчальної літератури, 2015. 120 с.

2. Бакіко І. Місце фізичної культури та спорту в дозвіллі молоді. *Фізичне виховання, спорт і культура, здоров'я у сучасному суспільстві*. № 3 (11). 2016. С. 25–28.

3. Бойко Д.В. Удосконалення фізичного виховання зі спортивної спрямованістю студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. … канд. наук з фіз. вих. і спорту. Львів, 2013. 19 с.

4. Гвоздецька С.В., Чередниченко С.В., Рибалко П.Ф. Професійно-прикладна фізична підготовка : начальний посібник. Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. 110 с.

5. Кошелева Е., Турчанников Н. Организационно-методические условия совершенствования системы физического воспитания студентов. *Спортивний вісник. Придніпров'я*. № 3. 2016. С. 98–103.

6. Круцевич Т.Ю. Методика фізичного виховання різних груп населення. Т. 2 Київ : Олімп. література, 2008. С. 167–171.

7. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів / за ред. В.І. Мудріка. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.

8. Плахтій П.Д., Коваль О.Г., Рябцев С.П., Марчук В.М. Основи фізичного виховання студентської молоді. Кам'янець-Подольськсий, 2013. 312 с.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

SUBJECT-MATTER AND CONTENT OF TEACHING ENGLISH PROFESSIONALLY ORIENTED SPEECH TO FUTURE DOCTORS

УДК 81'243+159.946.3:614.253.4
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.12

Вайнагій Т.М.,
викладач кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін медичного факультету № 2
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Статтю присвячено трактуванню сутності та змісту навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння майбутніх лікарів. Метою статті є аналіз поняття англомовного професійно орієнтованого говоріння, класифікація його форм, структурних компонентів і різновидів у фаховому мовленні лікарів задля покращення результатів навчання та підвищення комунікативної ефективності у майбутніх фахових ситуаціях.
Визначено, що ініціативне та реактивне говоріння є основними різновидами професійно орієнтованих висловлювань лікарів, які використовуються у живій формальній комунікації з іншими колегами-медиками та пацієнтами. Також встановлено, що найвищий ступінь труднощів представляє самостійне вираження думок і почуттів засобами іноземної (англійської) мови у фаховому контексті.
Виявлено, що під час вибору методик навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння кращих результатів можна досягти, враховуючи особливості психологічної структури акту говоріння, психофізіологічні механізми говоріння та рівні професійно орієнтованого мовлення. Для фахової комунікації лікарів особливо значущими виявляються такі психофізіологічні механізми говоріння, як механізм репродукції, механізми комбінування та конструювання і механізм управління функціонуванням висловлювання. Саме вони впливають на вибір лікарем певних раніше засвоєних медичних термінів і / або їх розмовних еквівалентів, комбінування професійних термінів і виразів, тактику і стратегію мовлення лікаря з огляду на співрозмовника / реципієнта інформації (медика або пацієнта).
Таким чином, сутність і зміст навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння майбутніх лікарів полягає не просто у засвоєнні та відтворенні у мовленні фахової лексики та лексико-граматичних конструкцій, а й у врахуванні структури акту говоріння і його психофізіологічних особливостей у лікарській практиці.
Ключові слова: *англомовна професійно орієнтована компетентність, англомовне професійно орієнтоване говоріння, професійно орієнтоване висловлювання, психологічна структура акту говоріння, психофізіологічні механізми говоріння, рівні професійно орієнтованого мовлення.*

The article is devoted to the interpretation of the subject-matter and content of teaching English professionally oriented speech to future doctors. The aim of the article is to analyse the concept of English professionally oriented speech, classification of its forms, structural components and varieties in the professional speech of doctors to improve learning outcomes and increase communicative efficiency in future professional situations.
It has been determined that initiative and reactive speech are the main types of professionally oriented statements of doctors, which are used in formal live communication with other medical professionals and patients. It has also been established that the highest degree of difficulty is the independent expression of thoughts and feelings by means of a foreign (English) language in a professional context.
It has been elucidated that when choosing methods of teaching English professionally oriented speech the best results can be achieved when peculiarities of the psychological structure of the speech act, psychophysiological mechanisms of speech and levels of professionally oriented speech are taken into consideration. Psychophysiological mechanisms of speech such as the mechanism of reproduction, the mechanisms of combining and constructing, and the mechanism of speech controlling and functioning are especially important for the professional communication of doctors. They influence the doctor's choice of certain previously mastered medical terms and / or their colloquial equivalents, combination of professional terms and expressions, tactics and strategy of the doctor's speech with regard to the interlocutor / recipient of information (either a medical professional or a patient).
Thus, the subject-matter and content of teaching English professionally oriented speech to future doctors is not just to learn and reproduce in speech professional vocabulary and lexico-grammatical constructions, but also to take into account the structure of the act of speaking and its psychophysiological features in medical practice.
Key words: *English professionally oriented competence, English professionally oriented speech, professionally oriented statement, psychological structure of the act of speech, psychophysiological mechanisms of speech, levels of professionally oriented speech.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Іншомовна професійна компетентність, а отже, й англомовна професійна орієнтована компетентність (далі – АПОК) є невід'ємним компонентом фахової підготовки майбутніх лікарів, адже дозволяє їм максимально адекватно актуалізувати себе як на рецептивному, так і на продуктивному рівнях. Це твердження відображене в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця напряму підготовки «Медицина» [17], а також низці освітньо-професійних програм за спеціальністю «Медицина» [18; 19] різноманітних ЗВО України, де вказано, що лікар повинен володіти щонайменше однією іноземною мовою на професійному і побутовому рівнях спілкування. Таким чином, фахово виправданим і методично доцільним є формування АПОК

майбутніх лікарів з акцентом на професійно орієнтоване говоріння, що є одним з основних видів діяльності фахівців медичної галузі [1; 2; 4; 9; 10; 12; 13; 16; 25].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Безперервні глобалізаційні процеси у сучасному світі, стрімкий розвиток медичних технологій і методів лікування, а також серйозні виклики, що постають перед фахівцями галузі охорони здоров'я, спричиняють потребу в оновленні змісту навчання англомовної фахової комунікації майбутніх лікарів. Різні аспекти навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння (далі – АПОГ) висвітлювалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема: В.А. Адольфом і Є.О. Петровою [1], Е.В. Акаєвою [2], М.І. Барсуковою [3; 4], Д.А. Вороніною [7], І.Р. Гуменною [9], М.Д. Дяченко [10], В.В. Журою [12], Л.В. Крисак [13], О.М. Новіковою [16], С.Д. Поплавською [21], Ж.М. Рагріною [22], Р.В. Слухенською [24] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на чималу кількість розробок і багатогранність методів і підходів до вивчення АПОГ, проведений нами аналіз досліджень з цієї теми свідчить про відсутність чіткої номенклатури знань, навичок і вмінь, необхідних для здійснення фахової комунікації як майбутнім фахівцям різних ланок системи охорони здоров'я загалом, так і майбутнім лікарям зокрема.

Метою статті є аналіз сутності та змісту навчання АПОГ майбутніх лікарів, визначення його складників і найуживаніших форм у професійній діяльності лікарів задля оптимізації процесу формування АПОК студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу. Англомовне професійно орієнтоване говоріння – це продуктивний (експресивний) вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого спільно з аудіюванням (слуханням) здійснюється вираження думок, обмін інформацією, тобто спілкування в усній формі в різноманітних професійно орієнтованих ситуаціях [5, с. 109].

Невід'ємним структурним компонентом АПОГ є професійно орієнтоване висловлювання. За ступенем підготовленості висловлювання поділяється на [6, с. 146; 8]:

– *ініціативне* (активне) говоріння, тобто мовлення, що виходить не зі стимулів співрозмовників, а із внутрішнього задуму людини, котра формулює висловлювання; мовець керується власною ініціативою, самостійно вибирає зміст висловлювання, мовленнєвий матеріал і виразні засоби мови;

– *реактивне* (говоріння у відповідь), тобто мовлення, яке є менш підготовленим, ніж ініціативне говоріння; воно є реакцією на стимул, репліку співрозмовника;

– *репродуктивне* (схоластичне) говоріння, тобто мовлення, що полягає у відтворенні вивченого тексту.

Лікарі у своїй професійній діяльності переважно застосовують перші два різновиди говоріння (ініціативне – під час пояснення діагнозу, стратегії лікування тощо; реактивне – під час відповіді на запитання пацієнтів і колег; під час реакції на думку колег на консиліумах, лікарських зборах тощо). Репродуктивне говоріння вживається вкрай рідко, до прикладу, під час презентацій на конференціях, виступів на вебінарах тощо. Таким чином, основним різновидом АПОГ лікарів є діалогічне мовлення, представлене ініціативними та реактивними висловлюваннями. З цього випливає, що під час навчання АПОГ необхідно насамперед формувати у студентів навички та вміння ведення професійно орієнтованих діалогів як провідної форми говоріння лікарів.

Водночас формування АПОК в АПОГ є одним із найскладніших завдань у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням (далі – АМПС). Причини труднощів полягають у тому, що мовний матеріал потрібно опанувати активно як засіб фахового спілкування, а не просто впізнавання і розпізнавання, що є завданням при рецептивному сприйнятті мовлення.

Під час читання й аудіювання сприймається готовий професійно орієнтований матеріал, хоча рецептивне сприйняття в кожній окремій професійній ситуації має свої особливості: під час читання фахівець може неодноразово повернутися до незрозумілого місця (наприклад, під час ознайомлення з історією хвороби пацієнта), тоді як при аудіюванні фахівець-слухач підпорядковується темпу мовлення мовця (до прикладу, під час обговорення скарг і симптомів пацієнта лікар підлаштовується до темпу мовлення колег або під час проведення фізичного огляду пацієнта чи збору анамнезу лікар пристосовується до особливостей мовлення хворого).

Найвищий ступінь труднощів представляє самостійне вираження думок і почуттів засобами іноземної, нерідної мови, що ускладнюється у професійній сфері, де майбутній фахівець повинен опанувати не тільки синтаксико-морфологічну будову мови, а і складну систему сполучуваності професійних термінів, яка завжди специфічна і зазвичай відрізняється від сполучуваності у рідній мові суб'єкта мовлення. Особливих труднощів цей аспект набуває під час професійної комунікації у сфері охорони здоров'я, яка оперує обширною ієрархією анатомічних, клінічних і фармакологічних термінів латинсько-грецького походження зі складною системою сполучуваності, утворення форм множини та похідних, а також специфічними вимогами до корпоративної етики та ведення професійного документообігу. Свідоме конструювання й аналіз форм мови – лише один із початкових етапів оволодіння нею. Результатом навчання говоріння має стати інтуї-

тивне володіння мовним і мовленнєвим матеріалом [25, с. 194–195].

Успішність формування АПОК у говорінні майбутніх лікарів залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних факторів. По-перше, необхідно враховувати вікові особливості студентів. Сучасні методисти та психологи виокремлюють три основні вікові групи у методологічних підходах до викладання іноземних мов: молодшу (2–12 років), середню (13–17 років), старшу (від 18 років) [27, с. 14]. Студенти належать до старшої вікової групи. Якщо у молодшому віці переважає механічна пам'ять, образне мислення з яскравим емоційним забарвленням, то для старшого віку характерні зміни пам'яті: для неї притаманний високий ступінь пізнавально-логічної поведінки, уміння зосередитися, пошук прийомів запам'ятовування інформації; відтворення текстів пов'язується не із заучуванням, а з перетворенням тексту-джерела, з організацією (класифікаційним, асоціативним, смисловим угрупованням) матеріалу. Ця вікова група схильна до міркувань, вираження власної думки до теми, яка вивчається. Тому під час навчання говоріння студентів потрібно заохочувати до проведення паралелей, логічних зав'язків між граматичними конструкціями та лексичними виразами, подання вокабуляру у контексті. По-друге, успішність формування АПК у говорінні залежить від ситуативно-тематичної зумовленості спілкування [14]. Будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації в межах різноманітних суспільно-побутових і професійних сфер життєдіяльності людини (у контексті нашої статті – це медична сфера, за умов якої суб'єкт навчання виконує свої фахові обов'язки).

Також під час вибору методик у процесі навчання АПОГ слід враховувати психологічну структуру акту говоріння, яка включає чотири фази [5, с. 31–32; 23]:

1) *спонукально-мотиваційну,* коли проявляється потреба фахівця у спілкуванні під впливом певного мотиву і за наявності конкретної професійно орієнтованої мети висловлювання;

2) *аналітико-синтетичну* (також відому як фазу орієнтування), представлену у вигляді згорнутих розумових дій із формулювання думок; під час цієї фази функціонально активізується механізм внутрішнього оформлення висловлювання, який забезпечує вибір слів, граматичне структурування фраз, їхню трансформацію відповідно до правил мови спілкування та конкретної фахової ситуації;

3) *виконавчу,* пов'язану зі звуковим та інтонаційним оформленням думки;

4) *контролюючу,* завдання якої полягає у тому, щоб сигналізувати про можливі помилки і сприяти їх виправленню; контроль передбачає наявність у мовця зразка, який формується у процесі професійної мовленнєвої практики та порівняння власного професійно орієнтованого мовлення із цим зразком.

Вироблення необхідних для професійного орієнтованого говоріння якостей здійснюється за допомогою психофізіологічних механізмів говоріння. На думку Ю. Пассова [20, с. 126–127], говоріння характеризує такий ряд механізмів:

– *Механізм репродукції,* який забезпечує відтворення готових і засвоєних структурно-смислових блоків. Дослідники зазначають, що у професійно орієнтованому мовленні лікарів завжди є елементи репродукції (Е. Шубін (1963) стверджує, що репродукція готових блоків в англійській мові становить 25% [26]). Дійсно, у мовленні фахівців галузі медицини наявна достатня кількість рекурентних (повторюваних) елементів, число яких скорочується зі зростанням рівня накопичених професійних знань і розвитком професійно орієнтованого мовлення. Репродукція може бути:

– повною, тобто відбуватися на рівні як структури, так і змісту (наприклад, відтворення професійного медичного діалогу / монологу-зразка);

– частковою, котра може проявлятися у вигляді репродукції-трансформації, як от передача одного і того самого змісту у новій формі (до прикладу, відтворення діалогу / монологу-зразка із заміною фахових медичних термінів на відповідні розмовні синонімічні).

У навчанні АПОГ механізм репродукції слід формувати і розвивати як одну з передумов професійно орієнтованого говоріння, коли репродукуються готові елементи (What is your concern? What is troubling you? What is bothering you? What seems to be the problem?) задля успішного вирішення проблемної професійно орієнтованої ситуації (наприклад, для збору анамнезу, визначення скарг пацієнта).

– *Механізми комбінування та конструювання* діють на рівні формування словосполучень і речень. Комбінування є використанням знайомих засобів мови в поєднаннях, які не застосовувалися суб'єктом навчання у попередньому досвіді. Від здатності комбінувати слова, синтагми, фрази залежать продуктивність, швидкість, новизна та інші якості професійно орієнтованого говоріння. Розвиток механізму комбінування повинен бути комунікативно спрямованим. У процесі АПОГ фахівець часто конструює фрази не на основі правил, а за аналогією з моделлю, що зберігається у пам'яті, на основі відчуття мови і допустимості тієї чи іншої конструкції як у мові, так і в конкретній комунікативній професійно орієнтованій ситуації. Нерідко під час фахового спілкування потрібно терміново переконструювати фразу або її частину через їх невідповідність певній умові: стану слухача, тактичному плану мовця, стилю спілкування тощо

(наприклад, в історії хвороби може бути вказаний діагноз «inguinal swelling», але при поясненні діагнозу пацієнту лікар уникатиме медичної термінології, перефразувавши його на розмовний варіант «a lump in the groin»).

– *Механізм управління функціонуванням висловлювання* (механізм дискурсивності) реалізує мовленнєву стратегію і тактику мовця: оцінює професійно орієнтовану ситуацію щодо комунікативної мети (стратегії), сприймає сигнали зворотного зв'язку, тобто репліки співрозмовника, його невербальну поведінку, приймає рішення щодо змісту і форми професійно орієнтованого висловлювання (тактика). Механізм управління функціонуванням висловлювання широко застосовується лікарями у їхній повсякденній фаховій діяльності, адже мовленнєва стратегія, комунікативна мета і тактика професійно орієнтованого висловлювання зазвичай залежить від рецепієнта (медика або пацієнта). Якщо лікар комунікує з колегою, то зміст і форма його висловлювання будуть складнішими, комплекснішими. У разі спілкування з пацієнтом або його представниками спостерігатиметься тенденція до спрощення структури висловлювання з метою полегшення розуміння наданої реципієнту інформації.

Система механізмів повинна формуватися за допомогою комплексу вправ, що дозволяють розвинути навички як внутрішнього (смислового), так і зовнішнього (усного) оформлення професійно орієнтованого висловлювання.

Звідси випливають рівні професійно орієнтованого мовлення, безпосередньо пов'язані з фазами акту говоріння, а саме [11]:

– *Рівень внутрішнього мовлення:* пов'язаний із діями мотивів-цілей, які формують сенс професійно орієнтованого висловлювання, і мотивів-стимулів, що виконують роль спонукальних чинників. Мотиви визначають варіанти мовленнєвої поведінки, а також вибір вербальних і невербальних засобів з переліку допустимих варіантів. На цьому рівні процес руху від думки до слова пов'язаний з орієнтуванням у комунікативній професійній ситуації та плануванням мовлення, тобто прогнозуванням майбутнього професійно орієнтованого висловлювання. Відбувається складна розумова діяльність щодо оцінки мовцем компонентів професійно орієнтованої ситуації, очевидних для нього самого, і щодо адекватного вираження компонентів у формі слів, словосполучень і сталих виразів.

Внутрішнє професійно орієнтоване мовлення нерідною мовою залежить від ступеня володіння нею, має більш розгорнуту форму на початку навчання і здійснюється за схемою: програма → професійно орієнтоване висловлювання рідною мовою → професійно орієнтоване висловлювання нерідною мовою. З підвищенням рівня володіння нерідною мовою проміжна ланка (формулювання професійно орієнтованого висловлювання спочатку рідною мовою) зникає. При формулюванні АПОК у говорінні майбутніх лікарів, які володіють англійською мовою на рівні B1+/B2, друга ланка також автоматично випадає, тобто відбувається редукція професійно орієнтованого мовлення. Редукції внутрішнього мовлення сприяють наочні опори, ключові слова, мовленнєві формули, план тощо. Окрім того, студенти заучують конкретні лексичні та граматичні конструкції у контексті із прив'язкою до ряду професійних ситуацій, у межах яких доцільно застосовувати ці конструкції. Таким чином, за потреби використання таких конструкцій у непідготовленому професійно орієнтованому говорінні лікарів на перших етапах навчання АМПС задіяний механізм репродукції, але з розширенням професійного медичного вокабуляру студента та кількості граматичних конструкцій, що використовуються у певних фахових ситуаціях (контекстах), суб'єкт мовлення переходить до механізму комбінування та конструювання, а надалі – до механізму управління функціонуванням професійно орієнтованим висловлюванням, тобто здатний комбінувати та переробляти лексичні одиниці обрамлюючи їх у потрібну граматичну форму відповідно до мети висловлювання та цільової аудиторії.

– *Рівень зовнішнього мовлення* (реалізація внутрішньої програми в мовному коді): пов'язаний із її оформленням за допомогою засобів сполучення: дієслів, службових слів, іменників, займенників; з орієнтуванням за умов професійно спрямованого спілкування (навички орієнтування в ситуації фахової комунікації у представників іншої мови та культури формуються спеціально, оскільки у правилах корпоративного спілкування будь-якої культури існують рутинні елементи, які мають національно-культурну специфіку). Основними ознаками зовнішнього мовлення є його озвученість, відповідність ситуації професійного спілкування, емоційна забарвленість.

Висновки. Таким чином, зміст навчання АПОГ майбутніх лікарів полягає не лише у вивченні фахової лексики, особливостей її функціонування в комунікації лікарів і специфіки побудови професійно орієнтованих висловлювань. Необхідно також враховувати психологічну структуру акту говоріння, психофізіологічні механізми говоріння представників галузі охорони здоров'я, реципієнта тощо. Лише комплексний і всебічний підхід до навчання АПОГ дозволяє сформувати знання, уміння і навички для продуктивної фахової комунікації.

Отже, можна дійти висновку, що формування АПОК в АПОГ майбутніх лікарів має поетапний характер: від простої репродукції завчених лек-

сичних одиниць і лексико-граматичних конструкцій до розвитку мовленнєвої стратегії мовця, тобто управління висловлюванням, коли суб'єкт мовлення володіє не лише мовними навичками, але й здатний аналізувати та синтезувати отриману інформацію у контексті фахових ситуацій, тобто має сформовану англомовну професійно орієнтовану компетентність. Подальші розвідки у цьому напрямі будуть присвячені аналізу різновидів діалогів як основної форми фахового медичного дискурсу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адольф В.А., Петрова Е.О. Конкурентоспособность как результат профессионально-ориентированного обучения иноязычному речевому общению студентов-медиков. *Педагогические науки*. 2015. № 1. С. 121–125.
2. Акаева Э.В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса : дис. … канд. филол. наук. Омск, 2007. 149 с.
3. Барсукова М.И. Медицинский дискурс (стратегии и тактики речевого поведения врача) : дис. … канд. филол. наук : 10.02.01. Саратов, 2007. 141 с.
4. Барсукова М.И., Дорогойкин Д.Л., Кочеткова Т.В. Проблема коммуникации по линии «врач – пациент». *Бюллетень медицинских Интернет-конференций*. 2016. Т. 6. № 1. С. 206–207.
5. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
6. Буковский Л.С. Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (на материале технического профиля) : учебное пособие. Прометей, 2019. 180 с.
7. Вороніна Д.А. Зміст та структура іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. *Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки*. 2017. Вип. 8. С. 17–20.
8. Габдулхаков Ф. Психолингвистика в обучении русскому языку. Учебное пособие по вопросам применения выводов и рекомендаций психолингвистики в методике обучения русскому языку как иностранному. Litres, 2018. 170 с.
9. Гуменна І.Р. Структура іншомовної комунікативної компетентності майбутнього лікаря. *Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* «*Теоретичні і практичні наукові інновації*». Краків, 2013. С. 127–129.
10. Дяченко М.Д. Развитие профессиональной культуры будущих врачей: коммуникативный аспект. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 7. С. 34–37.
11. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических науку РСФСР, 1958. 312 с.
12. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении : дис. … докт. филол. наук : 10.02.19. Волгоград, 2008. 407 с.
13. Крисак Л.В. Методика навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 288 с.
14. Малетина Л.В. Ситуативная обусловленность речевой коммуникации. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13352.
15. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). Казань : КФУ, 2016. 189 с.
16. Новикова О.М. Формирование прагматической компетенции будущего врача при изучении иностранного языка в медицинском вузе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Курск. гос. ун-т. Курск, 2014.154 с.
17. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина»: Галузевий стандарт вищої освіти. [Чинний 2003–04–16]. Київ : «Книга-плюс», 2003. 25 с.
18. Освітньо-професійна програма «Медицина» другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 222 «Медицина». Івано-Франківськ, 2020. 45 с.
19. Освітньо-професійна програма «Лікувальна справа» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 222 «Медицина» галузі знань 22 «Охорона здоров'я». Ужгород, 2017. 17 с.
20. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Рус. яз., 1989. 276 с.
21. Поплавська С.Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2009. 20 с.
22. Рагріна Ж.М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 298 с.
23. Риторика : учебник / под. ред. Н.А. Ипполитовой. Проспект, 2013. 469 с.
24. Слухенська Р.В. Формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Класичний приватний ун-т. Запоріжжя, 2016. 264 с.
25. Цветкова Т.М. Место риторики в обучении языку специальности. *Новое в содержании и формах обучения русскому языку иностранных учащихся-нефилологов*. Тула, 1994. С. 199–200.
26. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. Москва : Учпедгиз, 1963. 191 с.
27. Harmer Jeremy. How to Teach English. Pearson Education Limited, 2007. 288 p.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

STUDY OF THE STATE OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR CREATIVE INTERPRETATION ACTIVITY

УДК 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.13

Ван Хайлун,
аспірант факультету мистецтв
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Стаття присвячена феномену готовності. Сучасні зміни у загальноосвітній школі значною мірою вплинули на характер фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Поняття «готовність» є предметом досліджень педагогів. Автор відзначає, що студенти, які навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах, під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін набувають фахових компетентностей, до яких відносять і творчо-інтерпретаційну діяльність зі шкільними колективами. Це передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вміння здійснювати вибір музичного твору серед великої кількості музичних творів, написаних композиторами для вокальних і хорових колективів, для включення до концертного репертуару. Важливим є вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва проводити музично-теоретичний аналіз музичного твору, призначеного для виконання школярами, та здійснення поетапної роботи над інтерпретацією музичного твору з урахуванням шкільного віку учнів, їхнього вокально-хорового розвитку, індивідуальних особливостей їхнього вокального голосу. Студенти, набуваючи творчо-інтерпретаційних умінь, використовують у навчальній роботі засоби мультимедіа, Інтернет, сучасні комп'ютерні технології, інноваційні педагогічні технології вокально-хорового розвитку школярів. Визначено критерії сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами. Обґрунтовано комплекс спеціальних діагностичних методів (опитування, бесіди, спостереження, розв'язання проблемних навчальних завдань), за допомогою яких послідовно вимірювалися компоненти готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами (змістовно-логічний, операційно-процесуальний, творчо-діяльнісний). Зазначимо, що вимірювання компонентів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснювалося за допомогою розроблених критеріїв (міри здатності до організації творчо-інтерпретаційної роботи; ступеня довільності виконання операційно-процесуальних дій; міри результативності творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом). Відповідно до кожного критерію розроблено показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами. Відповідно до критеріїв обґрунтовано рівні сформованої готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами.

Ключові слова: *майбутній учитель музичного мистецтва, творчо-інтерпретаційна діяльність, вища школа.*

The article is devoted to the phenomenon of readiness. Modern changes in secondary school have significantly affected the nature of professional training of future teachers of music. The concept of "readiness" is the subject of research by teachers. The author notes that students who study in higher pedagogical educational institutions during the study of the cycle of conducting and choral disciplines acquire professional competencies, which include creative and interpretive activities with school groups. This presupposes the acquisition by future music teachers of the ability to choose a piece of music from a large number of pieces of music written by composers for vocal and choral groups for inclusion in the concert repertoire. The ability of the future music teacher to conduct music-theoretical analysis of a musical work intended for schoolchildren, and to carry out step-by-step work on the interpretation of a musical work taking into account the school age of students, their vocal and choral development, individual features of their vocal voice. Acquiring creative and interpretive skills, students use multimedia, Internet, modern computer technologies, innovative pedagogical technologies of vocal and choral development of schoolchildren in their educational work. The criteria of the formed readiness of future teachers of music art for creative and interpretive work with school collectives are defined. A set of special diagnostic methods (surveys, interviews, observations, problem-solving) with which the components of the readiness of future music teachers to creatively interpret work with school groups (content-logical, operational-procedural, creative-activity) were consistently measured. Note that the measurement of the readiness components of future music teachers was carried out using the developed criteria (a measure of the ability to organize creative and interpretive work; the degree of arbitrariness of operational and procedural actions; a measure of the effectiveness of creative interpretive work with school staff). According to each criterion, indicators of readiness of future music teachers for creative interpretive work with school groups have been developed. In accordance with the criteria, the levels of the formed readiness of future music teachers for creative interpretive work with school groups are substantiated.

Key words: *future teacher of music art, creative-interpretive activity, high school.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах включає вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін. Під час фахового навчання студенти набувають фахово-необхідних компетентностей, до яких відносять і творчо-інтерпретаційну діяльність зі шкільними колективами. Це передбачає набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вміння здійснювати вибір навчальних

музичних творів серед великої кількості музичних творів, написаних композиторами для вокальних і хорових колективів, із включенням їх до концертного репертуару. Важливим є вміння майбутнього вчителя музичного мистецтва проводити музично-теоретичний аналіз музичного твору, призначеного для виконання школярами, та здійснення поетапної роботи над інтерпретацією музичного твору з урахуванням шкільного віку учнів, їхнього вокально-хорового розвитку, індивідуальних особливостей їхнього вокального голосу. Студенти, набуваючи творчо-інтерпретаційних умінь, використовують у навчальній роботі засоби мультимедіа, Інтернет, сучасні комп'ютерні технології, інноваційні педагогічні технології вокально-хорового розвитку школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що поняття «готовність» розглядається такими дослідниками, як В. Бондар, А. Капська, О. Ярошенко та ін. Науковці О. Кучерявий, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех, В. Сластьонін, О. Щербаков вивчали готовність особистості до професійно-педагогічної діяльності. В «Енциклопедії освіти» готовність особистості розглядається як стан скоординованої роботи психологічних і психофізичних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності [2, с. 137–138].

Метою статті є обґрунтування компонентів, критеріїв, рівнів, показників сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами та спеціальних діагностичних методів, за допомогою яких вимірювалися окремі компоненти досліджуваної якості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У статті розглядаються результати проведеного дослідження стану сформованості готовності студентів до творчої інтерпретаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження уможливило визначення таких компонентів сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами: змістовно-логічний, операційно-процесуальний, творчо-діяльнісний. Їх вимірювання здійснювалося за допомогою розроблених критеріїв: міри здатності до організації творчо-інтерпретаційної роботи; ступеня довільності виконання операційно-процесуальних дій; міри результативності творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом. Відповідно до кожного критерію нами розроблено показники сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами.

Теоретичний аналіз засвідчив, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи є складним утворенням, для дослідження якого немає універсальної методики. Ми застосовували комплекс спеціальних діагностичних методів. Це уможливило послідовне вимірювання окремих компонентів досліджуваної якості: опитування студентів для виявлення знань щодо навчальної роботи над музичним твором, етапів проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору, створення інтерпретації музичного твору, організації вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку; бесіди зі студентами з метою з'ясування їхнього ставлення до творчо-інтерпретаційної діяльності учителя музичного мистецтва, а також застосування в цьому процесі можливостей засобів мультимедіа, Інтернету, сучасних комп'ютерних технологій, інноваційних педагогічних методів вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку; спостереження за навчальною діяльністю майбутніх учителів музичного мистецтва за реальних умов і за умов експерименту, які проводилися з метою фіксації результатів навчальних дій під час залучення до різних форм навчальної роботи; розв'язання студентами проблемних навчальних завдань, що дозволяє виявити суперечності та недоліки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

З метою виявлення рівня знань студентів щодо творчої роботи над музичним твором використовувався метод опитування. Організація опитування відбувалася як у письмовій (анкетування), так і в усній формі (інтерв'ю). Метод бесіди був застосований із метою одержання додаткової інформації щодо сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами за змістовно-логічним, операційно-процесуальним, творчо-діяльнісним компонентами. Проведення бесід уможливило глибинне розуміння мотивів набуття певних фахових компетентностей. Створювалася атмосфера довіри та відвертості. Бесіда на тему «Творче самовиявлення у навчальній діяльності» засвідчила, що 85,5% респондентів чітко відповіли «так» на запитання «Чи важливим є творче самовиявлення під час фахового навчання?». Після докладного аналізу були отримані дані про те, що 14% опитуваних дбають про підвищення індивідуального рівня фахового розвитку. Поряд із цим 42% опитуваних зазначили, що намагаються творчо проявлятися в навчальному процесі, однак не впевнені, чи їхні навчальні дії сприяють підвищенню індивідуального рівня фахового розвитку. Також 30% респондентів вважають, що процес підвищення індивідуального рівня фахового розвитку пов'язаний із систематичною організацією самостійної навчальної роботи. Результати аналізу бесіди на тему «Творче самовиявлення у навчальній діяльності» такі: високий рівень мають 12% респондентів, середній – 35%,

низький – 53%. Наведені результати засвідчують те, що незначна кількість студентів здатна до творчого самовиявлення під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Під час проведення спостережень ми фіксували те, чи набули студенти вміння здійснювати навчальну роботу над музичним твором, як ставляться до навчальної роботи над створенням інтерпретації музичного твору, чи виявляють активність під час вокально-хорової роботи у навчальному хоровому колективі, чи застосовують творчий підхід у вирішенні проблемних навчальних завдань, як співвідносяться набуті диригентсько-технічні вміння з уміннями художнього висловлення інтерпретації музичного твору. Для з'ясування рівня набутих студентами фахових знань і вмінь ми залучили їх до виконання проблемних навчальних завдань.

Визначення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами є складною проблемою, оскільки необхідно з'ясувати, як відповідність набутих фахових знань і вмінь майбутніх учителів музичного мистецтва, музичних і творчих здібностей, глибинних внутрішніх факторів сприяють набуттю фахових компетентностей. За результатами аналізу успішності студентів нами було визначено рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами. В основу визначених рівнів було покладено методику В. Беспалька, І. Лернера, а розробка рівневих характеристик здійснювалася на підставі виокремлених критеріїв і показників.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами характеризується високим ступенем прояву інтересу студентів до вокально-хорової роботи зі шкільним колективом, зацікавленістю процесом створення інтерпретації музичного твору з націленням на творче самовиявлення. Студенти виявляють глибину і систематизованість музично-теоретичних знань, які уможливлюють якісне проведення музично-теоретичного аналізу музичного твору з виявленням стильових і жанрових особливостей, вокально-хорових труднощів для учнів шкільного віку. Студенти високого рівня характеризують такі якості, як оригінальне творче музичне мислення, наполегливість у навчальній роботі над інтерпретацією музичного твору. Самостійно ставлять і вирішують задачі щодо створення інтерпретації музичного твору. Вільно розв'язують творчі навчальні завдання, залучаючи творчу уяву, креативні здібності. Здійснюють активний пошук способів творчого самовиявлення у навчальній роботі над музичним твором. Цій категорії студентів властивий прояв ґрунтовних знань щодо сучасних комп'ютерних технологій і їх використання у вокально-хоровій роботі з учнями шкільного віку. Високий рівень притаманний студентам, котрі здатні використати можливості засобів мультимедіа та мультимедійного середовища для створення навчальної наочності. Студенти з високим рівнем сформованості готовності до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом здатні до саморефлексії, до свідомого коригування результатів творчої роботи над навчальним завданням. Вони використовують музичні засоби під час створення інтерпретації музичного твору. Для студентів цього рівня характерне досконале володіння вмінням організації своєї самостійної навчальної діяльності з використанням засобів мультимедіа, Інтернету, сучасних комп'ютерних технологій. Усвідомлюючи свою майбутню роль керівника вокального чи хорового колективу, студенти наполегливо опановують інноваційні навчальні методи та прийоми. Вони готові до вокально-хорової роботи зі шкільним колективом над інтерпретацією музичного твору.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами характеризується зорієнтованістю на набуття фахово необхідних компетентностей. Однак простежується розбіжність у рівнях розвитку когнітивних і творчих здібностей цих студентів. Вони не виявляють достатню глибину музично-теоретичних, диригентсько-методичних знань і під час навчальної роботи потребують стимуляції з боку викладача. Виявляють обізнаність щодо сучасних комп'ютерних технологій, а також щодо їх використання під час підготовки до вокально-хорової роботи з учнями шкільного віку. Студенти використовують можливості комп'ютера та мультимедійного середовища. Однак процес створення навчального наочного матеріалу викликає певні труднощі, оскільки такі студенти потребують педагогічної підтримки викладача. Студенти із середнім рівнем сформованості готовності до творчої інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом потребують організації викладачем процесу саморефлексії, прагнуть розуміти художню сутність музичного твору, але не використовують повно музичні засоби для яскравого виокремлення характеристик художніх образів, закладених композитором у музичному творі. Вміння організовувати самостійну навчальну роботу з використанням засобів мультимедіа знаходяться на різних стадіях сформованості. Під час навчальної роботи над інтерпретацією музичного твору студенти здатні здійснювати вибір способів розвитку музичної думки, але можуть розгубитися при зіткненні з проблемними навчальними ситуаціями у роботі над хоровим твором, який містить складний музичний матеріал, а також вирішення яких

вимагає аналізу великої кількості відповідних чинників. Підвищенням індивідуального рівня фахового розвитку займаються епізодично, готують себе більше до викладання музичного мистецтва, ніж до музично-творчої діяльності як складової частини музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами визначається недостатньою спрямованістю на творчу інтерпретаційну діяльність зі шкільним колективом. Студенти недостатньо орієнтуються у питаннях вокально-хорової методики та характеризуються пасивною позицією. Вони не набули необхідних музично-теоретичних знань і під час залучення до самостійної навчальної діяльності потребують постійного контролю викладача. Часткове володіння вмінням використовувати засоби мультимедіа та можливості міжнародної мережі Інтернет у навчальній роботі над музичним твором. Знаннями щодо інноваційних педагогічних технологій володіють на низькому рівні, тому й стикаються із труднощами під час виконання навчальних завдань щодо розроблення навчального наочного матеріалу для проведення вокально-хорової роботи зі школярами. Недостатньо обізнані із сутністю вокально-хорової роботи зі шкільним колективом над інтерпретацією музичного твору. Під час роботи над музичним твором студенти низького рівня не здатні до тривалої концентрації уваги у створенні власної трактовки музичного твору, виявляють низький рівень сформованої здатності до саморефлексії. Часто проявляють емоційну глухоту, небажання аналізувати характерні особливості музичного твору. Їхні педагогічні переконання є неміцними. Не відчувають потреби в самоаналізі та здійснюють його епізодично, не займаються підвищенням індивідуального рівня фахового розвитку, виявляють недостатній інтерес до проблеми творчо-інтерпретаційної діяльності з дитячим колективом.

Висновки. Отже, готовність до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами є одним із головних компонентів у системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Нами було визначено три критерії сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільними колективами: міру здатності до організації творчо-інтерпретаційної роботи; ступінь довільності виконання операційно-процесуальних дій; міру результативності творчо-інтерпретаційної роботи зі шкільним колективом. Залишається невирішеним питання обґрунтування методів і критеріїв оцінки однієї з важливих компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва – готовності до творчо-інтерпретаційної діяльності зі шкільними колективами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дурай-Новакова К.М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования.* Москва : МГПИ, 1984. С. 51–59.

2. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00. 04. Київ, 1996. 44 с.

РОЗРОБЛЕННЯ БОЙОВОЇ СИСТЕМИ СЛУЖБОВО-ПРИКЛАДНОГО РУКОПАШНОГО БОЮ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

DEVELOPMENT OF THE COMBAT SYSTEM OF SERVICE-APPLIED HAND-TO-HAND COMBAT OF FUTURE OFFICERS

УДК 378.1(477)-796.819
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.14

Любчич Р.І.,
старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії
Національної гвардії України

Хоменко О.С.,
канд. наук з фіз. виховання і спорту,
заслужений тренер України
з військово-спортивних багатоборств,
старший викладач кафедри
фізичного виховання
Сумського національного аграрного університету

Зонов О.В.,
старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту танкових військ
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Абраменко О.О.,
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту танкових військ
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Большаков О.О.,
викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту
Військового інституту танкових військ
Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»

Стаття присвячена актуальним питанням удосконалення системи рукопашної підготовки військовослужбовців Національної гвардії України (НГУ). Головною метою роботи є удосконалення арсеналу службово-прикладного рукопашного бою (РБ) майбутніх офіцерів НГУ в системі їхньої професійної освіти. На першому етапі дослідження проведено моніторинг науково-методичних, спеціальних та інтернет-джерел в обраному напрямі. Крім цього, членами науково-дослідної групи (НДГ) визначено ефективність технічного арсеналу (бойового потенціалу) наявного арсеналу службово-прикладного РБ військовослужбовців НГУ в системі їхньої спеціальної фізичної підготовки (СФП). Упродовж другого етапу дослідження членами НДГ розроблено «Бойову систему рукопашного бою військовослужбовців НГУ» («Бойову систему») та визначено її ефективність і бойовий потенціал на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (n=42 чол., НАНГУ, 4 рік навчання). Основними технічними елементами розробленої нами «Бойової системи» є такі бойові модулі: «Коло», «Човник», «Вал», «Маятник», «Хвиля». Сильною стороною зазначеної бойової системи є впровадження у практику СФП військовослужбовців НГУ (курсантів НАНГУ) техніко-тактичних дій ведення сутички із противником із використанням холодної зброї, як штатної, так і підручної, а також техніки застосування прийомів і способів метання холодної зброї за різних умов ведення двобою із супротивником (службово-бойової діяльності). Крім цього, розроблена нами «Бойова система» передбачає формування у майбутніх офіцерів (військовослужбовців) НГУ професійних компетентностей, які забезпечують ефективне відновлення, самоконтроль за самопочуттям і фізичну реабілітацію за різних умов службово-бойової діяльності. Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи», ми встановили, що результати, отримані після педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, P<0,05). Результати дослідження впроваджені у систему СФП військовослужбовців (майбутніх офіцерів): Національної академії НГУ та Військового інституту танкових військ національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Ключові слова: *бойова система, бойовий потенціал, військовослужбовці, заходи фізичного впливу, курсанти, професійні компетентності, рукопашний бій, спеціальна фізична підготовка, тактика, техніка.*

The article is devoted to topical issues of improving the system of hand-to-hand combat of servicemen of the National Guard of Ukraine (NGU). The main purpose of the work is to improve the arsenal of hand-to-hand combat (RB) of future NGU officers in the system of their professional education. At the first stage of the research the monitoring of scientific-methodical, special and Internet sources in the chosen direction was carried out. In addition, members of the research group (MRG) determined the effectiveness of the technical arsenal (combat potential) of the existing arsenal of service and applied RB of NGU servicemen in the system of their special physical training (SFT). During the second stage of the study, MRG developed the "Combat system of hand-to-hand combat of NGU servicemen" ("Combat System") and determined its effectiveness and combat potential on the example of cadets of the command and staff faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine (n=42 people, NANGU, 4 year of study). The main technical elements of the "Combat System" developed by us are the following combat modules: "Kolo", "Chovnyk", "Val", "Mayatnyk", "Khvylya". The strong point of this combat system is the introduction into the practice of SPT of NGU servicemen (cadets of NANGU) technical and tactical actions of hand-to-hand combat using cold steel, both regular and improvised, as well as techniques for using techniques and methods of throwing cold steel in different conditions during duel with the enemy (service and combat activities). In addition, the "Combat System" developed by us provides for the formation of future officers (servicemen) of the NGU professional competencies that provide effective recovery, self-control of health and physical rehabilitation in various conditions of service and combat activities. Comparing the indicators before and after the use of our proposed "Combat System", it was found that the results obtained after the pedagogical experiment in the studied groups significantly increased compared to the original data and these differences are mostly significant (Eg, P<0,05). The results of the study were introduced into the system of SFT of servicemen (future officers): the National Academy of the NGU and the Military Institute of Tank Troops of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute".

Key words: *combat system, combat potential, servicemen, physical impact measures, cadets, professional competencies, hand-to-hand combat, special physical training, tactics, combat technique.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні службово-прикладний рукопашний бій є різновидом бойової діяльності військовослужбовців Національної гвардії України (далі – НГУ) та представників інших силових структур і спеціальних служб України в ближньому бою із супротивником. Підготовка військовослужбовців і підрозділів НГУ до ведення рукопашної сутички із противником за різних умов службово-бойової діяльності є актуальним напрямом наукових досліджень і

практичним завданням для підвищення бойової готовності військових частин зазначеної силової структури.

Прискіплива увага до службово-прикладного рукопашного бою в НГУ викликана тим, що управління зазначеної силової структури розглядає навчання зазначеного єдиноборства не лише як ефективний засіб спеціальної фізичної підготовки, але і як незамінний засіб психологічного загартування військовослужбовців, виховання у них впевненості у власних силах, вмотивованої агресивності, сміливості та стійкості до дії бойового стресу (необхідних і важливих складників професійних компетентностей військовослужбовців).

Дослідження виконано відповідно до планів науково-дослідної роботи та дослідно-конструкторських робіт кафедри фізичної підготовки та спорту Національної академії Національної гвардії України (2019, 2020 рр.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку й удосконалення навичок рукопашної підготовки військовослужбовців силових структур і спеціальних служб провідних країн світу присвячені наукові праці: С.А. Антоненка, С.М. Ашкінази, В.В. Брагіна, Р.М. Годлевського, А.А. Кадочнікова, С.А. Іванова-Катанського, Т.Р. Касьянова, Ю.О. Коваленка, А.М. Кочергіна, М.М. Ознобішина, А.А. Харлампієва та інших учених і практиків у галузі службово-прикладних єдиноборств.

Подальший моніторинг науково-методичних, спеціальних та інтернет-джерел у напрямі рукопашної підготовки майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів (далі – ВВНЗ) дозволив нам виявити наукові праці О.В. Хацаюка [1], О.А. Моргунова, О.А. Ярещенка [2], В.В. Оленченка, А.А. Корольова [3], Б.А. Максимчука, О.А. Гаркавого [4], А.В. Криворота, О.С. Міхно [5], В.В. Лаби [6], Д.І. Білана [7], А.А. Турчинова, В.А. Шемчука [8] та інших фахівців зазначеного напряму (А.Е. Глинчикова, О.І. Горпинича, Д.С. Грищенка, С.В. Лещені, Б.П. Лукіна, С.Б. Малолєпшего, С.В. Романчука, О.А. Чернявського, А.А. Чернозуба, А.М. Чуха).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. За результатами наукових досліджень вищезазначених учених і практиків, плану науково-дослідної роботи членами науково-дослідної групи були визначені основні складові частини організації дослідження. Крім цього, моніторинг науково-методичних і спеціальних джерел у обраному напрямі дослідження дозволив нам визначити такі суперечності між:

– високим рівнем розвитку основних фізичних якостей (сили, спритності, витривалості, швидкості) військовослужбовців НГУ (курсантів ВВНЗ НГУ) та потребою формування у них навичок рукопашної підготовки відповідно до вимог сьогодення і наявного бойового досвіду;

– достатнім рівнем розвитку у майбутніх офіцерів і військовослужбовців НГУ технічного арсеналу застосування заходів фізичного впливу відповідно до керівних документів, які регламентують порядок і зміст проходження курсу «рукопашної підготовки» військовослужбовців зазначеної силової структури та потребою їхньої трансформації з урахуванням ефективного арсеналу повноконтактних єдиноборств і дієвих бойових технік ведення рукопашної сутички із супротивником;

– наявністю відповідного рівня сформованості професійних компетентностей у майбутніх офіцерів НГУ в напрямі застосування заходів фізичного впливу відповідно до періоду навчання та потребою удосконалення технічного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою за різних варіативних умов можливої сутички із супротивником.

Незважаючи на значну кількість робіт зазначеного напряму, питанням удосконалення технічного арсеналу застосування заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів силових структур (спеціальних служб) України присвячена недостатня кількість наукових праць, а наявні напрацювання сьогодні є застарілими, що потребує трансформації згідно з вимогами сьогодення та наявним бойовим досвідом.

Мета статті – удосконалення арсеналу службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів у системі професійної освіти.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– провести моніторинг науково-методичних, спеціальних та інтернет-джерел щодо рукопашної підготовки майбутніх офіцерів вищих військових навчальних закладів;

– визначити ефективність технічного арсеналу (бойовий потенціал) наявного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ в системі спеціальної фізичної підготовки;

– розробити та визначити ефективність «Бойової системи рукопашної підготовки військовослужбовців НГУ» на прикладі курсантів Національної академії Національної гвардії України в системі їхньої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дослідження організовано упродовж 2 етапів (березень 2019 – березень 2020 рр.). На першому етапі дослідження (1 блок, березень 2019 р.) проведено моніторинг науково-методичних, спеціальних та інтернет-джерел у обраному напрямі. Надалі (2 блок, квітень 2019 р.) членами науково-дослідної групи (Р.І. Любчич, О.В. Зонов, О.С. Хоменко, О.О. Абраменко, О.О. Большаков) проведено визначення ефективності технічного арсеналу (бойового потенціалу) наявного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою військовослужбовців НГУ в системі їхньої спеціальної фізичної підготовки (табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз техніко-тактичного арсеналу застосування заходів фізичного впливу (прийомів і дій) військовослужбовцями НГУ

№ з/п	Техніко-тактичний арсенал застосування службово-прикладного рукопашного бою)	Наявність ефективного впливу (+), відсутність ефективного впливу (-), на супротивника
1.	Приготування до бою (зі зброєю, без зброї), тактичні пересування у стійці	+
2.	Тактичні пересування в положенні лежачи	-
3.	Прийоми нападу та бою з автоматом (малою піхотною лопаткою, гумовим кийком)	+
4.	Прийоми нападу та бою з підручними засобами (предметами)	-
5.	Прийоми та способи ведення рукопашної сутички з холодною зброєю (ножем)	+
6.	Удари руками та ногами у стійці	+
7.	Больові прийоми у стійці	+
8.	Задушливі захвати у стійці	+
9.	Задушливі захвати в положенні лежачи, больові прийоми в положенні лежачи	+
10.	Кидкова техніка	+
11.	Прийоми самозахисту у стійці	+
12.	Прийоми самозахисту в положенні лежачи	-
13.	Визволення від захватів у стійці	+
14.	Визволення від захватів у партері	-
15.	Обеззброєння супротивника у стійці	+
16.	Обеззброєння супротивника в положенні лежачи	-
17.	Зв'язування, одягання наручників, обшук, конвоювання одним військовослужбовцем	+
18.	Конвоювання двома та більше військовослужбовцями	-
19.	Прийоми та способи вилучення правопорушників (злочинців) з автотранспорту	-
20.	Метання ножа, метання піхотної лопатки	+
21.	Тактика застосування технічного арсеналу у стійці	-
22.	Тактико-технічні складові частини ведення рукопашної сутички в партері	-
23.	Використання контрприйомів у стійці	-
24.	Використання контрприйомів у положенні лежачи	-
25.	Анатомічне визначення больових та уразливих точок фізичного впливу на правопорушника	-

Відповідно до результатів аналізу (табл. 1) встановлено, що у технічному арсеналі військовослужбовців (курсантів) існують прогалини у техніко-тактичному арсеналі, що знижує загальний рівень професійних компетентностей правоохоронців досліджуваної категорії. Зазначене вище підкреслює необхідність внесення змін у наявну систему рукопашної підготовки військовослужбовців (курсантів ВВНЗ) НГУ.

Надалі нами визначено ефективний техніко-тактичний арсенал службово-прикладного рукопашного бою, відсутній у робочих програмах навчальних дисциплін (РПНД): «Спеціальна фізична підготовка» (змістовий модуль «Рукопашний бій»); «Фізичне виховання та методика фізичної підготовки» (змістовий модуль «Заходи фізичного впливу») з підготовки майбутніх офіцерів НГУ, а саме: тактичні пересування в положенні лежачи; прийоми нападу та бою з підручними засобами (предметами); прийоми самозахисту в положенні лежачи; визволення від захватів у партері; обеззброєння супротивника в положенні лежачи; конвоювання двома та більше військовослужбовцями; прийоми та способи вилучення правопорушників (злочинців) з автотранспорту; тактика застосування технічного арсеналу у стійці; тактико-технічні складові частини ведення рукопашної сутички в партері; використання контрприйомів у стійці використання контрприйомів у положенні лежачи; анатомічне визначення больових та уразливих точок фізичного впливу на правопорушника.

Зазначені техніко-тактичні (фізіологічні) складники застосування фізичної сили військовослужбовцями (курсантами) НГУ передбачені нами під час розроблення «Бойової системи рукопашного бою військовослужбовців НГУ».

Упродовж другого етапу дослідження (травень 2019 – березень 2020 рр.) членами науково-дослідної групи розроблено «Бойову систему рукопашного бою військовослужбовців НГУ» («Бойову систему») та визначено її ефективність і бойовий потенціал на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (n=42 чол., НАНГУ, 4 рік навчання).

Основними технічними елементами розробленої нами «Бойової системи» є такі бойові модулі: «Коло», «Човник», «Вал», «Маятник», «Хвиля». Сильною стороною зазначеної бойової системи є впровадження у практику спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців НГУ (курсантів НАНГУ) техніко-тактичних дій ведення сутички з противником із використанням холодної зброї, як штатної, так і підручної, а також техніки застосування прийомів і способів метання холодної зброї за різних умов ведення двобою із супротивником (службово-бойової діяльності). Крім цього, розроблена нами бойова система передбачає формування у майбутніх офіцерів (військовослужбовців) НГУ професійних компетентностей, які забезпечують ефективне відновлення, самоконтроль за самопочуттям і фізичну реабілітацію за різних умов службово-бойової діяльності.

З метою підтвердження ефективності розробленої членами науково-дослідної групи «Бойової системи рукопашного бою військовослужбовців НГУ» було проведено педагогічний експеримент (травень 2019 – березень 2020 рр.). Досліджуваних курсантів НАНГУ було розподілено на контрольну (Кг, n=20 чол.) та експериментальну групи (Ег, n=22 чол.). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за рівнем техніко-тактичної підготовленості зі службово-прикладного рукопашного бою достовірно не відрізнялися (P>0,05).

Упродовж педагогічного експерименту досліджувані Кг використовували традиційну методику формування навичок застосування заходів фізичного впливу, передбачену програмами навчання та керівними документами з організації фізичної підготовки (рукопашної підготовки) в НГУ [9]. У свою чергу, досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену нами бойову систему, яка застосовувалася під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки (змістовий модуль «Заходи фізичного впливу») згідно з розкладом занять, а також під час спортивно-масової роботи (3 рази на тиждень) упродовж зазначеного періоду.

Ефективність сформованості професійних компетентностей (навичок застосування прийомів рукопашного бою) у курсантів Кг та Ег здійснювалося шляхом експертної оцінки за чотирибальною шкалою оцінювання, де «5» – максимальний бал, а «2» – мінімальний (рис. 1), що передбачено керівними документами з організації фізичної підготовки у НГУ [9].

Зазначені параметри сформованості навичок службово-прикладного рукопашного бою відображають процес професійного становлення здобувача вищої освіти (курсанта ВВНЗ), його усесторонній і гармонічний розвиток як майбутнього офіцера – професійно підготовленого командира.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи», ми встановили, що результати, отримані після педагогічного експерименту, у досліджуваних групах суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег, P<0,05).

Висновки. Проведено моніторинг науково-методичних, спеціальних та інтернет-джерел у напрямі рукопашної підготовки майбутніх офіцерів ВВНЗ НГУ. Крім цього, членами науково-дослідної групи визначено ефективність технічного арсеналу (бойовий потенціал) наявного арсеналу службово-прикладного рукопашного бою військовослуж-

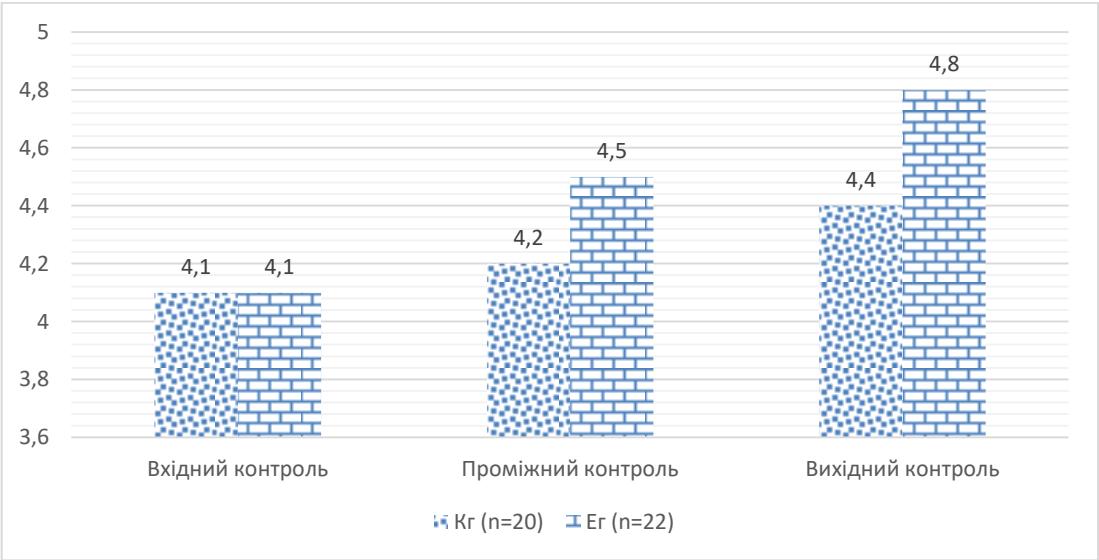

Рис. 1. Результати експертного оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей (навичок службово-прикладного рукопашного бою) у курсантів Кг та Ег упродовж педагогічного експерименту

бовців НГУ в системі їхньої спеціальної фізичної підготовки. Ураховуючи результати попередньої дослідно-експериментальної роботи, нами удосконалено арсенал службово-прикладного рукопашного бою майбутніх офіцерів (військовослужбовців) НГУ в системі їхньої професійної освіти. Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконані.

Результати дослідження впроваджені у систему спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців (майбутніх офіцерів): Національної академії Національної гвардії України та Військового інституту танкових військ національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Перспективи подальших досліджень передбачають удосконалення системи рукопашної підготовки військовослужбовців-жінок НГУ із урахуванням їхніх індивідуально-типологічних (фізіологічних) особливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Хацаюк О.В. Методика застосуваннябольових прийомів в партері військово-службовцями внутрішніх військ МВС України : навчальний посібник. Харків : АВВ МВС України, 2010. 180 с.

2. Моргунов О.А., Ярещенко О.А., Хацаюк О.В., Белошенко Ю.К. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки.*Честь і закон*. 2018. № 4 (67). С. 67–74.

3. Хацаюк О.В., Оленченко В.В., Корольов А.І., Кравченко О.В. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. 2019. № 17. С. 215–226.

4. Максимчук Б.А., Гаркавий О.А., Оленченко В.В., Хацаюк О.О. Удосконалення військово-прикладних навичок рукопашного бою курсантів-правоохоронців МВС України на основі використання сучасних педагогічних технологій.*Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 2. № 63. С. 98–104.

5. Криворот А.В., Михно О.С. Психологическая подготовка курсантов к рукопашному бою на занятиях по физической подготовке. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур*. 2020. № 2. С. 95–99.

6. Лаба В.В. Удосконалення системи підготовки з рукопашного бою в ЗСУ на основі аналізу досвіду закордонних армій : автореф. маг. дис. : 017 «Фізична культура і спорт». Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 14 с.

7. Білан Д.І. Впровадження комплексної системи рукопашного бою для навчання курсантів і студентів ВНЗ МВС, СБУ. *Матеріали конференцій МЦНД*. 2020. Т. 1. С. 112–118.

8. Турчинов А.В., Шемчук В.А., Одеров А.О., Климович В.Б., Саморок М.Г. Педагогічна модель формування навичок рукопашного бою майбутніх офіцерів до дій в екстремальних умовах. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Т.4. № 28. С. 190–198.

9. Лещеня С.В., Орленко І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України : інстр. Київ : ГУНГУ, 2019. 155 с.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ: РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА МАЙБУТНЄ

ACTIVITY APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS STUDENTS: DEVELOPMENT OFFUTURE-BASED THINKING

УДК 375.016
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.15

Роміцина Л.В.,
методист лабораторії методичного забезпечення (математика),
викладач кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

У статті розглянуто проблему діяльнісного підходу до навчання учнів математики на сучасному етапі реформування шкільної освіти в Україні. Актуальність теми зумовлена зміною вимог Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти до професійної діяльності вчителя математики. Нині стрімко зростає обсяг інформації, що використовується у практичному житті, отже, уроки математики повинні формувати людину, яка має не тільки фіксовану суму знань, а й уміє орієнтуватися в інформаційному просторі, здатна ставити перед собою мету, досягати її, вміє адекватно себе оцінювати та прогнозувати розвиток подальших подій.

Розкрито сутність поняття «діяльнісний підхід до навчання» як спрямованість уроків математики на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти та командної роботи, успішна інтеграція в соціум і професійну самореалізацію.

Обґрунтовано методичні особливості ефективного впровадження діяльнісного підходу в навчальний процес із математики.

З'ясовано, що діяльнісний підхід до навчання математики є альтернативним методу передачі знань і їх пасивному засвоєнню, дає змогу досягти освітніх цілей, які втілюють потреби сучасного суспільства. Збільшення розумового навантаження на уроках математики змушує замислюватися над питаннями підтримки інтересу до предмета, активізації думки школярів, стимулювання їх до самостійного набуття знань.

Хто може відповісти на запитання: що головніше для учнів – глибокі та міцні знання, розвиток інтелектуальних і творчих сил чи формування здатності до саморозвитку? Які якості необхідніші сучасному випускнику? Школа повинна допомогти кожній дитині стати щасливою людиною: знайти своє місце в житті, знайти вірних друзів, побудувати родину, самореалізуватися в обраній професії. Здатність людини до реалізації соціально значущої діяльності є базовою для її особистісного розвитку. Тому, розробляючи методику вивчення кожної теми програми, слід передбачити максимально сприятливі умови для організації пізнавальних дій, які всі загалом забезпечують оволодіння учнями програмним матеріалом.

Ключові слова: *діяльнісний підхід, уроки математики, розвиток мислення, наскрізні вміння, проблемне навчання.*

The article considers the problem of the activity approach to teaching mathematics to students at the present stage of school education reform in Ukraine. The urgency of the topic is due to changes in the requirements of the State standard of basic and complete general secondary education to the professional activity of a mathematics teacher. Nowadays, the amount of information used in practical life is growing rapidly, so mathematics lessons should form a person who has not only a fixed amount of knowledge, but is able to navigate in the information space, able to set a goal, achieve it, knows how to adequately evaluate and forecast the development of further events.

The essence of the concept of "activity approach to learning" is revealed, as the orientation of mathematics lessons on the development of key competencies and cross-cutting skills of students, application of theoretical knowledge in practice, formation of abilities for self-education and teamwork, successful integration into society and professional self-realization.

The methodological features of effective implementation of the activity approach in the educational process in mathematics are substantiated.

It is found that the activity approach to teaching mathematics is an alternative method of knowledge transfer and their passive assimilation, allows to achieve educational goals that embody the needs of modern society. Increasing the mental load in mathematics lessons makes you think about the issues of maintaining interest in the subject, activating the opinion of students, stimulating them to acquire knowledge independently.

Who can answer the question: what is more important for students – deep and strong knowledge, the development of intellectual and creative forces, or the formation of the ability to self-development? What qualities are more necessary for a modern graduate? The school should help every child to become a happy person: to find their place in life, to make faithful friends, to build a family, to realize themselves in the chosen profession. A person's ability to implement socially significant activities is the basis for his personal development. Therefore, developing a method of studying each topic of the program, it is necessary to provide the most favorable conditions for the organization of cognitive activities, which all in general and provide students with mastery of the program material.

Key words: *activity approach, mathematics lessons, development of thinking, cross-cutting skills, problem-based learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Діяльнісний підхід у навчанні математики – це не сукупність освітніх технологій, методів і прийомів, це філософія освіти Нової української школи, яка дає можливість вчителю творити, шукати, ставати у співдружності з учнями майстром своєї справи, працювати на високі результати, формувати в учнів універсальні навчальні дії, готувати їх до життя та продовження освіти постійно.

У кожного предмету є свої особливості в організації діяльнісного підходу до навчання. Діяльнісний підхід у навчанні математики потребує формування практичних вмінь застосування теоретичних знань. Позиція вчителя математики повинна бути

такою: до класу не з відповіддю, а із запитанням. Учнів важливо навчити на уроці виокремлювати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати математичні поняття, створювати математичні моделі, іншими словами, навчитися володіти такими універсальними способами, які їм знадобляться на практиці.

Пріоритетною метою шкільного навчання математики є розвиток здібностей учня самостійно ставити навчальну мету, проектувати шлях її реалізації, контролювати й оцінювати свої досягнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням діяльнісного підходу займався широкий загал дослідників. Ученими досліджено поняття «діяльність», її структурні компоненти, їхні властивості й умови взаємодії основних елементів системи. Діяльнісний підхід охарактеризовано через розроблені теорії та концепції:

– розвивального навчання (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов);

– поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна);

– формування перцептивних дій (А.В. Запорожець);

– проблемного навчання (психологи – Д.М. Богоявленський, Т.В. Кудрявцева; дидакти – М.О. Данілов, І.Я. Лернер).

Теорія діяльності починає свій розвиток у 40-х рр. у працях Л.С. Виготського та його продовжувача С.Л. Рубінштейна. Відповідно до теорій Л.С. Виготського процеси навчання і виховання розвивають учня не самі по собі, а лише в тому разі, коли мають відповідний зміст і набувають форму діяльності. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть її діяльність. У процесі навчання провідною є навчальна діяльність [4].

У працях П.Я. Галперіна і Н.Ф. Тализіної розроблена теорія поетапного формування розумових дій, введено поняття типів орієнтованої основи. Перша форма орієнтування передбачає, що учень працюватиме за зразком дій і знатиме очікуваний результат, проте не матиме вказівок щодо виконання дій необхідних для досягнення результату. У другому випадку учню дається готовий алгоритм дії, поетапне виконання вказівок якого дає змогу одержати результат за меншої кількості помилок, ніж у попередньому випадку. Третій тип орієнтування передбачає аналіз навчальної ситуації, результатом якого зазвичай є особисто значуще відкриття учня, алгоритм чи евристичне правило розв'язування задач конкретного виду [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Людина народжена бути активною та діяльнісною. Для впровадження діяльнісного підходу до навчання учнів математики важливе значення має використання ситуацій пізнавальної новизни, пізнавальних ігор, навчальних дискусій, пізнавальних суперечностей, використання різноманітних аналогій тощо. Діяльнісний підхід на уроках математики поглиблює знання учнів і викликає інтерес до предмету. Вивчення практики роботи закладів освіти засвідчило, що впровадження діяльнісного підходу до уроків математики ще недостатньо відповідає сучасним вимогам педагогічної практики.

Педагогічна діяльність сучасного вчителя математики характеризується переходом до роботи за вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема опанування учнями не тільки системою знань, умінь і навичок із математики, але й навчальними діями по їх надбанню та застосуванню.

Залишаються не вирішеними проблеми:

– як підвищити рівень математичної компетентності учнів, що забезпечить готовність до використання математичних знань, умінь, навичок, цінностей для розв'язання максимально широкого діапазону життєвих задач;

– як у процесі навчання учнів математиці забезпечити формування уміння вчитися, вчитися творчо і самостійно.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значимості діяльнісного підходу до навчання математики, окресленні практичних аспектів розв'язання проблеми вчителями математики.

Виклад основного матеріалу. Система освіти України перебуває у стані реформування. Сучасна освіта спрямована на становлення особистості, на персоніфіковане знання кожного учня.

Виникнення інтересу до математики у значного числа учнів залежить більшою мірою від методики її викладання. Вчителю треба подбати про те, щоб на уроках кожен учень працював активно та використовував цей час як відправну точку розвитку пізнавального інтересу та допитливості.

Основне завдання уроків математики полягає не тільки в тому, щоб дати учням глибокі знання, а й у тому, щоб навчити їх застосовувати вивчене у практичних життєвих ситуаціях, навчити творчо мислити, аналізувати, робити узагальнення. Д.І. Писарєв говорив: «Повторювати слова вчителя не означає бути його продовжувачем» [8].

Пасивне вивчення математики можна виправити за допомогою діяльнісного підходу до навчання, частиною якого є проблемне навчання. Проблема – це завжди перешкода. Подолання перешкод – рух, супутник розвитку.

Діяльність породжується мотивом. Мотивація може здійснюватися шляхом попередньої бесіди з використанням відповідних прийомів. Результатом бесіди може бути проблемна ситуація, яка потребує вивчення нового матеріалу, прояв пізнавальних інтересів учнів.

Вчителю математики давно пора бути носієм знань, їх механічним транслятором. Треба ставити

перед учнем проблему, щоб він зробив для себе відкриття, нехай маленьке, але своє. Ще Сократ говорив про те, що «навчитися грати на флейті можна, тільки граючи самому».

Завдання вчителя організувати навчальну діяльність таким чином, щоб отримані на уроці знання були для учнів результатом їхніх власних пошуків. Але ці пошуки необхідно організувати, управляючи учнями та розвиваючи їхню пізнавальну активність.

Структура уроку математики з позицій діяльнісного підходу полягає в такому:

– вчитель створює проблемну ситуацію;
– учень приймає проблемну ситуацію;
– разом виявляють проблему;
– вчитель скеровує пошукову діяльність;
– учень здійснюєсамостійний пошук за принципом «Хочу, тому що можу»;
– обговорення результатів.

Діяльнісний підхід до навчання учнів математики передбачає:

1. Під час відповіді учня вчитель намагається не нав'язувати своєї думки, свого способу розв'язування завдання.

2. Вчитель просить учня пояснити (обґрунтувати) кожен крок розв'язку. Учень повинен вчитися уважно вислуховувати аргументи однокласників і коментувати їх.

3. Заохочення спостережливості та ініціативи учнів, стимулювання їх до пошуку раціональних способів розв'язування завдань.

4. Обговорення з учнями отриманого результату з метою привчити їх усвідомлювати відповідь задачі, виконувати там, де це можливо, перевірку, робити прикидку результату, формувати навички самоконтролю.

«Просто «думати» не вміє ніхто. Думати можна тільки над конкретним питанням. Уміння вирішувати завдання більшою мірою зводиться до навчання того, над чим треба думати в ході рішення» (П. Гальперін) [3].

Розглянемо приклади задач діяльнісного змісту, які можна пропонувати учням на уроках математики [6; 9].

На уроці математики у 5 класі під час вивчення теоретичного матеріалу про додавання та віднімання дробів, для створення проблемної ситуації та розвитку мислення, учитель може запропонувати учням розв'язати такі задачі:

Задача 1. Мама дала доручення донечці купити продукти. На хліб вона витратила 14 грн, на молоко – 35 грн, на овочі та фрукти – 49 грн, на морозиво – 28 грн. Чи залишилися у неї гроші після всіх покупок, якщо мама дала донечці 140 грн?

Задача 2. Мама дала доручення донечці купити продукти. На хліб вона витратила $\frac{2}{20}$ всіх грошей, на молоко – $\frac{5}{20}$, на овочі та фрукти – $\frac{7}{20}$ і на морозиво – $\frac{4}{20}$. Чи залишилися у неї гроші після всіх покупок?

Учні з легкістю розв'язують першу задачу. Під час розв'язування другої виникає проблема: вони знають, які дії треба виконувати для отримання результату, проте не вміють виконувати дії з дробами. В учнів з'являється потреба в розширенні своїх знань і створенні правила, за яким можна додавати та віднімати дроби.

На уроці математики у 6 класі під час вивчення ознак подільності. Чи можна, виконавши ділення у стовпчик, відповісти на запитання, чи ділиться число без остачі на 2, 3, 5, 9? Так. А чи можна відповісти на це саме запитання швидше, не виконуючи ділення? Проведемо гру-експеримент: ви називаєте число, я одразу відповідаю на це питання, а ви перевіряєте письмово діленням. Чим же я користуюся під час відповіді? Проблемна ситуація створена.

На уроці геометрії у 7 класі під час вивчення теореми про суму кутів трикутника. Чи можна накреслити кут із градусною мірою 100º? Так. А три такі кути? Так. А чи можна накреслити трикутник, щоб кожний його кут був 100º? Учні пробують практично розв'язати цю проблему та доходять висновку, що це неможливо. Чому? А які кути можна брати, щоб дістати трикутник? Проблемну ситуацію створено.

На уроці геометрії у 8 класі перед вивченням теми «Описані трикутники» учням можна запропонувати завдання: «Ділянка лісу має трикутну форму. Потрібно вибрати місце для намету, який би розташовувався на однаковій відстані від меж ділянки лісу». Пропонувалося йти від середини сторін лісу, з кутів ділянки. Але шукане місце виходить у різних точках. Виникає несподіване ускладнення. Так, ще до початку вивчення нової теми створена проблемна ситуація, яка допомогла учням відчути необхідність її вирішення, висунути гіпотези та переконатися в їхній правильності чи помилковості.

На уроках алгебри у 9 класі можна запропонувати випереджувальне завдання для учнів. Впродовж тижня зафіксувати, скільки часу триває їхній сон щодня? Побудувати графік. Надати відповідь на запитання: чи є сон учня здоровим? У класі обговорити всі властивості побудованих графіків і зробити висновки про здоровий сон людини.

На уроці алгебри в 9–10 класах радимо розв'язати задачу й узагальнити висновки. Вектор передачі COVID-19 знаходиться між 1,5–2,5, що приблизно втричі більше, ніж для звичайного грипу. Шляхом математичних міркувань доведено, що його розповсюдження відбувається в геоме-

тричній послідовності: 1-2-4-8-16-32-64. Обчисліть кількість імовірних заражень одним носієм при спілкуванні з двома особами за схемою, що приведена вище. Уяви, що може трапитися, якщо ти просто гулятимеш із друзями.

На уроці геометрії в 11 класі радимо запропонувати й обговорити задачу. Ви купили апельсин. Розрізали його навпіл. Яку частину об'єму апельсину складає їстівна частина і шкірка? Вислухайте думки ваших учнів. Висуніть гіпотезу, що обидві частини приблизно однакові за об'ємом. Доведіть це разом з учнями.

Реалізовуючи діяльнісний підхід до навчання математики, сучасний вчитель навчає учнів співпраці у груповій і колективній роботі, заохочуючи до самостійності, прагне зацікавити практичною навчальною роботою, надає перевагу завданням з елементами творчості, користується методом «Краще розв'язати одну задачу трьома способами, ніж три задачі одним способом», що сприяє розвитку прийомів логічного пошуку та розвиває дослідницькі здібності учнів.

Висновки. Й.В. Гете писав: «Думати легко, діяти важко, а перетворити думку на дію – найскладніша річ на світі». Знати математику – не просто пам'ятати певні знання, а здійснювати діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, знання, які спочатку є метою навчання, стають його результатом, а потім – засобом. Вони засвоюються для того, щоб із їх допомогою виконувати дії, діяти, здійснювати діяльність, а не для того, щоб вони просто запам'ятовувалися і служили тільки підвищенню ерудиції.

Діяльнісний підхід дозволяє учням стати іншими – вільними, толерантними, оптимістично налаштованими, готовими до подолання труднощів у навчанні та житті, стійкими до стресів.

Перспективою у дослідженні проблеми реалізації діяльнісного підходу до уроків математики, що сприяє розвитку мислення, спрямованого на майбутнє кожного учня, стане обговорення проблеми на курсах підвищення кваліфікації в закладі післядипломної педагогічної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011. № 1392. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п.

2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении : учебно-методическое пособие. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 157 с.

3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985.

4. Гін А. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів. Луганськ, 2005.

5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

6. Манвелов С.Г. Конструювання сучасного уроку математики. Москва : Просвіта, 2005.

7. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.

8. Писарев Д.И. Полное собрание сочинений и писем : в 12 т. Москва : Наука, 2000–2013.

9. Пушкарьова Т.О., Воронцова Е.В. Типи уроків у діяльнісній технології навчання. Видавництво «Шкільний світ». Спецвипуск № 21. 2011.

МІСЦЕ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В ЖИТТЄВОМУ ЦИКЛІ СІМ'Ї (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД)

THE PLACE OF FAMILY VOCABULARY IN THE FAMILY LIFE CYCLE (COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH)

УДК 373.5.016:811.161.2'373]:159.9
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.16

Рудюк Т.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
та методики її викладання
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
докторант кафедри стилістики
української мови
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування життєвого циклу сім'ї у площині опрацювання досліджуваних одиниць. Розроблено методичну організацію та поетапну підтримку процесів формування родинної лексичної компетенції; забезпечення необхідного балансу розвитку особистості (комунікативно-діяльнісний підхід). Крім того, спроектовано ефективність засвоєння навчального матеріалу крізь призму виховання свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії та здобуття мінімуму психологічних знань у контексті мовознавчих розвідок на уроках рідної мови.

Серед умов, які забезпечували результативність вивчення досліджуваних одиниць (комунікативно-діяльнісний підхід), визначено необхідність власних різноаспектних спостережень; формування культури взаємної підтримки в родині та між громадянами країни загалом; відповідального ставлення до вибору майбутнього супутника життя; одруження.

Установлено черговість виконуваних видів робіт, які пов'язано з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на з'ясування факторів, що перешкоджають або сприяють розлученню, чинники особистісної готовності до створення сім'ї. Для прикладу: здатність турбуватися про іншого, самовіддано служити ближньому, творити добро, співчувати, співпереживати, входити в емоційний світ партнера, сприймати переживання рідної людини, віднаходити духовну єдність, терплячість, поблажливість, великодушність.

Зроблено висновки про перспективність опрацювання досліджуваних одиниць у руслі вказаного напряму (комунікативно-діяльнісний підхід); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчального матеріалу, як-от: опанування необхідного мінімуму психологічних знань, робота з різними типами словників, спроб пошуку сімейного щастя, творчого застосування СІТ, обговорення вражень, висновків, здобутого досвіду життя та ін.

Ключові слова: *життєвий цикл сім'ї, криза, родинна лексика, комунікативно-діяльнісний підхід, родинна лексична компетенція, баланс розвитку особистості.*

The article provides a theoretical analysis and practical implementation of the family life cycle in terms of the investigated units. The methodical organization and step-by-step support of processes of formation of family lexical competence is developed; the necessary balance of personality development is provided (communicative-activity approach). In addition, the effectiveness of learning material through the prism of educating a conscious attitude to interpersonal communication and obtaining a minimum of psychological knowledge in the context of linguistic research at native language lessons is analysed.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the study of the investigated units (communicative-activity approach) the need for their own multifaceted observations; formation of principles of mutual support in a family and between the citizens of the country as a whole; a responsible attitudeto the choice of future companion and marriage are determined.

The order of the types of work performed, which are interconnected with the linguistic material and one's own creative considerations, is established. Attention is paid to finding out the causes that prevent or promote divorce, the factors of personal readiness to start a family. For example, the ability to care for another person, serve others selflessly, do good, sympathize, empathize, enter the emotional world of a partner, perceive the experiences of a loved one, find the spiritual unity, patience, indulgence, generosity, etc.

Conclusions are made about the further prospects of the elaboration of the investigated units in the specified direction (communicative-activity approach); emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning material, such as mastering the required minimum of psychological knowledge, working with different types of dictionaries, trying to find family happiness, creative use of IT, discussing impressions, conclusions, life experiences, etc.

Key words: *family life cycle, crisis, family vocabulary, communicative-activity approach, family lexical competence, balance of personality development.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Рівень володіння лексикою – це своєрідний показник ерудованості особистості, тоді як формування досліджуваної компетенції – це багатостороння практика, що передбачає застосування різних галузей знань, зокрема психологічних. Так, визнаний позитивний вплив від читання казок (як один зі способів збагачення словникового запасу та психотерапії) має одночасний ефект хибності сформованих стереотипів, наприклад, безтурботності шлюбного життя; безумовності сімейної гармонії та взаєморозуміння, обов'язкової вірності партнерів (мами / тата) тощо. Натомість буденність здатна розвіювати подібні стандарти, до трансформації котрих підростаюче покоління виявляється не підготовленим.

У зв'язку з наведеними міркуваннями уважаємо, що вивчення досліджуваних одиниць у контексті життєвого циклу сім'ї (комунікативно-діяльнісний підхід) містить достатньо обґрунтований резерв для формування лексичної родинної компетенції; переосмислення реальних фактів існування людства; забезпечення балансу розвитку особистості між побудовою кар'єри й особистого життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мова, на переконання Л.І. Мацько, є найпотужнішою впливовою системою [2, с. 99], складовими елементами котрої виступають слова. Загальнодоступність такого масиву варто вважати основою для формування національного лексичного багатства та необхідних життєвих роздумів: «Насправді кожному з нас варто задуматися, яким життям живемо, чим наповнюємо внутрішній простір душі: ясним розумом, знаннями, інтелектом і ерудицією, благородними почуваннями, стійкістю духу, чистотою помислів, щирістю почуттів, шляхетністю виховання, співчуттям до інших – кому складніше і важче жити. Як самому не зламатися і не дати іншим спіткнутися, а, навпаки, осяятися внутрішнім зором душі, побачити перспективу і допомогти, зробити якесь благородне діяння. Іноді не гріх подумати, що саме без тебе не прозвучить ось ця нотка в оркестрі життя» [2, с. 78]. Безумовно, такі шляхетні порухи варто виховувати в родині, але водночас вони є надто необхідними в аспекті текстового забезпечення лінгвістичного матеріалу, вирішення назрілих питань про виокремлення відповідного розділу або факультативу тощо. Недарма один із заголовків батьківської педагогіки В.О. Сухомлинського репрезентує одну з наболілих проблем поколінь: «Не забудь, що твій син через кілька років стане головою сім'ї – батьком і чоловіком» [5, с. 121] і водночас містить нелукаву відповідь:«Як часто забувають про це батьки й учителі» [5, с. 121]; незважаючи на те, що «найголовніше, щоб у чуйну дитячу душу, на благодатний ґрунт упало насіння священного людського почуття – почуття вірності сина матері, брата – сестрі, чоловіка – дружині; відбулося цінне відкриття їхнім очам високої людської вірності у житті, перед якою вони б зупинилися вражені» [5, с. 121]. Тобто розвиток родинності – це правічне питання, яке має торкатися як сім'ї, так і школи, бути предметним наповненням для завдань з української мови; передбачати одночасне здобуття мінімуму психологічних знань; формування досліджуваної компетенції.

О.М. Затворнюк аналізує різні підходи на життєвий цикл сім'ї. Зокрема, дослідниця справедливо наголошує на тому, що вони ґрунтуються на зміні місця дітей у родині. Для прикладу: авторка розглядає відповідні етапи за німецьким дослідником Р. Нойбертом, сучасну вітчизняну періодизацію Е. Васильєвої, теоретичні схеми та концепції дослідження американського соціолога Р. Гілла, загальні моменти родинного й особистісного розвитку Дороті та Рафаеля Бекварів, періодизацію американсько-німецького психолога Е. Еріксона [1, с. 40–45]. Водночас, зауважує А.Ю. Ковтун, у міру зростання кожного члена сімейного колективу ця найменша складова одиниця держави повинна пройти через складні загострені стани, які супроводжуватимуться підвищеною тривожністю, зміною характеру взаємодії між її членами й організацією сімейного життя, – кризи [4, с. 116]. Отож, усвідомлене сприйняття перерахованих перешкод дозволить майбутнім дружинам і чоловікам значно скоротити витрати особистісного енергетичного резерву на вирішення закономірних проблем; бути свідомими батьками та громадянами держави.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення й осмислення родинної лексики в життєвому циклі сім'ї не передбачено розділом лексикології навчальної програми української мови. Проте виокремлення досліджуваного матеріалу (комунікативно-діяльнісний підхід) як необхідної складової частини для формування родинної лексичної компетенції забезпечить необхідний баланс розвитку особистості; розбудову і зміцнення української державності.

Мета статті. Проаналізувати місце досліджуваних номінацій у теорії та практиці життєвого циклу сім'ї (комунікативно-діяльнісний аспект); установити умови формування родинної лексичної компетенції; забезпечення всебічного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Дослідження питання підходів і домінант періодизації сімейного життя потребує декотрого структурування інформації з метою належного забезпечення ілюстративним матеріалом уроків української мови; формування вказаної компетенції у комунікативно-діяльнісному ракурсі:

Вправа І. Ознайомтеся з найважливішими етапами існування особистості. Запишіть родинні номінації, які репрезентують визначені періоди.

1. Стадія монади або залицяння (не заручена особа) – родинні лексичні номінації (р. л. н.) – *донька / син; дівчина / хлопець …*

2. Вступ до шлюбу (прийняття й освоєння подружніх ролей) – р. л. н. – *наречена / наречений; молода / молодий; подружжя; дружина / чоловік; невістка / зять; свекруха / свекор; теща / тесть; тітка / дядько; племінниця / племінник (небога / небіж);вуйна / вуйко; зовиця / дівер…*

3. Народження дитини та взаємодія з нею:
– дошкільник – р. л. н. – *немовля; донька / син.*
– молодший школяр – р. л. н. –… ;
– підліток –р. л. н. – … ;
– юнак – р. л. н. – … ;

4. Зріла стадія шлюбу або людина середнього віку – р. л. н. – *дружина / чоловік; тітка / дядько, …*

5. Період «Покинутого гнізда» (навчання, одруження дітей) – р. л. н. – …

6. Пенсія та старість / смерть одного з подружжя – р. л. н. – *бабуся / дідусь; прабабуся / прадідусь.*

7. Завершальна фаза монади – р. л. н. – …

Вправа ІІ. З'ясуйте лексичне значення наведених родинних номінацій за тлумачним словником: *прарід, прародич/-а, прапредок*. Уведіть досліджувані номінації у контекст.

Вправа ІІІ. Законспектуйте інформацію про чинники, які сприяють / перешкоджають розлученню. Випишіть родинні лексеми, перевіривши їхнє значення за словником.

Фактори, які сприяють розлученню: надто ранній шлюб (до 19 років); відкладання оформлення стосунків (через неготовність); різниця у віці понад 10 років; суттєві відмінності фізичної привабливості; деякі мотиви одруження (матеріальні, на зло третій людині, з метою покинути батьківський дім); особистісні (емоційна незрілість, надто низька самооцінка як здатність породжувати невпевненість, ревнощі, ускладнення стосунків, побудованих на коханні та довірі; надмірна залежність від батьків); емоційна ізоляція (нездатність виявляти власні почуття та сприймати почуття іншого) [1, с. 47].

Чинники, що сприяють зміцненню сімейних стосунків:

1. Дошлюбні залицяння (накопичення спільних позитивних вражень і переживань як емоційного потенціалу для складних періодів подальшого сімейного життя).

2. Пізнання один одного з одночасною перевіркою прийнятого рішення (визнання як позитивних, так і негативних сторін партнера; відсутність ілюзорної позиції та віри в можливі зміни чи перебудову близької людини).

Варто звернути увагу на (за С.В. Ковальовим):

– особливості сімейного ладу обранця/-ці (його/її прасім'ї, які є для іншої сторони природними);

– здатність можливого/-ї обранця/-ці до подолання неминучих перешкод у шлюбі;

– підготовленість майбутнього партнера до виконання повсякденних сімейних обов'язків (ступінь свого прийняття вказаної підготовленості);

– перевірку власних почуттів, оцінку спільної функціонально-рольової сумісності (аналіз взаємних шлюбно-сімейних уявлень, які існують у прасім'ї);

– стиль стосунків, спілкування (наскільки він припустимий для подальшого життя);

– рівень розуміння один одного; здатність долати конфлікти.

3. Проєктування сімейного життя: визначення матеріально-побутових умов; ладу в родині (патріархальний / матріархальний, елітарний) тощо.

Так, жіноча інтимно-особистісна відповідність виникає значно пізніше за чоловічу – часто до 26–28 років, тому може виступати підставою дошлюбного розлучення або вимушеного шлюбу, для прикладу: вагітність до офіційних стосунків складає 61,7% від усіх зачать; у 16–17 років – 95,6%, у 25–29 років – 54,9% [1, с. 50].

Вправа IV. Проаналізуйте чинники готовності до шлюбу (за В.А. Сисенко). Визначте відповідно до названих пунктів родинні номінації, які Ви асоціюєте зі вказаними характеристиками. Відповідь аргументуйте. Наприклад: здатність турбуватися про іншу людину, самовіддано служити, творити добро найперше я асоціюю з родинною лексичною номінацією мами, через те, що …

Готовність до шлюбу (за В.А. Сисенко):

– здатність турбуватися про іншу людину, самовіддано служити, творити добро;

– співчувати, співпереживати, входити в емоційний світ партнера, приймати його радощі та горе, переживати невдачі, віднаходити духовну єдність;

– здатність до кооперації, співробітництва, міжлюдського спілкування, наявність навиків і вмінь здійснювати різні види праці, організовувати домашнє господарство та його розподіл;

– висока етична культура, яка передбачає терплячість і поблажливість, великодушність і доброту, прийняття іншої людини з усіма дивацтвами та недоліками, придушування власного егоїзму;

– уміння швидко змінювати власну поведінку відповідно до обставин, вияв терплячості, стійкості та передбачуваності, здатність до компромісу [1, с. 50].

Вправа V. Поміркуйте, які можливі наслідки одруження з людиною, яка має несформовану готовність до шлюбу. Прокоментуйте власне бачення процесу обрання супутника життя як майбутнього батька / матері спільних дітей.

Вправа VI. Напишіть твір-роздум на одну з тем: «Традиції прародини як фактори безумовного впливу на майбутню сім'ю та державу», «Кризові моменти сім'ї та способи їхнього подолання».

Вправа VII. Дослідіть, які сімейні звичаї було перейнято Вашою родиною від прародини дідуся та бабусі. Підготуйте усне повідомлення згідно з отриманою інформацією.

Вправа VIII. Поміркуйте, чи пропагують сучасні соціальні мережі виховання ідеалів справжнього чоловіка / дружини; батька / матері; міцної української родини? Відповідь аргументуйте.

Вправа IX. Складіть усне повідомлення за довільно визначеною тематикою з однією із запропонованих родинних номінацій: мама, тато, брат, сестра, бабуся, дідусь, зять, невістка, мачуха, вітчим, хрещена, хрещений…

Вправа X. Використовуючи СІТ, створіть проєкт на тему: «Чи потрібно готувати підростаюче покоління до подружнього життя?». Обговоріть перспективи зазначеної мети в контексті шкільного курсу рідної мови та розділу лексикології зокрема.

Вправа XI. Дослідіть пам'ятки українського та світового мистецтва (архітектури, скульптури, живопису), які пов'язані з лексичними родинними номінаціями або сім'єю.

Таблиця 1

Дослідження таємниці подружнього щастя

№ з/п	Родинна номінація	Секрет щасливого подружнього життя полягає в …	Висновки, міркування, зауваження тощо.
1.	Мама	…повазі один до одного	…
2.	Тато	…	…
3.	Брат	…	…
4.	Бабуся	…	…
…	…	…	…

Проілюструйте вказану розвідку відповідними фото-, відео- чи аудіоматеріалами; коротким структурованим повідомленням про них.

Наприклад:

– живопис – І.А. Тихий «Щасливий батько» (1951); «Материнство» (1957); «Рідна земля» (1963) – …;

– архітектура – арка закоханим у Полтаві, яка містить надпис: «Де згода в сімействі, де мир і тишина, щасливі там люди, блаженна сторона» – …;

– скульптура: Батьківщина-мати (м. Київ) – …

Вправа XII. Підготуйте публічний виступ на тему: «Чи потрібно знати свій рід?».

Вправа XIII Здійсніть лінгвістично-психологічну саморефлексію за наведеним зразком:

– які лексичні родинні номінації Ви з'ясували на сьогоднішньому уроці? Поясніть їхнє лексичне значення.

– чи вважаєте важливою для опрацювання інформацію про чинники, які сприяють / перешкоджають розлученню? Відповідь аргументуйте.

– з'ясуйте зі своїми близькими секрети щасливого сімейного життя, заповніть відповідну таблицю (див. табл. 1).

Висновки. Таким чином, дослідження місця родинних номінацій у теорії життєвого циклу сім'ї (комунікативно-діяльнісний підхід) є досить сприятливим ґрунтом для формування згаданої компетенції, розбудови та зміцнення української державності; забезпечення необхідного балансу розвитку особистості між побудовою кар'єри й особистим життям; перспективою подальших наукових спостережень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева Т.В. Учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 244 с.

2. Затворнюк О.М. Психологія сім'ї : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 184 с.

3. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 607 с.

4. Психологія сімейних відносин : хрестоматія / упор. А.Ю. Ковтун. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 319 с.

5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 263 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ТЕКСТІВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDYING OF PROFILE ORIENTED TEXTS

УДК 659.13: [338.48.378]
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.17

Рязанцева Д.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

У статті розглядаються особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням, досліджується сутність компетентнісного підходу, визначається його структура як взаємозв'язок когнітивного (знання), мотиваційного (урахування потреб, мотивів, пізнавальних інтересів), аксіологічного (мотиваційно-ціннісні ставлення й прагнення особистості до навчання, одержання нової інформації), емоційно-вольового (уміння саморегуляції, самоорганізації, дидактичної рефлексії) складників. З урахуванням особливостей вивчення української мови як іноземної схарактеризовано дидактичну систему організації самостійної роботи студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів із використанням дидактичного пакета індивідуальних диференційованих завдань. Аналізуються завдання, які постають перед викладачами мовних дисциплін, що працюють з іноземними студентами. Розглядаються думки різних дослідників даної проблеми. Визначаються прийоми організації самостійної роботи студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів на засадах компетентнісного підходу та подається опис вправ для формування й розвитку дискурсивного мовлення іноземних студентів під час вивчення текстів за професійним спрямуванням.

У статті наголошується, що активізація самостійної роботи студентів є одним із головних напрямів перебудови вищої освіти в Україні, її національної стратегії модернізації освіти та підвищення якості професійної підготовки. Крім того, висвітлено вимоги сучасних підручників до текстів для самостійного вивчення, у статті проаналізовано систему вправ для наукових текстів та прикладів завдань для самостійної роботи із профільним текстом для іноземних студентів першого курсу. Окреслено перспективність подальших наукових пошуків у цьому напрямі. Матеріали статті можуть бути використані для позааудиторної роботи з іноземними студентами, що навчаються в Україні.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, самостійна робота, самоосвіта, тексти професійного спрямування, іноземні студенти.*

The article discusses the features of the organization of independent work of foreign students in the studying of profile oriented texts, explores the essence of the competency approach, defines its structure as a relationship of cognitive (knowledge), motivational (taking into account needs, motives, cognitive interests), axiological (motivational and value relations, the desire of the individual to learn, receive new information), emotional and volitional (skills of self-regulation, self-organization, didactic reflection) components. Taking into account the peculiarities of studying the Ukrainian language as a foreign language, the didactic system of organization of independent work of students – future engineers of higher educational institutions with the use of a didactic package of individual differentiated tasks is characterized. The tasks facing the teachers of language disciplines working with foreign students are analyzed. Opinions of various researchers of this problem are considered. The methods of organizing independent work of students-future enginners in higher educational institutions on the basis of the competence approach are defined and the description of exercises for formation and development of discursive speech of foreign students at studying of texts on a professional direction is given.

Materials of the article may be used for extracurricular activities for foreign students studying in Ukraine.

Activation of the independent work of students is one of the main directions of the restructuring of higher education in Ukraine, its national strategy for the modernization of education and improving the quality of vocational training. Furthermore, the requirements of modern textbooks for the texts for self-studying are highlighted and the system of exercises for scientific texts and examples of tasks for independent work with the profile oriented text for foreign students of the first course are analyzed in the article. The prospects of further scientific research in this direction are outlined. Materials of the article may be used for extracurricular activities for foreign students studying in Ukraine.

Key words: *competence approach, self-studying, independent work, profile oriented texts, foreign students.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Компетентнісний підхід є важливим чинником забезпечення якісної професійної підготовки фахівців, зорієнтованої на висококваліфікованого, конкурентоспроможного випускника вищого навчального закладу. Компетентнісний підхід в освіті передбачає серйозні зрушення в розумінні її загальних цілей, узгодження світових освітніх систем в аспекті глобалізації з метою надання молоді можливості інтеграції в різні соціуми, самоактуалізації в різних умовах [1, с. 20]. Однією з найважливіших складових частин навчальної роботи в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) є також самостійна робота студентів, активізація якої виступає одним з основних напрямів перебудови системи вищої освіти в Україні, її державної стратегії з модернізації освіти і підвищення якості професійної підготовки фахівців. Серед основних цілей

навчання української мови як іноземної у ЗВО України є процес формування творчої особистості фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти. Реалізація компетентнісного підходу у процесі самостійної роботи студентів є важливою ланкою в забезпеченні якісної та сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу в освіті та питання організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної та рейтингової систем були об'єктом дослідження як вітчизняних (А. Алексюк, О. Біда, Н. Бойко, В. Буряк, С. Вітвицька, Л. Волошко, В. Ільченко, В. Кузь, О. Кучерявий, І. Левіна, О. Ляшенко, О. Савченко, М. Степко, В. Тюнін, М. Фібула, Я. Януш та інші), так і закордонних учених (В. Андреєв, В. Беловолов, І. Зимная, Б. Есипов, А. Козакова, Н. Коряковцева, Л. Кузнєцова, П. Лепін, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, Л. Холіна, T. Hill, R. Westbrook, H. Weilrich та інші). Роботи О. Коновала, О. Лаврентьєвої, О. Малихіна, Т. Туркот та інших дослідників присвячені доведенню важливості забезпечення в освітньому процесі вищої школи індивідуальної самостійної роботи студентів, перебудови її змісту та методик організації на компетентнісних засадах [5]. У цьому контексті зауважимо обґрунтування академіком І. Зязюном взаємозв'язку між компетентністю та самостійністю: «Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [2, с. 11].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що серед методистів, викладачів ЗВО та науковців відсутній єдиний погляд на те, що розуміється під самостійною роботою, немає єдиного визначення цього поняття, не окреслено функції і види самостійної роботи, шляхи підвищення ефективності самостійної роботи, а особливо – шляхи підвищення ефективності самостійної роботи іноземних студентів. Питання організації самостійної роботи під час вивчення текстів за професійним спрямуванням досі розглядалося фрагментарно й залишається дискусійним, тому огляд методології та використання компетентнісного підходу в навчальному процесі відповідатиме потребам іноземних студентів, що навчаються у технічних ЗВО, та забезпечуватиме реалізацію мовленнєвої діяльності на професійному рівні. Недостатня розробленість теорії та технологій реалізації компетентнісного підходу у процесі вивчення філологічних дисциплін на інженерних факультетах вишів визначила вектор наших наукових пошуків.

Мета статті. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні та висвітленні дидактичних аспектів розроблення та використання дидактичних пакетів індивідуальних диференційованих завдань з української мови як іноземної як одного із засобів реалізації компетентнісного підходу у процесі самостійної роботи іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Головною метою навчання у XXI ст. постає формування компетентної особистості, здатної конструктивно реалізувати власний творчий потенціал. Дослідники порівнюють традиційний та компетентнісний підхід до організації навчального процесу та підкреслюють, що традиційний підхід виходить з того, що особистісних результатів можна досягти набуттям необхідних знань, а компетентнісних – через набуття досвіду самостійного розв'язування проблем.

У роботі розглядаємо компетентність у галузі самостійної навчальної діяльності як універсальне поняття, як метауправління («мета-» – «над» – *Д. Р.*) самостійними діями, адже в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики суб'єкта навчального процесу зі змістовим і процесуальним боком учіння. У нашому дослідженні ми поділяємо думку науковців, що стосовно майбутніх фахівців з вищою освітою компетентність «уміння вчитися» «дає змогу особистості, яка звикла вчитися самостійно, не губитися в пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самостійно шукати джерела інформації, шляхи розв'язання проблеми, адже вміння вчитися змінює її стиль мислення і життя» [5, с. 86].

Сучасний контекст навчання з фаху поряд із розвитком фахових та професійних компетенцій включає також розвиток компетенцій комунікативних, методичних і соціальних. Ключовими елементами вищеназваних компетенцій є стратегії учіння, найважливішою з яких є самостійне читання іноземними студентами текстів за професійним спрямуванням. Значуща роль у самостійному вивченні текстів за професійним спрямуванням відводиться таким елементам, як: використання інтернаціоналізмів, власних назв, числівників, символів, виділень іншим шрифтом та ілюстрацій як «ключів» до розуміння; опора на фахові знання, на структуру тексту; складання нотаток під час читання; розпізнавання стилів читання; розподіл тексту на сенсоутворюючі частини, відокремлення в них головної та другорядної інформації; звернення до словника лише тоді, коли з контексту не можна зрозуміти значення слова.

Отже, з опертям на окреслені сутність та вимоги компетентнісного підходу нами обґрунтована й апробується дидактична система організації самостійної роботи з української мови студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів із використанням дидактичного пакета індивідуальних диференційованих завдань. Індивідуальний дидактичний пакет для супроводу самостійної навчальної діяльності – це допоміжна

система дидактичних матеріалів (у контексті нашого дослідження – з української мови як іноземної – *Д. Р.*), призначених для самостійного опанування студентами знань і вмінь із навчальних дисциплін, орієнтованих на озброєння студентів методами самостійної навчальної діяльності, формування в них здатності до самонавчання й самоосвіти. Такий пакет пропонується студенту після вивчення кожної теми для закріплення матеріалу.

Елементами дидактичного пакета індивідуальних диференційованих завдань було визначено такі: 1. Окреслені викладачем дидактичні особливості теми, розділу, параграфів, які пропонуються для самостійного вивчення. 2. Мета і завдання їх самостійного опрацювання, значущість самостійно опрацьованого матеріалу для вивчення інших навчальних дисциплін та майбутньої професійної діяльності. 3. Завдання для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу з анотаціями викладача (тексти за професійним спрямуванням, студент має змогу обирати тексти з декількох запропонованих). 4. Завдання для опрацювання текстів, які містять систему завдань різного рівня складності (запитання до текстів, вправи для вивчення та запам'ятовування нової лексики). 5. Творчі завдання, виконання яких оцінюється додатковими балами. 6. Інформація щодо оцінювання самостійно виконаних студентами завдань. 7. Завдання на дидактичну рефлексію (виконання яких коментується викладачем усно, без виставлення оцінки балами). Виконання студентами диференційованих завдань передбачає можливість самостійного або за допомогою викладача вибору рівня його складності, відповідної прогнозованої оцінки. Залежно від потреб студентів їм можуть бути надані відповідні консультації та забезпечена дозована дидактична підтримка, що детермінується рівнем готовності студента до самостійної навчальної діяльності.

Викладачам, що працюють з іноземними студентами, варто пам'ятати, що більшість іноземних студентів не вміють самостійно працювати з науковими текстами, довідковою літературою, не вміють контролювати оцінювати результати своєї діяльності, нераціонально розподіляють і неекономно використовують час, відведений на самопідготовку. Система індивідуальних диференційованих завдань може виступати додатковою мотивацією для студентів під час вивчення української мови як іноземної.

Значуща роль у самостійному вивченні текстів за професійним спрямуванням відводиться також підготовці студентів до самостійної роботи. Авторам підручників варто пропонувати для самостійної роботи іноземних студентів будь-яку закінчену за смислом частину навчального посібника або текст зі спеціальною розробкою. Розробку повинен забезпечувати методичний апарат, що містить постановку завдань і орієнтовну основу; завдання для перевірки вивченого матеріалу; матеріал для контролю. Під час навчання студентів роботі з текстом важливо використовувати такі засоби для самостійної роботи: пам'ятки, рекомендації, інструкції, моделі, схеми. Ці засоби самостійної роботи позначають мету й умови роботи, пропонують оптимальну послідовність дій з осмислення прочитаного. Зміст цих завдань залежить від характеру текстового матеріалу, а також від рівня підготовленості студента до самостійної роботи з тим або тим текстом за професійним спрямуванням.

Система вправ до наукових текстів має бути побудована за принципом «від простого до складного», складатися із завдань, що включають:

1) завдання на пошук одиниць смислової інформації тексту;

2) завдання на скорочення тексту;

3) завдання на інтерпретацію прочитаного.

Л. Субота наводить такі приклади завдань для самостійної роботи з текстом за фахом іноземних студентів І-го курсу: «1) виділення в тексті суттєвої інформації і скорочення деталей, які не несуть вагомого інформаційного навантаження; 2) розділення тексту на смислові частини, запис основної інформації смислових частин у формі плану, простого, складного, тезисного; 3) зіставлення складеного плану з виділеними смисловими частинами; 4) визначення ключових понять за допомогою інформації з тексту; 5) складання схеми на основі прочитаного тексту; 6) підготовка повідомлення за складеною схемою, планом тексту; 7) виконання тестових завдань із читання за чітко визначеними часовими обмеженнями; 8) виконання завдань у тестовій формі для поточного, модульного, підсумкового контролів із читання за фахом [4, с. 190].

Самостійна робота, на думку В. Козакова, дає знання, переконання і забезпечує найбільш високий рівень засвоєння, саме тому ця форма роботи є, поза сумнівом, ефективною, практичною та продуктивною формою навчання у формуванні особистості студента [3, с. 112]. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання у ЗВО, сприяє поглибленню, розширенню й міцному засвоєнню знань.

Висновки. Отже, самостійне читання іноземними студентами текстів за професійним спрямуванням є однією з найбільш ефективних стратегій вивчення української мови як іноземної. Самостійну роботу можна розглядати як обов'язковий вид навчальної діяльності студента і як ефективний спосіб навчання, незважаючи на складність і неопрацьованість багатьох її аспектів. У період реформування всіх ланок системи освіти України впровадження компетентнісного підходу має бути системним і багатовимірним процесом, який із позицій актуальних вимог суспільства до вищої

школи стимулюватиме педагогів більш активно залучати здобувачів освіти до особистісно значущого й успішного навчання, що стане можливим за умови упровадження інноваційних дидактичних технологій. Активізація самостійної роботи з використанням компетентнісного підходу сприятиме посиленню активності іноземних студентів у вивченні навчального матеріалу, підвищенню ефективності його засвоєння, формуванню вміння самостійно, систематично і методично правильно розширювати отримані знання, формуванню потреби в читанні літератури за фахом.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із самостійною роботою іноземних студентів, що спричиняє необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми та розроблення методичних рекомендацій щодо поліпшення організації самостійної роботи студентів, комплексів навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриньова В. Модернізація національної освіти на засадах компетентнісного підходу : сутність і поняттєво-термінологічний апарат. *Рідна школа.* 2016. № 4. С. 20–23.

2. Зязюн І. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи :* монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГДУ, 2005. 234 с.

3. Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учебное пособие. Киев : Вища школа, 1990. 246 с.

4. Субота Л. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів. *Вісник Запорізького національного університету : збірник наукових статей. Серія «Педагогічні науки»* / гол. ред. Л. Міщик. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. № 1 (17). С. 188–191.

5. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : монографія / за ред. О. Коновала. Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєєвського, 2012. 380 с.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ НА ЗАСАДАХ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

LANGUAGE BASES FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE JOURNALISTS AT THE AMBASSADES OF THE LINGVOCULTUROLOGY

УДК 81-13
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.18

Стежко С.О.,
канд. філол. наук,
завідувач кафедри української мови
Державного університету
телекомунікацій

Марченко Г.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Державного університету
телекомунікацій

Кондратенко Н.Ю.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Державного університету
телекомунікацій

Досліджено теоретичні питання формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів. Встановлено, що лінгводидактичними основами формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів є закономірності навчання української мови (постійна увага до матерії мови та її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, здатність студентів опановувати норми літературної мови, оцінювати виражальні можливості мови, розвиток мовного чуття та дару слова); загальнодидактичні (науковості, систематичності, наступності, перспективності, міцності знань, зв'язку теорії із практикою, наочності, активності, свідомості, доступності) та специфічні принципи навчання (пізнавально-практичної спрямованості навчання української мови; функційно-комунікативної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення; лінгвокультурологічний), які сприяють ефективному вибору методів і прийомів навчання.

Зазначено, що до лінгводидактичних основ формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів відносять загальнодидактичні та специфічні принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до його мети та закономірностей навчання мовознавчих дисциплін.

Закцентовано увагу на тому, що важливою закономірністю формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів є розуміння семантики мовних одиниць (фонема, морфема, слово, словосполучення, речення, текст).

Вказано на необхідність і здатність майбутніх журналістів опановувати норми літературної мови. Загальновідомо, що мова функціонує в людському суспільстві як упорядкована система знаків та виражається в мовленні, яке підлягає традиційній системі правил (сполучуваність мовних одиниць у мовленнєвому потоці, їх послідовність, взаємозалежність). Процеси сприймання та створення мовленнєвих висловлювань потребують оцінювання виражальних можливостей мови та вмінь користуватися ними в мовленні.

Ключові слова: *комунікативна компетентність журналіста, лінгвокультурологія, форми та методи освітнього процесу, креативність, закономірності навчання української мови.*

Theoretical issues of formation of communicative competence of future journalists are investigated. It is established that the linguodidactic bases of formation of communicative competence of future journalists are regularities of teaching the Ukrainian language. functional and communicative orientation of language learning; study of language in structural integrity with obligatory knowledge of its levels; language learning in inter-level, intra-level and interdisciplinary relationships; use of speech practice to master the theory of language and, conversely, – the theory of language for the development of speech; linguistic and cultural), which contribute to the effective choice of teaching methods and techniques.

It is noted that the linguodidactic bases of formation of communicative competence of future journalists include general didactic and specific principles that determine the content, organizational forms and methods of the educational process in accordance with its purpose and patterns of teaching linguistic disciplines.

Emphasis is placed on the fact that an important regularity in the formation of communicative competence of future journalists is the understanding of the semantics of language units (phoneme, morpheme, word, phrase, sentence, text).

The necessity and ability of future journalists to master the norms of literary language are pointed out. It is well known that language functions in human society as an ordered system of signs and is expressed in speech, which is subject to the traditional system of rules (compatibility of language units in the speech flow, their sequence, interdependence). The processes of perception and creation of speech expressions require an assessment of the expressive capabilities of language and the ability to use them in speech.

Key words: *communicative competence of journalist, linguoculturology, forms and methods of educational process, creativity, regularities of Ukrainian language teaching.*

Ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології забезпечується розробленням методологічних основ: закономірностей, принципів, сучасних підходів, форм організації освітнього процесу, що ґрунтується на здобутках філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Подмазін, М. Романенко та інші); психології (І. Бех, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, І. Синиця, С. Рубінштейн та інші); дидактики (Є. Барбіна, Н. Бібік, О. Малихін, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва; Л. Хоружа, А. Хуторськой, М. Фіцула й інші) і лінгводидактики (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Р. Друженко, В. Загороднова, О. Караман, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко,

А. Нікітіна, С. Омельчук, Г. Онкович, Н. Остапенко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як, С. Яворська й інші).

Закономірностями навчання мови дослідники вважають взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність результатів навчання і засвоєння мови від дидактичного потенціалу мовленнєвого середовища [1]. У статті спираємося на положення дослідників проблеми, що загальна закономірність навчання будь-якої дисципліни, мовознавчої зокрема, полягає в залежності відбору змісту, отже, і форм, методів, засобів, від його мети, завдань, поставлених перед суб'єктами навчання, рівня їхньої підготовки, складності навчального матеріалу [2]. До закономірностей навчання української мови лінгводидакти відносять: постійну увагу до матерії мови та її звукової системи; розуміння семантики мовних одиниць; здатність студентів опановувати норми літературної мови; оцінювати виражальні можливості мови; розвиток мовного чуття та дару слова [3, с. 17].

Постійна увага до матерії мови та її звукової системи сприяє продуктивному формуванню комунікативної компетентності майбутніх журналістів. У процесі поглиблення знань із фонетики, удосконалення орфоепічних навичок необхідно враховувати особливості фонетичної системи, самобутність української орфоепії, засоби милозвучності й евфонії української мови, урахування ритмічної структури слова, словосполучення, речення, тексту загалом, інтонації та різних видів наголосу: словесного, фразового, логічного, оскільки енергетика слова журналіста, його вимова має особливий вплив на слухачів.

Важливою закономірністю формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів є розуміння семантики мовних одиниць (фонема, морфема, слово, словосполучення, речення, текст). Студенти мають опанувати лексичні й граматичні засоби мови, розуміти слово, співвідносити його з явищами дійсності, уміти визначати його функції, сприймати та вживати у відповідному контексті, усвідомити мову як знакову систему. Нам імпонує теорія філософа О. Лосєва про роль слова в житті особистості, оскільки через слово відбувається комунікація, слово називає, означає, несе ідею, активізує інтелектуальну діяльність і емоційну сферу, є потужним організатором думки, спілкування [4, с. 15]. Для професійного контексту журналіста слово має неабияку роль, оскільки від правильного його добору залежить точність висловлення, аргументованість, доказовість тексту, міра його впливу на свідомість слухачів або читачів. Як слушно зазначає С. Караман, мова існує у свідомості членів суспільства, реалізується у процесах мовлення і «консервується» у результаті цього мовлення (у сказаному, написаному) [5, с. 16].

Доцільно враховувати і здатність майбутніх журналістів опановувати норми літературної мови. Загальновідомо, що мова функціонує в людському суспільстві як упорядкована система знаків та виражається в мовленні, яке підлягає традиційній системі правил (сполучуваність мовних одиниць у мовленнєвому потоці, їх послідовність, взаємозалежність). Процеси сприймання та створення мовленнєвих висловлювань потребують оцінювання виражальних можливостей мови та вмінь користуватися ними в мовленні. Для цього майбутні журналісти повинні осягнути тонкощі смислових і стилістичних відтінків мовних одиниць, навчитися оцінювати їхню виразність, розрізняти семантико-стилістичні особливості багатозначних слів, лексичних і граматичних синонімів, синтаксичних структур, стилістичні колорити текстів різних типів і стилів мовлення. Отже, означена закономірність виявляється не тільки в розумінні суті виразності мови, а й у засвоєнні способів вираження емоційності й експресивності в мовленні під час спілкування, інтерв'ювання.

Цілеспрямований розвиток мовного чуття та дару слова – наступна закономірність формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів, урахування якої зумовлює моделювання змісту практичних занять дисциплін мовознавчого циклу з домінуванням таких продуктивних видів роботи, як створення та сприймання мовленнєвих висловлень, що репрезентують самобутність кожного з функціональних стилів української мови. Це спонукає викладача організовувати систематичну роботу студентів із взірцевими текстами, що ілюструють норми сучасної української літературної мови, сприяють розвиткові мовного чуття та дару слова як показників інтелектуального розвитку особистості майбутнього журналіста.

Успішному формуванню комунікативної компетентності майбутніх журналістів сприяє врахування й такої закономірності, як залежність комунікативних умінь і навичок студентів від рівня знань граматики й лексичного складу мови. Вивчення наукових джерел, спостереження за освітнім процесом у виші переконують, що лише за умови ґрунтовного опанування основ граматики та лексичних ресурсів мови майбутній журналіст успішно опанує професійне мовлення.

Дослідницький контекст нашої статті зумовлює необхідність доповнення й обґрунтування закономірностей навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі, що корелюються з освітньою парадигмою, отже, продуктивними вважаємо запропоновані авторами «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» такі закономірності навчання: рівень мотивації, внутрішні прагнення студента, що уможливлює вироблення індивідуальної траєкторії навчання; збереження

наступності освіти в системі «школа – виш»; моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності студентів [6]. Означені закономірності доцільно враховувати й у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів, оскільки вони адаптовані до вимог сучасного закладу вищої освіти й відповідають потребам сьогодення.

Сукупність виокремлених закономірностей спрямовує викладача на формування мовленнєвої креативності студентів, оскільки креативність – це визначальна риса журналіста, необхідна для розв'язання професійних завдань, створення нового, оригінального інтелектуально-інформаційного продукту, генерування цікавих ідей.

Розглянуті закономірності навчання української мови – постійна увага до матерії мови та її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, здатність студентів опановувати норми літературної мови, здатність оцінювати виражальні можливості мови, розвиток мовного чуття та дару слова, урахування мотивів, внутрішніх прагнень студента, що дає змогу виробити ефективну індивідуальну траєкторію навчання, збереження наступності освіти в системі «школа – виш», моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, залежність результатів навчання від ефективності взаємодії викладача і студента та від методично правильного планування самостійної роботи студентів – розглядаємо як методичні орієнтири для формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів.

До лінгводидактичних основ формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів відносимо загальнодидактичні та специфічні принципи, що визначають зміст, організаційні форми та методи освітнього процесу відповідно до його мети та закономірностей навчання мовознавчих дисциплін [7, с. 216].

Обґрунтування і класифікація принципів навчання здійснено у працях українських і закордонних психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, М. Жинкін та інші); педагогів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Галузинський, М. Євтух, І. Підласий та інші); лінгводидактів (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, І. Хом'як та інші).

У психології принципи виокремлено й обґрунтовано за критеріями, що стосуються передусім розвитку особистості:

– формування мотиваційної сфери особистості;

– урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії освітнього процесу;

– зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин;

– виявлення активності на рівні окремих психічних процесів особистості: пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості тощо;

– рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції тощо) [8, с. 231].

Означені принципи доцільно враховувати у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів, оскільки кожен із них спрямований на розвиток мотиваційної сфери особистості; на максимальне врахування психологічних чинників, інтелектуальної спроможності майбутніх журналістів до подальшої професійної діяльності.

Загальнодидактичні принципи (науковості, доступності і послідовності, перспективності, систематичності, активності, свідомості, міцності знань, наочності, виховного і розвивального навчання, зв'язку навчання із життям) визначають продуктивні напрями в розробленні змісту й ефективних форм, методів, засобів і технологій формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів.

Логіка наукового пошуку зумовила розгляд класифікації принципів, запропонованих дидактами та лінгводидактами. Аналіз спеціальної літератури щодо визначення поняття «принципи навчання» показує надзвичайну різноманітність його тлумачень. Зокрема, принципи навчання педагогами й лінгводидактами тлумачаться як:

– нормативні вимоги до організації та здійснення дидактичного процесу; загальні вказівки, правила і норми, що випливають із закономірностей дидактичного процесу [9];

– провідні ідеї в опануванні системи знань, формуванні необхідних компетентностей у майбутніх фахівців [10];

– основні вихідні положення теорії навчання [11];

– загальні вимоги, які ставляться суспільством, освітнім середовищем загалом до дидактичної системи навчання [12];

– те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій науки [13];

– провідні положення, на основі яких здійснюється процес навчання.

У результаті наукових пошуків класиками дидактики (Ю. Бабанський, Б. Єсипов, Л. Занков, І. Лернер) було запропоновано досить розмаїту сукупність критеріїв, за якими й згруповано такі принципи навчання:

– за дидактичною метою та завданнями навчального процесу (виховання і розвитку; спрямованості навчання на реалізацію завдань освіти; міцності знань; свідомості навчання; систематичності і послідовності навчання; розвитку особистості) [14];

– за джерелом здобуття знань, або врахування змісту підручника (науковості змісту навчання; доступності і послідовності; зв'язку навчання із

життям; виховного і розвивального навчання; активності і свідомості) [15];

– за способами діяльності (доступності навчання; використання наочності; різноманітності форм навчання; активності навчання; поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання) [16];

– за результативністю навчання (міцності знань; дієвості знань; виховного та розвивального навчання; формування знань, умінь, навичок, компетенцій) [17].

Принципи навчання у вищій школі стали предметом досліджень дидактів (В. Бондар, С. Мартиненко, С. Сисоєва, М. Фіцула та інші), лінгводидактів (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, Т. Донченко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчук, Т. Симоненко, М. Пентилюк, К. Плиско та інші), у працях яких зазначено, що принципи пов'язані із психологічними основами навчання та спрямовують на активізацію інтелектуальної роботи студентів, учать їх раціонально мислити, розвивати пам'ять та інші пізнавальні здібності.

З-поміж численної кількості наявних у науковій літературі принципів навчання виокремлено та проаналізовано ті, що корелюються з освітнім завданням сучасного вишу, а також із прикладним аспектом їх реалізації в мовній підготовці майбутніх фахівців відповідного профілю. Це, зокрема: принципи науковості, систематичності, наступності, перспективності, міцності знань, зв'язку теорії із практикою, наочності, активності, свідомості, доступності викладу. Ми вважаємо, що саме на цих загальнодидактичних принципах ґрунтуються зміст формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка і проведення занять з української мови (за професійним спрямуванням).

Виклад мовного матеріалу на рівні достовірності, вмотивованості, обґрунтованості з погляду сучасної педагогічної науки забезпечує принцип науковості, який дослідники проблеми тлумачать передусім як достовірність, точну відповідність викладеного матеріалу тому, що реально існує в житті та встановлено в науці, правильне розкриття сутності явищ та їхніх ознак, характеристика їх співвідношень і зв'язків з іншими явищами [18, с. 37–38].

Науково обґрунтоване розкриття суті лінгвістичних відомостей сприяє розвитку й удосконаленню у студентів практичних умінь і навичок, розширенню наукового світогляду, навичок пошукового характеру, ознайомленню з новими підходами до вивчення мовних явищ. Під впливом змін сучасної лінгвістичної парадигми студенти знайомляться з методично адаптованими відомостями з риторики, лінгвістики тексту, комунікативної лінгвістики, герменевтики, теорії комунікації тощо.

Як свідчить практика, мовлення студентів характеризується недостатнім використанням мовних засобів, оскільки вони часто не встановлюють причинно-наслідкових зв'язків між ними, не мають навичок користування термінами й загальними науковими поняттями, належного словникового запасу.

Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь студентів здійснюється на засадах принципу систематичності, що передбачає «порядок розміщення матеріалу, який забезпечує розуміння мовних фактів та явищ у взаємозв'язках і цілісній системі» [19, с. 7]. У процесі засвоєння мовного матеріалу студенти не завжди намагаються пов'язати мовні поняття з іншими явищами. У цьому контексті завдання викладача полягає в тому, щоб сформувати систему знань з окремого розділу та всієї програми курсу, які легко будуть відновлюватися в цілісній системі. Донині не втрачає актуальності думка О. Текучова, що засвоєння знань іде більш успішно, з меншою витратою сил, а знання бувають більш міцними, якщо факти, явища, правила або визначення подаються послідовно, у суворій системі [20, с. 38], що й зумовлює неухильне дотримання означеного принципу в освітньому процесі вишу.

Принцип наступності реалізується на основі розширення й поглиблення комунікативних умінь і навичок за допомогою опори на відоме. Так, у процесі формування професійного мовлення в майбутніх журналістів викладач спирається на мовленнєві вміння й навички, які були сформовані в них у школі.

Установлення зв'язку нового матеріалу з наступним і підготовка студентів до сприйняття окремих тем курсу відбуваються за допомогою принципу перспективності. Принципи наступності й перспективності відповідають загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє та про обов'язкове врахування логіки предмета [21, с. 39–42]. Якщо викладач під час організації занять не передбачає зв'язку з наступним матеріалом, який буде вивчатися пізніше, то не буде створюватися база для міцного засвоєння наступних тем і розділів.

Закріплення одержаних знань та формування необхідних практичних умінь і навичок відбувається за допомогою принципу зв'язку теорії із практикою. Під час удосконалення мовленнєвих умінь і навичок у майбутніх журналістів цей принцип є найбільш актуальним. Принцип зв'язку теорії із практикою передбачає зв'язок викладання із життям, формування вмінь застосовувати мовленнєві вміння й навички у практичній, професійній та суспільній діяльності. Студенти розвивають уміння користуватися усним і писемним мовленням, виступати перед широким колом слухачів, оформляти документацію, вести бесіду в різних професійних ситуаціях. Усі ці вміння є важливими для майбутнього фахівця.

Стійкі навички правильного використання норм і правил у мовленні формуються на засадах принципів свідомості та міцності знань, що передбачають глибоке розуміння навчального матеріалу й осмислене засвоєння знань, умінь і навичок, усвідомлення завдань майбутньої праці, пробудження інтересу до неї, потреби у правильному її використанні, уміння творчо застосовувати здобуті знання в житті [22]. Для свідомого засвоєння мовних фактів застосовуються розумові операції аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння, зіставлення, оскільки свідоме засвоєння забезпечується пізнавальною діяльністю студентів. Активність пізнавальної діяльності залежить від уміння викладача привернути увагу студентів до мовного матеріалу, роз'яснити його практичну цінність і життєву значущість, а також творче, нестандартне застосування різних методів і прийомів, використання вправ і завдань різної складності, проблемно-пошукових завдань.

Однією з умов свідомого засвоєння мовного матеріалу є дотримання принципу наочності, який сприяє конкретизації й узагальненню мовного матеріалу за допомогою посібників, таблиць, схем, малюнків, з використанням технічних засобів навчання. Наочність сприяє опануванню абстрактних понять, активізує увагу студентів. Сучасні електронні засоби навчання дають змогу розвивати логічне мислення, мовний слух, зв'язне мовлення студентів. Під час використання різних видів наочності, які виконують функцію допоміжного засобу для повторення, узагальнення й систематизації мовного матеріалу, роботи з довідковими матеріалами, майбутні журналісти мають змогу провести захисти презентацій із різних мовних тем, побачити себе на екрані, почути та проаналізувати власне навчальне інтерв'ю й інтерв'ю своїх однокурсників.

Урахування вікових особливостей суб'єктів навчання, рівня їхньої підготовки зумовлює реалізацію принципу доступності, за яким зміст мовного матеріалу має бути реально здійснюваним і викликати роздуми, міркування, сприяти мовленнєвому розвиткові студентів. Крім того, у доборі дидактичного матеріалу викладач має передбачати, щоб проблемні завдання були посильними і сприяли активізації розумово-мовленнєвої діяльності з поступовим наростанням труднощів.

Загальнодидактичні принципи, які зорієнтовують викладача на вмотивований і систематичний виклад, передбачають зв'язок теорії із практикою та спрямовані на осмислене засвоєння мовного матеріалу, становлять основу для вдосконалення комунікативної компетентності майбутніх журналістів.

Специфічні ж принципи навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх журналістів зумовлені особливостями самого предмета – мови, закономірностями її засвоєння й поглиблення, визначають правила вибору конкретних методів, прийомів, засобів і форм організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі [23].

Вивчення спеціальної наукової літератури в ретроспективі дало змогу з'ясувати, що спроби визначати специфічні принципи на основі закономірностей навчання мови простежуються ще у працях Ф. Буслаєва, К. Ушинського, С. Чавдарова, Л. Федоренко. У визначенні специфічних принципів формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів ми спираємося на принципи, виокремлені О. Горошкіною, О. Караман, С. Караманом, О. Копусь, О. Кучерук, С. Омельчуком, М. Пентилюк, К. Плиско, оскільки названі нижче принципи відповідають меті, змісту формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів в умовах сучасного вишу, зокрема:

– принцип пізнавально-практичної спрямованості навчання української мови (за професійним спрямуванням);

– принцип функційно-комунікативної спрямованості навчання мови; принцип вивчення мови у структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів;

– принцип вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках;

– принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення; лінгвокультурологічний принцип;

– лінгвокультурологічний принцип [24].

Означені принципи регулюють цільовий, змістовий компоненти та процес навчання мови загалом, забезпечують урахування практичної мети курсу української мови (за професійним спрямуванням), структурування змісту відповідно до мети навчання та корегування процесу формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів.

Принцип пізнавально-практичної спрямованості навчання української мови (за професійним спрямуванням) передбачає розвиток у студентів уміння зв'язно викладати й адекватно сприймати мовленнєві висловлення, поглиблювати знання про роль мови в житті суспільства, форми існування, її національну самобутність і самодостатність; сприяє формуванню лінгвістичної ерудиції студентів – системи поглядів на мову як засіб комунікації, засіб пізнання, засіб обміну думками.

Принцип функційно-комунікативної спрямованості навчання мови у вищому навчальному закладі реалізується шляхом удосконалення вмінь студентів використовувати всі функції мови, особливо комунікативну, тому що комунікативне спрямування навчального процесу забезпечує активну мовленнєву діяльність студентів, стимулює в них

бажання висловлюватися, взаємодіяти зі співрозмовником (слухачем, читачем), а головне, сприяє усвідомленню, що мова – засіб спілкування й пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя [25, с. 9].

Принцип вивчення мови у структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів на заняттях із мовознавчих дисциплін полягає в дотриманні структурної цілісності мови як засобу спілкування й пізнання; усвідомленні особливостей кожного з рівнів мовної системи, закономірностей вияву взаємозв'язків між мовними одиницями та специфіки функціонування їх у текстах різної стильової та жанрової належності.

Принцип вивчення мовних явищ в єдності форми та змісту спрямовує викладача на розгляд граматичних категорій у структурно-граматичному, логіко-семантичному аспектах та встановлення семантики граматичних категорій, що входять до складу речення.

Принцип вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках зумовлює встановлення зв'язків між фонетичним, лексичним, граматичним та іншими рівнями, а також зв'язків між одиницями цих рівнів чи між їх розділами. Для поглиблення знань про структуру, семантику й функціонування мови важливі зв'язки з іншими, насамперед соціально-гуманітарними, предметами, що вивчаються у вищому закладі освіти (історія української культури, основи загальної психології та педагогіки, історія України тощо). Цей принцип дає змогу усвідомити специфіку міжрівневих та внутрішньорівневих закономірностей мови, що є підґрунтям для розвитку мовленнєвих умінь і навичок майбутніх журналістів.

Принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення потребує від викладача такої організації навчального процесу, щоб вивчення мови сприяло усвідомленому розвиткові мовленнєвих умінь і навичок студентів. Засвоєння теорії мови вимагає у процесі навчання використання мовленнєвої практики студентів. Аналіз одиниць мовлення дає змогу студентам усвідомити й сприйняти не тільки природу мовних категорій, а й взаємодію та функціонування їх у процесі спілкування. Крім того, мовленнєвій практиці необхідне теоретичне осмислення. Тому у процесі вивчення певних теоретичних розділів викладачеві необхідно розвивати мовлення студентів засобами мови в кількох напрямах: збагачення мовлення з погляду лексичної та граматичної будови, засвоєння норм української літературної мови, удосконалення умінь і навичок зв'язного мовлення [26, с. 118].

Лінгвокультурологічний принцип регулює зміст навчання мови в контексті національної культури, забезпечує «посилення, систематизацію й визначення ієрархії культурних смислів» (Н. Мішатіна), внесених до програми навчальної дисципліни, реалізується через оптимально дібраний дидактичний матеріал, який уможливлює формування здатності суб'єктів освітнього процесу використовувати під час комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування [26, с. 8].

Теоретико-експериментальні узагальнення дослідників проблеми принципів навчання дають змогу виокремити найбільш ефективні специфічні принципи і розробити продуктивну методику формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології, яка передбачає методичне моделювання професійного спілкування майбутніх фахівців з урахуванням потреб і запитів медійної сфери, а також змісту, форм, методів і засобів навчання української мови за професійним спрямуванням.

Варто докладніше схарактеризувати форми організації навчання української мови за професійним спрямуванням через способи взаємодії педагога зі студентами під час розв'язання завдань освітнього процесу, які виявляються за допомогою різних шляхів керування діяльністю, спілкуванням, відносинами.

Сьогодні у вищому навчальному закладі функціонують значна кількість різноманітних форм організації освітнього процесу, передачі наукової інформації та її засвоєння, формування майбутнього фахівця. Зупинимося на характеристиці таких форм, як лекція, практичне, семінарське заняття та самостійна робота студентів.

Функцію повідомлення нових знань, систематизації й узагальнення накопичених, формування на їхній основі ідейних поглядів, переконань, світогляду, розвиток пізнавальних і професійних зацікавлень виконує лекція. Під час розгляду ефективних організаційних форм роботи у ВНЗ для студентів – майбутніх фахівців О. Копусь виділяє лекції різних видів: за змістом і формою передачі інформації – інформаційні (традиційного характеру), проблемні, підсумкові, консультаційні (оглядові); за типом подачі – монологи (без акценту на реакцію аудиторії), діалоги (постійна взаємодія зі слухачами), дискусії (розкриття суперечностей у процесі лекції) [28, с. 200]. Означені типи лекцій активно застосовуються в освітньому процесі сучасних університетів.

Зазначимо, що останнім часом лекція як форма навчання зазнає критики з огляду на те, що студенти залишаються пасивними слухачами, отримують знання в готовому вигляді. Нам імпонує думка Т. Артишевської, яка слушно стверджує, що навіть така пасивна форма організації навчання, як лекція, буде продуктивною за умови дотримання чотирьох методологічних складників, до яких відносить: 1) вибір форми викладання; 2) техніку

подачі матеріалу; 3) обговорення і взаємозв'язок зі студентами під час опрацювання складного матеріалу й обговорення важливих етапів лекції; 4) дослідження теорій, положень, правил [29].

Аналіз спеціальної літератури дає змогу дійти висновків, що роль лекцій у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів значна, оскільки мовлення лектора є взірцем для наслідування. Лекція сприяє формуванню у студентів критичного мислення, розширенню світогляду, сприяє виробленню у студентів умінь самостійно здобувати знання, уміння сприймати інформацію та розуміти її, виділяти головне й конспектувати почуте. Означені вміння є надзвичайно важливими для подальшої професійної діяльності журналістів. У цьому контексті особливу роль відіграє організація ефективної роботи студентів. На це спрямований сам зміст лекції, чіткість її структури, застосування прийомів підтримання уваги студентів.

До практичних форм організації освітнього процесу у вищих закладах освіти відносять практичні заняття. Аудиторні практичні заняття з української мови за професійним спрямуванням відіграють важливу роль у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів. Кожне заняття необхідно спрямовувати на застосування отриманих знань для вирішення практичних завдань у процесі сумісної діяльності з викладачем. Головне завдання практичних занять – поглибити, розширити, деталізувати знання, сприяти виробленню комунікативних умінь. Ця форма навчання розвиває наукове мислення та мовлення студентів, дозволяє перевірити знання.

Методика проведення практичних занять спрямовує викладача на те, щоб усі студенти були зайняті напруженою творчою роботою, пошуками правильних, доречних і точних рішень. Тому під час практичних занять з української мови за професійним спрямуванням викладач має давати змогу кожному студенту самостійно здійснювати виконання завдань, знаходити шляхи їх вирішення та робити певні висновки.

Окремим видом навчальної діяльності студентів є самостійна робота, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, проте виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі [30, с. 249]. Роль викладача зводиться до визначення конкретних завдань студентові, складання методичних рекомендацій, рекомендації посібників, списку необхідної літератури.

Нам імпонує наукова позиція О. Мозолюк, яка вважає самостійну роботу найбільш перспективною формою навчання в контексті компетентнісного підходу, оскільки в межах модуля студент сам визначає пріоритетні напрями розвитку, формує зміст діяльності, організує її й самостійно оцінює результати цієї діяльності. На думку дослідниці, самостійна робота під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» допомагає не лише краще засвоїти основний зміст дисципліни, а й формувати позицію основного суб'єкта розвитку власного мовлення, комунікативної культури професійного спілкування [31, с. 50].

Виконання самостійної роботи дає змогу студентам опанувати комунікативно значущий матеріал, сформувати навички самостійної роботи в навчально-науковій професійно спрямованій діяльності, здатність, самостійно розв'язувати проблеми, знаходити оптимальні рішення. Самостійна робота сприяє поглибленню знань студентів, формуванню в них інтересу до пізнавальної діяльності, удосконаленню вмінь працювати з інформацією. У контексті нашого дослідження важливо активно залучати майбутніх журналістів під час виконання самостійних завдань до світової та української культури шляхом опрацювання текстів лінгвокультурологічного спрямування.

З-поміж різних видів позааудиторної самостійної роботи у процесі формування комунікативної компетентності виділяємо роботу з підручниками й навчальними посібниками, підготовку до практичних занять, що сприяють формуванню у студентів умінь аналізувати явища й процеси, правильно встановлювати зв'язки та взаємовідношення між ними, розглядати проблему різноаспектно, доходити до пізнання істотних ознак, до глибокого розкриття суті явищ і подій, до самостійного засвоєння найважливіших положень.

Отже, лінгводидактичними основами формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів є закономірності навчання української мови (постійна увага до матерії мови та її звукової системи, розуміння семантики мовних одиниць, здатність студентів опановувати норми літературної мови, оцінювати виражальні можливості мови, розвиток мовного чуття та дару слова); загальнодидактичні (науковості, систематичності, наступності, перспективності, міцності знань, зв'язку теорії із практикою, наочності, активності, свідомості, доступності) та специфічні принципи навчання (пізнавально-практичної спрямованості навчання української мови; функційно-комунікативної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурній цілісності з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих та міжпредметних взаємозв'язках; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення; лінгвокультурологічний), які сприяють ефективному вибору методів і прийомів навчання; відповідають меті, змісту формування комунікативної компетентності майбутніх журналістів на засадах лінгвокультурології в умовах сучасного вишу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2014. 310 с.

2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк та ін. Київ : Ленвіт, 2009. 400 с.

3. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навчальний посібник / О. Горошкіна та ін. ; за ред. О. Горошкіної, С. О. Карамана. Київ : Акме Груп, 2015. 250 с.

4. Лосев А. Бытие. Имя. Космос. Москва : Мысль, 1993. 482 с.

5. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.

6. Словник-довідник з української лінгводидактики / за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2014. 310 с.

7. Психологические исследования творческой деятельности / под ред. А. Тихомирова. Москва, 1975. С. 87.

8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

9. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / А. Богуш та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

10. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 485 с.

11. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

12. Бондар В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 264 с.

13. Занков Л. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 175 с.

14. Бабанский Ю. Оптимизация учебного процесса. Москва : Просвещение, 1982. 192 с.

15. Есипов Б. Основы дидактики. Москва : Просвещение, 1957. 352 с.

16. Копусь О. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса, 2012. 429 с.

17. Кульчицька О., Сисоєва С., Цехмістер Я. Педагогічні технології: наука – практиці : навчально-методичний щорічник / за ред. С. Сисоєвої. Київ : ВИПОЛ, 2002. Вип. 1. 326 с.

18. Текучев А. Методика русского языка в средней школе. 3-е изд., перераб. Москва : Просвещение, 1980. 414 с.

19. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

20. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект : навчальний посібник. Харків : Основа, 1995. 240 с.

21. Мишатина Н. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся 7–9-х классов : дис. … канд. пед. наук. Москва, 2000.

22. Артишевская Т. Методологические особенности американского стиля преподавания журналистики. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2004. № 1.

23. Нагрибельна І. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови : монографія. Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР» Лтд», 2016. 310 с.

24. Мозолюк О. Формування самостійної роботи студентів у контексті вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» (для журналістів). *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки.* 2014. Вип. 35. С. 48–50.

ДО ПИТАНЬ СТАНОВЛЕННЯ ТА ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

ON THE ISSUES OF FORMATION AND DEVELOPMENT TRENDS OF METHODS FOR TEACHING FOREIGN LITERATURE

УДК 373.3/.5.016:82 (100)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.19

Степаненко О.К.,
канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Засадничими є філософські ідеї щодо мети і завдань, змісту і форм, методів та умов педагогічної діяльності, освітньої парадигми та філософії педагогічної дії. Реалізація шкільної літературної освіти в культурологічному контексті означає взаємодію національних і світових чинників особистісно орієнтованого навчання на засадах гуманізації та гуманітаризації освіти, в умовах толерантності та діалогізму, що становлять основу інтерсуб'єктного навчання літератури. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової та повної середньої освіти, Концепції літературної освіти та Концепції нової української школи реґламентовано стратегію піднесення якості національної шкільної літературної освіти, оновлення її змісту, пошуку інноваційних форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу, що зумовлено розбудовою сучасного інформаційного суспільства, реалізацією особистісно орієнтованого підходу та компетентнісної парадигми в освітньому процесі. Відповідно набуває актуальності проблема підвищення фахової компетентності вчителів-словесників, яка передбачає осягнення наукових засад розвитку методики вивчення зарубіжної літератури та прогресивних методичних надбань різних історичних періодів для творчого використання їх у контексті якісних змін сучасної шкільної літературної освіти. Успішне вивчення літератури пов'язується як зі змістом освіти, так і із процесуальним компонентом її реалізації, орієнтує на історико-ідеаційний підхід до літературного аналізу, відповідно до якого висвітлюються не лише події, а й ідеї та цінності зображеної епохи, що свідчить про рівновагу чинників, які впливають на динаміку методичної думки, насамперед таких, як соціальне замовлення літературної освіти і максимальне врахування учнівських інтересів, зумовлює не лише стандартизацію змісту освіти, а й необхідність її технологічного забезпечення, що визначає рівень культури педагогічної діяльності та розвитку суспільства загалом, сприяє реалізації людиноцентризму в освіті.

Ключові слова: *зміст освіти, інтерсуб'єктне навчання літератури, історико-ідеаційний підхід, компетентнісна парадигма освітнього процесу, літературна освіта, методика навчання зарубіжної літератури, особистісно орієнтований підхід, фахова компетентність.*

Philosophical ideas of the purpose and objectives, content and forms, methods and conditions of pedagogical activity, educational paradigm and philosophy of pedagogical action are fundamental. The implementation of school literary education in the cultural context provides the interaction of national and world factors of person-centered teaching grounded on humanization and humanitarization of education along with tolerance and dialogue, which are the basis of intersubjective teaching of literature. The National Doctrine of Education Development of Ukraine in XX Century, the National Strategy for Education Development of Ukraine until 2021, the Law of Ukraine "On Education", the State Standard of Basic and Complete Secondary Education, the Concept of Literary Education and the Concept of New Ukrainian School regulate quality improvement strategy for national school literary education, updating its content, finding innovative forms, methods and tools for organizing the educational process due to developing modern information society, implementing person-centered approach and competence-based paradigm during the educational process. Naturally, the problem of increasing language and literature teachers' professional competence becomes relevant, which involves understanding the scientific basis of the methodology of teaching foreign literature and progressive methodological contributions over different historical periods to use them creatively in the context of qualitative changes in modern school literature. The successful study of literature is associated with both the content of education and the procedural component of its implementation, focuses on the historical-ideational approach to literary analysis, which covers not only events but also ideas and values of the depicted era indicating a balance of factors (which affect the dynamics of methodological thought) primarily such as the social procurement for literary education and maximum consideration of student interests, defines not only the standardization of the education content, but also the need for its technological support, which determines the level of culture of pedagogical activity and social development in general, provides implementing human-centrism in education.

Key words: *content of education, intersubjective teaching of literature, historical-ideational approach, competence-based paradigm of educational process, literary education, methods of teaching foreign literature, person-centered approach, professional competence.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ ст., Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р., Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової та повної середньої освіти, Концепції літературної освіти та Концепції нової української школи реґламентовано стратегію піднесення якості національної шкільної літературної освіти, оновлення її змісту, пошуку інноваційних форм, методів і засобів організації навчально-виховного процесу, що зумовлено розбудовою сучасного інформаційного суспільства, реалізацією особистісно орієнтованого підходу та компетентнісної парадигми в освітньому процесі.

Відповідно набуває актуальності проблема підвищення фахової компетентності вчителів-словесників, яка передбачає осягнення наукових засад розвитку методики вивчення зарубіжної літератури та прогресивних методичних надбань різних історичних періодів для творчого використання їх у контексті якісних змін сучасної шкільної літературної освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю цілісного розкриття історичних витоків методики вивчення літератури як науки, простеження її генеалогії, формування об'єктивного погляду й критичного переосмислення напрацювань попередніх поколінь науковців, діячів освіти та культури, визначення на цій основі ключових тенденцій розвитку предметної дидактики та продуктивного використання прогресивних здобутків минулого в контексті конструктивного наповнення змісту, форм і методів сучасної методики вивчення зарубіжної літератури, оптимального забезпечення її практичних результатів.

Мета статті – опис основних тенденцій розвитку методики вивчення зарубіжної літератури, розкриття можливостей творчого застосування продуктивного методичного досвіду в розбудові сучасної шкільної літературної освіти.

Виклад основного матеріалу. Фаховий інтерес до питань розвитку методики навчання зарубіжної літератури зумовлює різновекторність наукових досліджень і спонукає до висвітлення етапів становлення цієї науки. У процесі дослідження обраної проблеми виявлено диспропорцію між теорією і практикою вивчення зарубіжної літератури й історією предметної методики, що свідчить про недостатню питому вагу наукових розвідок з історії предметної методики. Здебільшого увага дослідників сконцентрована на розкритті змісту шкільної літературної освіти, формальних аспектах її реалізації, і лише частково – на еволюції методичних ідей і підходів. Тому чітко окреслюється проблема критичного аналізу й засвоєння прогресивних історичних надбань методики навчання літератури, що є важливою умовою реального поступу теоретичної думки щодо перспектив і взаємодії змістового й формального аспектів сучасного шкільного вивчення зарубіжної літератури.

Розвиток вітчизняної предметної дидактики розглядається як динамічний рух методичної думки, характеризує основні чинники впливу на неї як у змістовому, так і у формальному аспектах, переконує водночас у неминущості педагогічних ідей і моральних цінностей, проголошених вченими та просвітителями попередніх історичних епох і обстоюваних сучасними діячами науки й освіти. Освітніми пріоритетами залишаються ідеї духовно-морального виховання особистості, засвоєння знань і формування вмінь у процесі навчання літератури, саморозвиток учнів, їхня здатність застосовувати збуті знання в нових навчальних і життєвих ситуаціях, що відповідає актуальним завданням особистісно та компетентнісно спрямованої шкільної освіти.

Наскрізні тенденції розвитку методики навчання зарубіжної літератури вказують на систематизацію змісту шкільної освіти, методів і форм організації навчальної діяльності, досягнення очікуваних результатів, що реалізується в сучасних умовах особистісно орієнтованої парадигми, компетентнісного підходу, технологізації літературної освіти з використанням ІКТ та її профільної орієнтації.

Методи і прийоми, форми і засоби шкільного літературного навчання, предметні знання і вміння та їх оцінювання становлять цілісну систему інтерсуб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу з метою формування компетентного учня-читача.

Засадничими є філософські ідеї щодо мети та завдань, змісту і форм, методів та умов педагогічної діяльності, освітньої парадигми та філософії педагогічної дії. Реалізація шкільної літературної освіти в культурологічному контексті означає взаємодію національних і світових чинників особистісно орієнтованого навчання на засадах гуманізації та гуманітаризації освіти, в умовах толерантності та діалогізму, що становлять основу інтерсуб'єктного навчання літератури [5].

Успішне вивчення літератури пов'язується як зі змістом освіти, так і із процесуальним компонентом її реалізації (Б. Гершунський), який орієнтує на історико-ідеаційний підхід до літературного аналізу, відповідно до якого висвітлюються не лише події, а й ідеї та цінності зображеної епохи (Ю. Бондаренко), що свідчить про рівновагу чинників, які впливають на динаміку методичної думки, насамперед таких, як соціальне замовлення літературної освіти і максимальне врахування учнівських інтересів, зумовлює не лише стандартизацію змісту освіти, а й необхідність її технологічного забезпечення, що визначає рівень культури педагогічної діяльності й розвитку суспільства загалом (І. Зязюн), сприяє реалізації людиноцентризму в освіті (В. Кремень).

Поліпшення якості шкільної літературної освіти забезпечує літературно естетичний розгляд явища мистецтва слова (О. Дорошкевич), що приводить до осмислення його філософського змісту й естетичного значення (М. Наєнко), переконує в необхідності діалогової взаємодії між суб'єктами літературного пізнання (М. Бахтін) та вивчення художнього твору в його широкому і багаторівневому зовнішньому (Д. Наливайко) і внутрішньому (В. Марко) контекстах [3, с. 4]. У процесі навчання школярі опановують літературознавчий інструментарій для структурно-функціональної роботи над

текстом художнього твору, що сприяє особистісно-об'єктивному осягненню його змісту і форми.

Розвиток методичної думки про вивчення художнього твору значною мірою зумовлений тим, що саме визнається пріоритетом у процесі роботи над текстом: емоційно-чуттєве сприймання чи раціональний аналіз і синтез прочитаного, відтворення і розуміння змісту чи особистісне засвоєння його ціннісного потенціалу тощо.

Концептуальне значення мають психолого-педагогічні ідеї щодо навчання, яке пов'язане із засвоєнням учнями предметних знань і виробленням прийомів розумової діяльності, вихованням морально-етичних цінностей та розвитком естетичної свідомості.

Психологічно обґрунтована (Г. Костюк) і педагогічно доведена (В. Паламарчук) необхідність систематизації навчального процесу узгоджується з філософськими правилами пізнання (Р. Декарт), літературознавчими концепціями структурної організації літературного твору (М. Сапаров) та психолінгвістичною теорією слова (О. Потебня), що має суттєве значення для розуміння й оцінки тих явищ, які відбуваються в методичному процесі [5].

Методологічною основою методики навчання зарубіжної літератури є провідні засади теорії наукового пізнання, ідеї філософії освіти, положення філософії про діалектичне пізнання світу, єдність мови, мовлення й мислення, форми та змісту; закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» 37 (Україна XXI ст.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція розвитку педагогічної освіти, концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», нормативні та розпорядчі документи Міністерства освіти й науки України, наукові дослідження із проблем обґрунтування теоретичних засад сучасних підходів до навчання, зокрема особистісно орієнтованого (Г. Балл, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Максименко, О. Пєхота, С. Подмазін, О. Савченко, А. Фасоля й інші), компетентнісного (Н. Бібік, О. Божович, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторськой та інші) і діяльнісного (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, М. Олешков, В. Шандриков та інші). Теоретичною основою слугували концептуальні положення розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін та інші) [3, с. 5–7]; наукові здобутки в царинах педагогіки й дидактики (А. Алексюк, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Дичківська, А. Кузьмінський, О. Пєхота, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторськой та інші) [3, с. 8], у психолого-педагогічних науках про роль художніх творів і образів-персонажів у всебічному розвитку старшокласників (М. Боголюбська, Г. Ватаманюк, Т. Ворошило, Я. А. Коменський, М. Коніна, Н. Карпінська, Н. Приймас, К. Ушинський, Р. Шевченко й інші), у формуванні внутрішнього світу та загальної культури людини в період ранньої юності (Н. Миропольська, Б. Неменський, В. Разумний, С. Рашидов, О. Сліпушко, М. Стельмахович, В. Струманський, В. Сухомлинський, І. Торопова, Є. Федоренко, Г. Шевченко, П. Щербань, В. Яременко й інші); у психолінгвістиці, щодо породження висловлювання, супроводження комунікативного процесу, забезпечення сприйняття адресатом, рецепції та формування інтерпретації (Т. Ахутіна, Л. Божович, Л. Виготський, В. Вундт, П. Гальперін, Н. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, О. Потебня, С. Рубінштейн, О. Селіванова, Д. Узнадзе й інші); положення філософії та літературознавства про образ як естетичну категорію (Арістотель, Р. Барт, М. Бахтін, П. Білоус, Ю. Борєв, Н. Буало, С. Вайман, Н. Воробйова, Г. В'язовський, Горацій, М. Епштейн, О. Галич, Г. Гачєв, Л. Гінзбург, М. Гіршман, Г. Гегель, Н. Гей, К. Горанов, Н. Драгомирецька, М. Жулинський, З. Кирилюк, Г. Клочек, В. Кожинов, С. Козлов, М. Ласло-Куцюк, Г. Лессінг, О. Лосєв, П. Палієвський, Платон, Я. Поліщук, О. Потебня, М. Райхер, І. Роднянська, О. Сліпушко, А. Ткаченко, Б. Томашевський, С. Тураєв, С. Фащенко, І. Фізер, Н. Ференц, Г. Хайдбринк, П. Хоган, М. Храпченко, Л. Чернець та інші); методики навчання зарубіжної й української літератури із проблем удосконалення змісту літературної освіти й оптимізації процесу навчання зарубіжної літератури у школі на основі різних підходів, принципів, технологій, методів, прийомів, видів робіт, форм організації навчальної діяльності (Ю. Бондаренко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, В. Гриневич, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, А. Мельник, Л. Мірошниченко, Л. Нежива, Г. Островська, Є. Пасічник, А. Ситченко, Л. Удовиченко, З. Шевченко, В. Шуляр й інші) [8].

Варто звернути увагу на філософські ідеї людиноцентризму у глобальному освітньому просторі (В. Кремень, Н. Хамітов, П. Юркевич та інші), педагогічної дії (І. Зязюн), розвитку сучасної освіти (Б. Гершунський, А. Гофрон, В. Лутай, В. Огнев'юк, А. Сбруєва й інші); на культурологічну концепцію тривимірності моделі культури, характеристику умов засвоєння культурних надбань людства, періодизацію розвитку української культури (Г. Ващенко, Н. Гендина, В. Доманський; М. Закович, І. Зязюн, О. Шевнюк та інші); літературознавчі ідеї можливостей глибокого осягнення художнього твору (М. Бахтін, А. Єсін, В. Жирмунський, Р. Інґарден, М. Наєнко, А. Сапаров, Ж.-П. Сартр та інші), духовності як літературознавчої категорії (А. Козлов, Є. Сверстюк), на теорію слова-образу (О. Потебня), ідею літературного коду (В. Марко), методологію вивчення літератури (М. Дашкевич, Н. Зборовська, Ю. Лотман, Д. Наливайко, М. Сапа-

ров, І. Франко, М. Храпченко й інші); психологічні характеристики вікових особливостей школярів (Г. Абрамова, Л. Долинська, Г. Костюк, З. Огороднійчук, О. Скрипченко й інші), ідеї гуманістичної психології (М. Савчин), теорії навчального розвитку (Л. Виготський), психічного розвитку особистості (Г. Костюк), узагальнюючого пізнання (В. Давидов, Д. Ельконін), асоціативності формування знань (Ю. Самарін), поетапного навчання (П. Гальперін), операційних структур мисленнєвої діяльності (І. Пасічник), суб'єктного досвіду (І. Якиманська) та вчення про аналітико-синтетичні процеси сприймання учнями художнього твору (Н. Молдавская, О. Никифорова); педагогічні ідеї формування духовно розвинутої особистості (В. Сухомлинський), організації розвивального навчання (А. Алексюк, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Лернер, В. Паламарчук, С. Сисоєва й інші), особистісно орієнтованої та компетентнісної освіти (Н. Бібік, А. Плігін, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторськой та інші) [3, с. 7–9]

Важливими є теоретико-практичний досвід шкільного вивчення російської літератури (О. Богданова, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Доманський, М. Кудряшов, В. Маранцман, Н. Мещерякова, З. Рез, В. Стоюнін) та прогресивні надбання сучасних вітчизняних учених-методистів щодо специфіки вивчення зарубіжної літератури у школах України (В. Гладишев, О. Ісаєва, Л. Мірошниченко, Ф. Штейнбук та інші) [6, с. 22].

Висновки. Отже, осмислення процесу становлення та тенденцій розвитку методики навчання зарубіжної літератури є важливим чинником підвищення фахової майстерності педагога-словесника, що спонукає його до творчого використання прогресивних методичних надбань, впливає на якість сучасної шкільної літературної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ісаєва О. Теоретичні засади системи формування читача і вміння використовувати інтереси сучасних школярів. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1998. № 4. С. 2–6.

2. Ковбасенко Ю. Про місце і роль предмета «Зарубіжна література» у системі літературної освіти української школи та про шляхи підвищення ефективності його викладання. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. № 6. С. 7–10.

3. Круглий стіл «Зарубіжна література: деякі проблеми й перспективи». *Зарубіжна література у школах України*. 2005. № 12. С. 2–9.

4. Мещерякова Н. Актуальні питання методики викладання літератури : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2017. С. 4–5.

5. Мірошниченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах освіти. Київ : Ленвіт, 2010. С. 14–16. URL: http://194.44.152.155/elib/local/sk721423.pdf (дата звернення: 06.09.2020).

6. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Волошиної. Київ : Ленвіт, 2002. С. 21–25.

7. Удовиченко Л. Динаміка розвитку методичних ідей в галузі навчання світової літератури у середній школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія.* 2010. № 2. С. 38–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Potip_2010_2_10 (дата звернення: 06.09.2020).

8. Штейнбук Ф. Методика викладання зарубіжної літератури у школі : навчальний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2009. С. 5–39. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/437729.pdf (дата звернення: 06.09.2020).

EFFECTIVE STRATEGIES FOR IMPROVING READING COMPREHENSION IN TEACHING ENGLISH

ЕФЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ПОЛІПШЕННЯ РОЗУМІННЯ ПРОЧИТАНОГО ТЕКСТУ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

UDC 37.211.24
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.20

Khasmammadova Tahira,
Teacher of English Language
School № 3, Azerbaijan, Kazakh region

The aim of the article is to study reading as a lifelong skill to be used both at school and throughout life. Presented is the using of effective strategies in middle school students' reading comprehension in teaching English as a foreign language. It is stressed that teaching reading strategies is a key element in developing student comprehension, while, at the same time, many teachers lack a solid foundation for teaching these reading comprehension strategies. It is widely accepted view that reading has two basic components: word recognition (decoding) and language comprehension. Reading is a highly strategic process during which readers are constantly constructing meaning using a variety of strategies, such as activating background knowledge, monitoring and clarifying, making predictions, drawing inferences, asking questions and summarizing. Understanding this will help educators with assessing reading weaknesses and providing appropriate instruction. Therefore, teachers need to be prepared on how to design effective comprehension strategies and how to teach these strategies to their students. This study aims to study the effective reading strategies in order to improve reading skills in language classes. Strategies are used in combination to solve problems, to think about text and to check understanding. Consequently, teaching comprehension strategies should focus on thinking, problem solving and monitoring understanding. The main question of the study is What reading strategies can help students' reding comprehension studies?

Results of the study indicate that strategies are used in combination to solve problems, to think about text and to check understanding. Consequently, teaching comprehension strategies should focus on thinking, problem solving and monitoring understanding.

Key words: *reading comprehension, reading strategies, complexity, predicting, summarizing.*

Стаття присвячена дослідженню використання ефективних стратегій розуміння учнями середньої школи прочитаного тексту в навчанні англійської мови. З порівнянням контекстів у статті аналізуються характеристики деяких стратегій. Завдання статті – дослідити читання як навик на все життя, який можна використовувати як у школі, так і протягом усього життя. Представлено використання ефективних стратегій розуміння прочитаного учнями середніх шкіл під час навчання англійської мови як іноземної. Підкреслюється, що навчання стратегій читання є ключовим елементом у розвитку розуміння учнями, водночас у багатьох учителів немає міцної основи для навчання стратегій розуміння прочитаного. Поширена думка, що читання складається із двох основних компонентів: розпізнавання (декодування) слів і розуміння мови. Читання – це вищою мірою стратегічний процес, під час якого читачі постійно будують смисл, використовують різні стратегії, серед яких активація базових знань, моніторинг і уточнення, створення прогнозів, висновків, питання й узагальнення. Розуміння цього допоможе викладачам оцінити слабкі місця в читанні, надати відповідні інструкції. Отже, учителі повинні бути готові до розроблення ефективних стратегій розуміння, до навчання учнів цих стратегій. Це дослідження також спрямовано на вивчення ефективних стратегій читання з метою поліпшення навичок читання на мовних курсах. Стратегії використовуються в поєднанні для вирішення проблем, обмірковування тексту і перевірки розуміння. Отже, стратегії навчання розуміння повинні бути зосереджені на мисленні, вирішенні проблем і відстеженні розуміння. Головне питання дослідження: які стратегії читання можуть допомогти учням у розумінні прочитаного? Результати дослідження показують, що стратегії використовуються в поєднанні для вирішення проблем, обмірковування тексту і перевірки розуміння. Отже, стратегії навчання розуміння повинні бути зосереджені на мисленні, вирішенні проблем і відстеженні розуміння.

Ключові слова: *розуміння прочитаного, стратегії читання, складність, прогнозування, узагальнення.*

Introduction. Reading is the main part of learning English to achieve the goal in developing reading comprehension skills. Reading comprehension is essential to academic learning areas, to professional success, and to lifelong learning. As a challengeable problem, reading comprehension has been discussing among middle school students (Duke). Unless students are consciously learning from elementary school, they cannot understand the meaning of what they have read during their school years and possibly throughout their lives. The students obtain useful opportunities to better career promotion through developing reading comprehension skills [7].

Reading comprehension is the main factor that all content standards have in common. In order to provide growth opportunities in every subject matter, reading comprehension strategies must be taught to obtain the knowledge needed to satisfy the accountability standards.

Therefore, the essential strategies to improve understanding as below [2]:

1) understand the text, facts, events and contents of the text;

2) explain the main idea based on the content of the text;

3) to see the behavior of the person involved in the description of events and facts and motives and intentions of their relationships;

4) understanding the idea of the text;

5) understand the content of the text, evaluate it and express your own attitude;

6) understand the expressiveness (punctuation) of the written speech;

7) understand the author's skill, idea, the essence of the work, understand and evaluate thoughts;

8) understand and appreciate the realities of life that are based on the text. (Adams, 1995)

Purpose statement. The purpose of this review is to examine instructional strategies to improve comprehension for students in English Language.

1. Current situation of students reading comprehension in the middle level classes

At the middle level (grades V–VI) of students' reading comprehension in English can be understood only with the use of rapid reading and translation techniques. There are some limitations in developing students' reading comprehension skills and using effective strategies in the classroom. As the reading process is focused to the development of linguistic skills, students haven't been able to develop other skills. Moreover, many students have difficulty in comprehending text, as well as decoding, predicting, questioning, learning text structure and summarizing (Fig. 1) [1].

Most students prefer doing lexical-grammatical skills after reading, as well as using tenses, preposition, and conjunctions correctly, finding words and phrases, etc. Gaining social skills as responding questions, predicting content comparing story elements, describing characters or events need to be improved in peers. Social skills whether intentionally or not, lead to critical thinking while reading, because it is also important for students to know what to think as far as what they know. In order to develop critical thinking skills students need to demonstrate their intellectual views. Giving attitude, opinions or evaluating content of the story has great impact of students' expressiveness, fluency and free speech [14]. As an extension stage of reading process students can make context clues, design their own story or booklet, story maps, essays for improving intensive creative skills.

2. Effective strategies of reading comprehension in English

These strategies include: aiming for reading, predicting, highlighting meaningless readings, asking questions during reading, visualizing the reader, linking with previous knowledge, understanding the text structure, and summarizing the text. These strategies help the reader build relationships between what they can read with the text [13].

a) making predictions is the first strategy to encourage active reading and keep students interested, no matter if they are accurate or not.

This strategy involves the ability of readers to get meaning from a text by making informed predictions. Good readers use predicting as a way to connect their existing knowledge to new information from a text to get meaning from what they read.9 Before reading, they may use what they know about an author to predict what a text will be about. The title of a text may trigger memories of texts with similar content, allowing them to predict the content of the new text.

During reading, good readers may make predictions about what is going to happen next, or what ideas or evidence the author will present to support an argument. They tend to evaluate these predictions continuously, and revise any prediction that is not confirmed by the reading.

If the wrong prediction indicates a misunderstanding, then you will need to read it again. *Instructions for students:*

– demonstrate drawings, content, chapter titles, maps, and diagrams;

– write predictions about the text on the whiteboard;

– what do you know about this author? What are there in the text?

– Use words or phrases that confirm these predictions as you read;

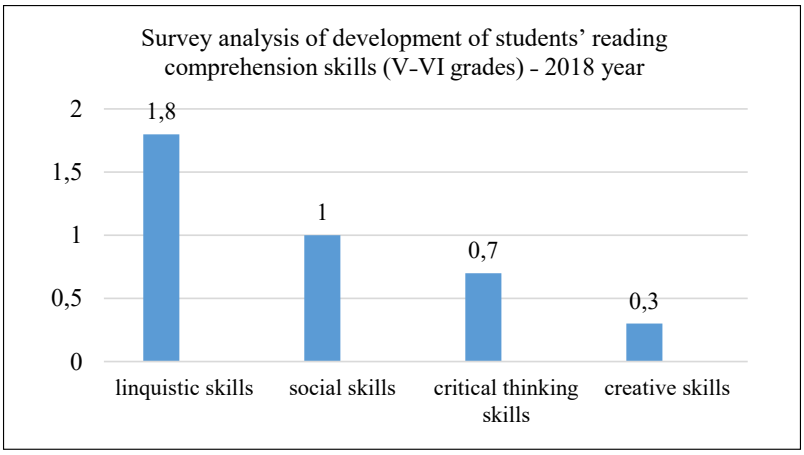

Fig. 1.

– Review the prediction or make new ones [9].

Goal Setting. Teaching students to set goals before they read is also a good idea. Initially, the goal might be to answer your questions. Eventually, they should be able to set their own goals such as “I want to understand why the Civil War started”. “Before reading, good readers tend to set goals for their reading”, reports the article “What Research tells Us About Reading, Comprehension, and Comprehension instruction” “They are likely to focus more of their attention on the parts of the text that are most closely tied to their reading goals” [16].

Planning Ahead. Reading doesn’t accomplish much in and of itself. Reading assignments should be connected to future class discussions, oral presentations, tests, or reports. Thus, you should urge students to stop reading when they think of a point they want to make for a class discussion, oral presentation, test, or report. They should write down their points. Emphasize that they can prepare for a test while reading. There is nothing wrong with giving students an idea about questions on tests. You want them to practice improving their skills so they’re ready when they’re being graded;

b) making imagination:

this involves the ability of readers to make mental images of a text as a way to understand processes or events they encounter during reading. This ability can be an indication that a reader understands a text. Some research suggests that readers who visualize as they read are better able to recall what they have read than are those who do not visualize.

Imagination is especially valuable when it is applied to narrative texts. In reading narratives, readers often can develop a clear understanding of what is happening by visualizing the setting, characters, or actions in the plot. However, visualizing can also be applied to the reading of expository texts, with readers visualizing steps in a process or stages in an event or creating an image to help them remember some abstract concept or important name.

Some children use the forms, spatial relationships, motions and colors to stimulate their imagination [12].

Instructions for students:

– imagine the character or situation in your imagination. Add details to the author’s description;

– imagine fiction as a movie and the characteristics of the heroes. Describe the plot within time and space;

– imagine the processes and explanations that are taking place;

– use nouns, verbs and adjectives to create images, diagrams, or other images;

– use graphic organizers (e. g tables, charts, etc.) to display information;

– create sketches and diagrams on paper.

Developing students’ reading comprehension depends on the appropriate leveled book. If you ensure reading process in the classroom and engage students actively, we need to choose appropriate leveled books. The leveled books ensure relevant instruction in comprehension, vocabulary; close reading of text and increases fluency and comprehension as developmentally appropriated [10].

Urge Thinking While Reading

Perhaps the most important tip you can give learners about how to read is that their reading comprehension is most likely to improve when they *stop* reading. Students should be thinking while they’re reading rather than reading continuously. Thus, they should be taught to stop when they are confused or have a question or thought about what they have just read. Teaching students to stop and think might lead them to reread what they have just read or seek the answers to their questions in the material that they haven’t read yet;

c) asking questions and responding:

this strategy involves readers asking themselves questions throughout the reading of a text. The ability of readers to ask themselves relevant questions as they read is especially valuable in helping them to integrate information, identify main ideas, and summarize information. Asking the right questions allows good readers to focus on the most important information in a text [2].

Generating good questions may also lead readers to focus on problems with comprehension and to take actions to deal with these problems [17].

By generating questions, students become aware of whether they can answer the questions and if they understand what they are reading. Students learn to ask themselves questions that require them to combine information from different segments of text.

Allowing children to form their own questions encourages them not to be overwhelmed and to learn actively.

Instructions for students:

– before reading the text think about the topic based on the title, chapter titles, and visual information. Then, keep a record of what interests you;

– as you read, pause, think or write a question. If you are unsure or confused about something, ask a question [5].

Questioning the Author

The Questioning the Author procedure involves discussion, strategy instruction, and self-explanation. It encourages students to reflect on what the author of a selection is trying to say so as to build a mental representation from that information. Teacher and students work collaboratively, reading to resolve confusion and to understand the meaning of the text.

Focusing on a segment of text, the students respond to teacher questions such as the following:

– What is the author trying to say?

– What does the author mean by this?

– Why is the author saying this?

– What is the author getting at?

Through modelling, the teacher helps students to understand that some parts of a text can cause confusion and hinder comprehension [11]. The teacher then discusses with students what they can do when comprehension problems occur. Students learn to "grapple" with text by emulating the teacher's questioning techniques;

d) reading aloud and checking:

reading aloud is the central step for improving reading comprehension. It benefits middle level school students getting good reading behavior [4]. Students can demonstrate deep understanding doing pause to check while reading aloud and reflect think-aloud elements to focus the meaning of the text. They have a chance to copy or take notes to identify the main idea. Think-aloud helps students monitor their own thinking as they read and improves their comprehension. After reading aloud teacher can make a discussion that helps students make critical connections [15];

e) looking text structure:

the attention to the text structure is an excellent strategy for reading in details and planning the text. It is important that students read through all the headings and subheadings; plan the whole part of the text. They learn to how information is organized hierarchically in a passage and change within a paragraph. In this way they can use the setting, character, and plot as the elements of a story's structure. Moreover, there will be some diagrams, graphs, charts or pictures that can be applied in reading to use a story structure and support the students to gain an overview of the chapter [8];

f) using context glues:

this strategy develops students' linguistic skills, as well as vocabulary, lexis and grammar. Breaking down the words they can divide the words into stem or root word, find out definitions, synonyms, opposites and choose symbols or picture [7].

Urge Note Taking

It's likely most of high school classmates did not take notes while they did their schoolwork. In college, though, everyone took notes in their textbooks. Students should know that college students regularly highlight important material via underlining, circles, and notes in margins. They can take notes too, in notebooks rather than textbooks. Students should be encouraged to stop reading after they have read something important and write down that fact, point, or argument. They should also be writing the answers to your pre-reading assignment questions. Teaching students to set goals before they read is also a good idea. Initially, the goal might be to answer your questions [6];

g) summarizing:

summarizing the text, you need entire text or part of the text their own words. It makes students move to remember the text in full. Asking students to write summaries of what they have read sounds like you're requiring them to do a lot of work, but you can emphasize that these summaries can reduce how much time they spend studying, or cramming, for a test. Essentially, these summaries can be homework. They can also help students prepare for class discussions and oral presentations.

Summarizing gives children the opportunity to differentiate key ideas from small details [3].

Instruct the students:

– as you read, find out the main events or ideas. Mark it in the book, or mark those events or thoughts;

– review the information or story at the end of the chapters and chapters. Mention key points or events and details that support them;

– after reading, summarize the text. Highlight important points and support them with appropriate details;

– You can look at the text again to check for transitions or generalizations. Take a break and write your answers.

Comprehension Monitoring

This involves the ability of readers to know when they understand what they read, when they do not understand, and to use appropriate strategies to improve their understanding when it is blocked. Comprehension monitoring is a form of metacognition. Good readers are aware of and monitor their thought processes as they read. In contrast, poor readers "just do it".

The strategies employed by good readers to improve understanding are called "repair" or "fix-up" strategies. Specific repair strategies include rereading, reading ahead, clarifying words by looking them up in a dictionary or glossary, or asking someone for help.

In general, good readers use a variety of strategies such as the ones just discussed to construct meaning as they read. However, not all good readers use the same strategies; good readers tend to develop and practice those strategies that are most useful to them. Further, good readers are flexible in their strategy use: they switch from strategy to strategy as they read; they use different strategies with different kinds of texts.

The point is, because good readers have conscious control of their strategy use, they are able to make decisions about which strategies to use and when to use them. Most good readers do this with little or no explicit strategy instruction. Most students, however, can benefit greatly from organized, explicit instruction that teaches them to use specific strategies for understanding text. The good news is that specific comprehension strategies can be taught and learned – and that their deliberate use by readers improves comprehension.

Conclusions. The results of the reading awareness scale and my personal experience showed that there was a lack of knowledge in the area of read-

ing strategies in my students at the beginning of the study. The students had a lack of knowledge and practice in reading strategies however after a comprehensive study, there was an improvement in their success. At the beginning as being the researcher, I had some worries about how to implement the strategies in the classroom. The number of the strategies.

The results of the reading awareness scale and my personal experience showed that there was a lack of knowledge in the area of reading strategies in my students at the beginning of the study. The students had a lack of knowledge and practice in reading strategies however after a comprehensive study, there was an improvement in their success. At the beginning as being the researcher, I had some worries about how to implement the strategies in the classroom. The number of the strategies

The final conclusion of the article is that there are some difficulties in reading comprehension in middle education levels. The effective strategies for teaching comprehension of text could be embedded. The studied literature and analysis highlight that the use of modern strategies in reading process not only improves students' linguistic knowledge in English, but also enhances critical thinking and creative skills. In addition, the implementation of effective strategies ensures expressiveness, consistency and fluency of oral speech in reading comprehension.

REFERENCES:

1. Adams B.C., Bell L.C., Perfetti C.A. A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes.* 1995.№ 20 (3). P. 307–323.

2. Afflerbach P., Pearson D., Paris S. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher.* 2008. № 61 (5). P. 364–373.

3. Brown A.L., Day J.D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* 1983. № 22. P. 1–14.

4. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2014. № 5. С. 23–42.

5. Davey B. Think-aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*. 1983. № 27 (1). P. 44–47.

6. Duke N.K. & Pearson. Effective practices for developing reading comprehension. 2005. URL: http://www.ctap4.org/infolit/trainers/comprehe_strategies.pdf (дата звернення: 09.09.2020).

7. Hagaman J.L., Reid R. The Effects of the Paraphrasing Strategy on the Reading Comprehension of Middle School Students at Risk for Failure in Reading. *Remedial and Special Education.* 2008. № 29, 4. P. 222–234.

8. The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis / M. Hebert et al. *Journal of Educational Psychology*. 2016. № *108. P.* 609. DOI: 10.1037/edu0000082.

9. Kelly Melissa. 10 Strategies to Increase Student Reading Comprehension. *Thought Co*. Aug. 27, 2020. URL: thoughtco.com/reading-comprehension-strategies-p ; 2019. P. 79–52. URL: thoughtco.com/reading-comprehension-strategies-7952 (дата звернення: 09.09.2020).

10. Parrott Kiera. Thinking outside the Bin: why labeling books by reading level disempowers young leaders 2017. URL: https://www.slj.com/?detailStory=thinking-outside-the-bin-why-labeling-books-by-reading-level-disempowers-young-readers (дата звернення: 09.09.2020).

11. King N. Developing imagination, creativity, and literacy through collaborative storymaking: A way of knowing. *Harvard Educational Review*. 2007. № 77 (2). P. 204–227.

12. Mistar J., Zuhairi A., Yanti N. Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension for EFL Learners in Indonesia. *English Language Teaching.* 2016. № 9 (2), P. 49–56.

13. National Reading Panel. Comprehension III teacher preparation and comprehension strategies instruction. (Chap. 4). URL: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrplch4-11.pdf2000 (дата звернення: 09.09.2020).

14. Palinscar Anne-Marie Sullivan, Brown Ann L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. Cognition and Instruction. 1984. 1: 2. P. 117–175.

15. Wilhelm J.D. Improving Comprehension with Think-Aloud Strategies. New York : Scholastic Inc., 2001.

16. What Research Tells Us About Reading, Comprehension, and Comprehension Instruction. URL: https://www.readingrockets.org/article/what-research-tells-us-about-reading-comprehension-and-comprehension-instruction (дата звернення: 09.09.2020).

17. Key Comprehension Strategies to Teach. URL: https://www.readingrockets.org/article/key-comprehension-strategies-teach (дата звернення: 09.09.2020).

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦІЇ

THE ROLE OF THE EXPERIMENT IN IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHARMACISTS

УДК 37.02
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.21

Ярних Т.Г.,
докт. фарм. наук,
завідувач кафедри технології ліків
Національного фармацевтичного
університету

Рухмакова О.А.,
докт. фарм. наук,
професор кафедри технології ліків
Національного фармацевтичного
університету

Чушенко В.М.,
канд. фарм. наук,
доцент кафедри технології ліків
Національного фармацевтичного
університету

Левачкова Ю.В.,
докт. фарм. наук,
доцент кафедри технології ліків
Національного фармацевтичного
університету

Стаття присвячена актуальній проблемі – ролі експерименту в підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх фахівців фармації. Показано, що натепер озброїти здобувача вищої освіти всіма необхідними знаннями замало, необхідно знаходити адекватні й ефективні нові способи подачі наукової інформації.
Головною метою сучасної освіти має бути правильна мотивація здобувачів вищої освіти до навчання, збільшення їхнього особистого наукового і творчого потенціалу. Застосування в навчальному процесі проблемного експерименту сприяє підвищенню мотивації і професійної спрямованості здобувачів вищої освіти, що безпосередньо впливає на якість їх підготовки у вищих навчальних закладах.
У статті наведено практичні результати роботи колективу кафедри технології ліків Національного фармацевтичного університету і упровадження елементів експерименту у викладання дисципліни «Аптечна технологія ліків» на прикладі проведення лабораторного заняття у формі ділової гри на тему «Приготування двошарових супозиторіїв».
Показано, що у процесі навчання експеримент виконує низку важливих функцій: коригувальну, узагальнювальну та дослідницьку. Ці функції експерименту яскраво проваляються під час виконання лабораторних робіт у формі ділових ігор. Проблемний характер експерименту дає можливість не лише встановлювати нові факти, а й виправляти помилки у знаннях здобувачів вищої освіти, уточнювати і коригувати розуміння окремих питань дисципліни. Крім того, вирішення експериментальних проблем сприяє прояву самостійності, розвиває творчі здібності.
Для сучасного фахівця будь-якої галузі велике значення має володіння методикою експерименту. Широке застосування експерименту у викладанні дисципліни сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти правильного розуміння особливостей експерименту як методу наукового дослідження.

Ключові слова: *експеримент, роль, професійна підготовка, здобувачі вищої освіти, фармацевтична галузь.*

The article is devoted to a topical issue – the role of the experiment in improving the training of future pharmacy professionals. It is shown that today it is not enough to equip the applicant with all the necessary knowledge, it is necessary to find adequate and effective new ways to provide scientific information.
The main goal of the modern education should be the correct motivation of higher education students to study, increase their personal scientific and creative potential. The use of a problem experiment in the educational process helps to increase the motivation and professional orientation of applicants for higher education, which directly affects the quality of their training in higher educational institutions.
The text of the article presents the practical results of the staff of the Department of Drugs Technology of the National University of Pharmacy to implement elements of the experiment in teaching the discipline "Pharmacy-based Technology of Drugs" on the example of a laboratory lesson in the form of a business game.
It is shown that in the learning process the experiment performs a number of important functions: corrective, generalizing and research. These functions of the experiment clearly fail in the performance of laboratory work in the form of business games. The problematic nature of the experiment makes it possible not only to establish new facts, but also to correct errors in the knowledge of higher education students, to clarify and adjust the concept of certain issues of the discipline. In addition, the solution of experimental problems promotes the manifestation of independence, develops creative abilities.
For a modern specialist in any field it is important to know the method of experiment. Wide application of the experiment in the teaching of the discipline contributes to the formation of higher education students the correct concept of the features of the experiment as a method of scientific research.
Key words: *experiment, role, professional training, applicants for higher education, pharmaceutical industry.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Упровадження нових державних освітніх стандартів вищої освіти, заснованих на компетентнісному підході, актуалізує проблему практико-орієнтованої якісної підготовки здобувачів вищої освіти (далі – ЗВО), здатних в умовах реального часу вирішувати практичні професійні завдання.

У цих умовах вищі навчальні заклади (далі – ВНЗ) повинні формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності ЗВО, що і визначає сучасну якість освіти.

У зв'язку із цим у сучасній системі освіти спостерігаються деякі зміни: пропонуються інший зміст, інші підходи, інший педагогічний менталітет, зростає потреба впровадження в освітній процес розвивальних освітніх технологій, заснованих на залученні ЗВО до експериментальної діяльності.

Серед дисциплін, що викладаються в Національному фармацевтичному університеті, обов'язковою у формуванні майбутнього фахівця фармацевтичної галузі є дисципліна «Аптечна технологія ліків».

Особливу роль у засвоєнні «Аптечної технології ліків» відіграє лабораторний експеримент. Він сприяє розвитку самостійності, підвищує інтерес до вивчення дисципліни, оскільки у процесі виконання експерименту ЗВО переконуються не лише у практичній значущості такої роботи, але й мають можливість творчо застосовувати свої знання.

Велику роль лабораторний експеримент відіграє й у розвитку мислення та розумової активності ЗВО, оскільки провідне місце в розумовому розвитку посідає теорія в поєднанні з експериментом.

Натепер майбутні фахівці мають уміти проводити певну частину досліджень самостійно, вони мають бути готовими до розв'язання нових нестандартних завдань. У зв'язку із цим для ЗВО дуже важливою має стати не лише інформація про певні знання, які можуть застаріти ще до закінчення навчання, а й інформація про методи проведення досліджень та розв'язання нестандартних завдань у майбутньому.

ЗВО необхідно сформувати навички проведення експериментальних досліджень. Саме тому нині акцент навчання у ВНЗ дещо зміщується з передачі відомої інформації на процес проведення досліджень, що дає змогу розвивати дедалі більш затребувані навички й уміння, проводити успішні експерименти, які мають велике значення у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у вивченні ролі експерименту в підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх фахівців фармації на прикладі дисципліни «Аптечна технологія ліків».

Виклад основного матеріалу. Типова навчальна програма з «Аптечної технології ліків» включає години, відведені на проведення лекцій та лабораторних занять. Важливе місце в освітньому процесі належить лабораторним заняттям, основною метою яких є вдосконалення початкових навичок і умінь ЗВО та практичне засвоєння теоретичних положень, що розглядаються на лекціях.

Лабораторні заняття покликані виробляти у ЗВО певні експериментальні навички, культуру експерименту тощо. Проте основна роль лабораторних занять полягає в розвитку у ЗВО наукового мислення. Крім того, вони дозволяють найбільш плідно здійснити активізацію й інтенсифікацію діяльності ЗВО, що передбачає вдосконалення змісту і методів навчання.

Лабораторні заняття з «Аптечної технології ліків» проводяться в навчальних лабораторіях, обладнаних необхідними технічними засобами і матеріалами. Для активізації навчальної діяльності використовуюся методи, прийоми та засоби навчання, які сприяють підвищенню інтересу, активності, творчої самостійності ЗВО у засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, застосуванні їх на практиці.

До таких методів і прийомів належить проведення лабораторних занять у формі ділових ігор, які передбачають виконання певного проблемного експерименту. По закінченні експерименту ЗВО повинні сформулювати узагальнені висновки, що, у свою чергу, сприяє розвитку самостійного мислення й ухваленню обґрунтованих рішень.

Крім того, виконання експерименту сприяє вмінню працювати в колективі, допомагає розвивати організаційні здатності, підвищує мотивацію до навчання, допомагає долати бар'єр під час опанування нових видів професійної діяльності, викликає інтерес до останньої.

Розглянемо на конкретному прикладі роль експерименту в підготовці ЗВО під час проведення лабораторних занять із дисципліни «Аптечна технологія ліків» у формі ділової гри по темі «Приготування двошарових супозиторіїв».

Під час заняття проводиться розподіл професійних обов'язків серед ЗВО. Моделюється ситуація, у якій викладач і кожен ЗВО у групі є співробітниками виробничої аптеки. Після проведення теоретичної частини заняття ЗВО спочатку виготовляють супозиторії традиційними методами, а потім двошарові супозиторії, за допомогою новітнього пристрою для їх виготовлення в умовах аптек.

Для цього вони повинні вивчити властивості активних фармацевтичних інгредієнтів та допоміжних речовин, розібратися в роботі пристрою для виготовлення двошарових супозиторіїв, зуміти розробити склади оболонки та стрижнів, скомпонувати їх в єдине ціле – супозиторій. У процесі заняття можливий обмін практичним досвідом із провізорами виробничих аптек за допомогою відеоконференцзв'язку.

ЗВО у процесі вирішення професійних завдань під час приготування супозиторіїв різноманітного складу, з різними фізико-хімічними характеристиками активних фармацевтичних інгредієнтів навчаються обґрунтовувати за допомогою комп'ютерних технологій раціональні варіанти технології, виявляти допущені неточності, обирати шляхи їх усунення, розробляти технологічні інструкції.

Після виконання експериментальної роботи ЗВО повинні порівняти використані способи приготування супозиторіїв за зовнішнім виглядом одержаної лікарської форми (опис, однорідність, стабільність) та зробити висновок про вплив технології приготування на їхню якість. Здійснити виробничі записи в «Електронному виробничому журналі» та підготувати інструкцію з роботи із пристроєм для виготовлення двошарових супозиторіїв.

Знайомство ЗВО з такими експериментами під час вивчення дисципліни «Аптечна технологія ліків» дозволяє виробляти нові моделі досліджу-

ваних технологічних процесів. Моделювання в поєднанні з виконанням нових експериментальних робіт сприяє розвитку знань ЗВО та їхнього мислення.

Варто зауважити, що у процесі навчання експеримент виконує низку важливих функцій: коригувальну, узагальнювальну та дослідницьку. Ці функції експерименту яскраво проваляються під час виконання лабораторних робіт у формі ділових ігор.

Саме проблемний характер експерименту дає можливість не лише встановлювати нові факти, а й виправляти помилки у знаннях ЗВО, уточнювати і коригувати розуміння окремих питань дисципліни. Крім того, вирішення експериментальних проблем сприяє прояву самостійності, розвиває творчі здібності.

Для сучасного фахівця будь-якої галузі велике значення має володіння методикою експерименту. Широке застосування експерименту у викладанні дисципліни сприяє формуванню у ЗВО правильного розуміння особливостей експерименту як методу наукового дослідження.

Висновки. Розглянуто роль експерименту в підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх фахівців фармації.

Показано, що збільшити особистий науковий, творчий потенціал кожного ЗВО можна завдяки його правильній мотивації до навчання.

Застосування в навчальному процесі проблемного експерименту сприяє підвищенню мотивації і професійної спрямованості ЗВО, що безпосередньо впливає на якість їх підготовки у ВНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тихонов О.І. Методологія викладання аптечної технології ліків : навчально-методичний посібник. Харків : НФаУ, 2015. 232 с.

2. Ярних Т.Г. Організація роботи навчально-тренінгової лабораторії кафедри технології ліків з відпрацювання практичних навичок : методичні рекомендації для викладачів. Харків : НФаУ, 2014. 12 с.

3. Бордовской В.Н. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : КНОРУС. 2011. 432 с.

4. Поліщук О.В., Репінський С.В., Слабкий А.В. Формування компетенцій з безпеки життєдіяльності у студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка безпеки*. 2016. № 1. С. 72–80.

5. Дёмкина Е.В. Формирование будущего специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса. *Вестник Адыгейского государственного университета*. *Серия «Педагогика и психология».* 2012. № 3 (103). С. 38–42.

6. Ставицький А.В. Розвиток вищої освіти, заснованої на дослідженнях. *Вища освіта України*. 2013. № 3 (додаток 2). С. 27–30.

7. Ставицький А.В. Проблеми зміни кадрового потенціалу в університетах України. *Вища освіта України*. 2016. № 4 (додаток 1). С. 78–81.

8. Стеченко О.В. Євроінтеграційні зміни у вищій медичній та фармацевтичній освіті: найближчі перспективи. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. № 1/33. С. 202–211.

9. Подоляк Л.Г. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами. URL: http://www.psyh.kiev.ua.

10. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. Практикум : навчальний посібник Київ : Каравела, 2008. 336 с.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ЛІКУВАЛЬНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА У КОМПЛЕКСІ ТЕРАПІЇ ЮВЕНІЛЬНОГО ОСТЕОХОНДРОЗУ

THERAPEUTIC PHYSICAL CULTURE IN THE COMPLEX OF THERAPY OF JUVENILE OSTEOCHONDROSIS

УДК 616.711-002-084:615.8
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.22

Дроздова К.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Башавець Н.А.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики фізичної культури та спортивних дисциплін Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Нині процвітає ювенільний остеохондроз, який може розвиватися у малюка вже у 5–6 років. Але частіше все-таки ювенільний остеохондроз хребта починає формуватися у віці 10–12 років на тлі гормональної перебудови організму.
У дітей остеохондроз протікає у безсимптомній формі. Перші ознаки хвороби починають турбувати в пубертатному віці. Прояви захворювання залежать від стадії його розвитку й області пошкодження хребта. Ювенільний остеохондроз хребта може розвинутися в одному або відразу декількох відділах: шийному, грудному, поперековому. Залежно від локалізації та стадії розвитку захворювання симптоми можуть істотно відрізнятися.
Існують різні причини розвитку ювенільного остеохондрозу хребта у дітей і підлітків, але провідним негативним фактором вважається повальна комп'ютеризація, яка веде до відсутності достатніх фізичних навантажень на м'язовий каркас спини та збільшення статичних неправильних навантажень.
Завданням статті стало розширення уявлень про остеохондроз у дитячо-юнацькому віці та вправи лікувальної фізкультури, що використовуються в комплексній терапії цього захворювання.
Вправи при остеохондрозі є досить ефективними за наявного захворювання, також вони допомагають і для профілактики. Лікування остеохондрозу має бути комплексним. Основна увага звертається на ліквідацію болю і відновлення рухової функції. У комплексному лікуванні цього захворювання поряд із витяжкою, масажем, фізіо- і медикаментозним лікуванням значне місце займають фізичні вправи, основним завданням яких є створення міцного м'язового корсета тулуба, здатного розвантажити ушкоджені відділи хребта. Слід пам'ятати, що під час виконання вправ не повинно бути боляче – якщо раптом виникає біль, це сигнал про те, що амплітуда повинна бути меншою, а рух – повільнішим і делікатнішим; вправи будуються на повільних, акуратних рухах.
За результатами аналізу літературних джерел виявлено, що раціональне харчування, здоровий спосіб життя, оптимальний режим навантаження та відпочинку, помірна фізична активність із дитинства є важливими факторами профілактики остеохондрозу.
Ключові слова: *школярі, підлітки, порушення постави, опорно-руховий апарат, лікувальна гімнастика, кінезіотерапія.*

Nowadays, juvenile osteochondrosis thrives, which can develop in a child as early as 5–6 years. But more often, juvenile osteochondrosis of the spine begins to form at the age of 10–12 years on the background of hormonal changes in the body. In children, osteochondrosis occurs in asymptomatic form. The first signs of the disease begin to bother at puberty. Manifestations of the disease depend on the stage of its development and the area of spinal cord injury. Juvenile osteochondrosis of the spine can develop in one or more departments: cervical, thoracic, lumbar. Depending on the location and stage of the disease, the symptoms can vary significantly.
There are various reasons for the development of juvenile osteochondrosis of the spine in children and adolescents, but the leading negative factor is widespread computerization, which leads to a lack of sufficient physical activity on the muscular skeleton of the back and an increase in static improper loads.
The aim of this article was to expand the understanding of osteochondrosis in children and adolescents and physical therapy exercises used in the treatment of this disease.
Exercises for osteochondrosis are quite effective in the existing disease, and they also help as a prevention. Treatment of osteochondrosis should be comprehensive. The main attention is paid to the elimination of pain and restoration of motor function. In the complex treatment of this disease, along with extraction, massage, physio- and medical treatment, a significant place is occupied by physical exercises, the main task of which is to create a strong muscular corset of the torso, able to unload the damaged spine. When exercising, keep in mind that the exercise should not be painful – if there is sudden pain, it is a signal that the amplitude should be smaller, and the movement slower and more delicate; exercises are based on slow, gentle movements.
According to the analysis of literature sources, it was found that a balanced diet, healthy lifestyle, optimal exercise and rest, moderate physical activity since childhood are important factors in the prevention of osteochondrosis.
Key words: *schoolchildren, teenagers, posture disorders, musculoskeletal system, therapeutic gymnastics, kinesiotherapy.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ювенільний остеохондроз – захворювання у дітей і підлітків, яке виникає в період активного росту, що характеризується дистрофічними та дегенеративними змінами хребта.

Остеохондроз у дітей – пошкодження кістково-суглобової області на тлі травм, метаболічних порушень, неправильного харчування, надмірних навантажень. Нині процвітає ювенільний остеохондроз, який може розвиватися у малюка вже у

5–6 років, але частіше все-таки він починає формуватися у віці 10–12 років на тлі гормональної перебудови організму.

Остеохондроз хребта – це дистрофія або, інакше кажучи, порушення харчування тканин міжхребцевого диска з ослабленням його амортизувальних властивостей. При остеохондрозі погіршується фіксуюча здатність хребта, стан навколохребцевих м'язів і зв'язок, особливо при навантаженні, що робить \ їх не еластичними та слабкими.

Спочатку відбувається зневоднення пульпозного ядра і порушення обміну речовин у хрящі. Як результат, диск втрачає свою пружність, всихає, зменшується в розмірах і не може протидіяти фізичному навантаженню, відстань між хребцями скорочується, защемляючи корінцеві нерви, що беруть свій початок від спинного мозку, тож виникають болі. Фіброзне кільце диска також втрачає свою еластичність, що викликає його тріщини та розриви. Згодом міжхребцевий диск ущільнюється і випинається (пролапс), можливий розрив фіброзного кільця. В утворені дефекти випинається, а потім і випадає (частково або повністю) центральна частина, так зване пульпозне ядро. Це і є грижа міжхребцевого диска. Особливо небезпечно випадання диска у бік спинного мозку і його защемлення [2, с. 90].

Існують різні причини розвитку ювенільного остеохондрозу хребта у дітей і підлітків, але провідним негативним фактором вважається повальна комп'ютеризація, яка веде до відсутності достатніх фізичних навантажень на м'язовий каркас спини та збільшення статичних неправильних навантажень. Головними причинами виникнення патології у дітей є:

– травми опорно-рухового апарату у вигляді ударів, компресійних переломів остистих відростків тіл хребців (включаючи родові);

– вроджені вади розвитку опорно-рухового апарату (відсутність хребця, деформація, слабкість м'язового апарату) і кровоносної системи, що призводить до недостатнього надходження кисню і поживних компонентів до хребетного стовпа;

– малорухливий спосіб життя. Тривале перебування у статичному положенні та неправильна постава, тому що при довгому сидінні в неправильній позі формується сутулість;

– генетична схильність. Якщо хтось із батьків страждав захворюваннями, пов'язаними з деформацією кісткової тканини, то ризик розвитку ювенільного остеохондрозу у дитини збільшується;

– надмірні фізичні навантаження (професійний спорт). Справа в тому, що скелет підлітка ще не до кінця сформований, і навантаження, що виходять за межі норми, протипоказані;

– незбалансоване харчування і брак вітамінів, мінеральних речовин, амінокислот і білка, порушення режиму і раціону харчування; відсутність звички пити чисту питну воду;

– ендокринні й автоімунні захворювання – причиною захворювання в ранньому дитинстві зазвичай є вроджені чи набуті та пов'язані з порушенням розвитку хрящової тканини;

– надлишкова маса тіла у дітей і підлітків;

– швидке зростання скелета, у зв'язку з чим суглоби не встигають справлятися зі збільшенням навантаження. Хрящова тканина втрачає еластичність. Як результат, у хрящовій тканині відбуваються порушення [1, с. 56].

До інших потенційних причин можна віднести такі аспекти негативного впливу:

– слабкість м'язового корсету спини;

– неправильна постановка стопи (вальгусна або вальрусна);

– неправильно підібране взуття й одяг (не за віком і не за розміром);

– носіння сумки зі шкільним приладдям і підручниками на одному плечі;

– неправильно організоване спальне та робоче місце (варто звернути увагу на письмовий стіл, за яким підліток вчить уроки, та відповідність йому висоти стільця, правильно підібрана подушка, хороший пружинний матрац);

– підвищене стресове навантаження в навчальному закладі;

– піднімання тягарів, у т. ч. і початок занять важкою атлетикою у віці раніше 16 років.

Це не всі чинники, здатні спровокувати розвиток дитячого остеохондрозу хребта. Без усунення причини вилікувати ювенільний остеохондроз хребта неможливо, постійно будуть виникати рецидиви захворювання [3, с. 43].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тепер уже відомо, що основна причина остеохондрозу пов'язана з нашим способом життя, який веде до змін у хребті. Це сидяча робота, емоційні та фізичні перевантаження, неправильна постава і нераціональне харчування. Щоб хребет залишився здоровим, його необхідно берегти змолоду. Стародавні медики вважали, що здоров'я людини визначається здоров'ям хребта. Сучасна медицина підтверджує роль хребта у збереженні гарного самопочуття.

Для діагностики необхідно звернутися за консультацією до ортопеда і невролога. Підставами для постановки діагнозу є порушення постави, біль і дискомфорт при пальпації певних зон спини, результати рухових тестів. Для підтвердження діагнозу призначається рентгенографія, магнітно-резонансна та комп'ютерна томографія спини. При підозрі на гормональні збої необхідний загальний аналіз крові та дослідження на гормони. Розгорнутий аналіз крові дозволяє виявити інфекційні процеси в організмі [2, с. 131].

Стадії розвитку остеохондрозу. Перша: головний симптом остеохондрозу на цій стадії – нестабільність, що виявляється в початкових порушеннях хребетних дисків. Відчуття нездужання і дискомфорту.

Друга: основною ознакою другої стадії остеохондрозу є протрузія дисків. Починається руйнація фіброзного кільця, зменшуються щілини між хребцями, можливі защемлення нервових закінчень із больовими синдромами.

Третя: на цій стадії остеохондрозу відбувається руйнування кільця з появою міжхребцевих гриж. Третя стадія характеризується істотною деформацією хребта.

Четверта: остання і найважча стадія остеохондрозу. Стає важко пересуватися. Будь-які рухи призводять до гострого болю. Періодично наступають поліпшення стану, і біль стихає, але це явно свідчить про утворення кісткових розростань. Вони з'єднують хребці, обмежуючи можливість рухатися і приводячи до інвалідності [3, с. 45].

Клінічні прояви. У дітей остеохондроз протікає у безсимптомній формі. Перші ознаки хвороби починають турбувати в пубертатному віці. Прояви захворювання залежать від стадії його розвитку й області пошкодження хребта. Ювенільний остеохондроз хребта може розвинутися в одному або відразу декількох відділах: шийному, грудному, поперековому. Залежно від локалізації та стадії розвитку захворювання симптоми можуть істотно відрізнятися. Клінічні ознаки розвитку патології можуть включати в себе:

– відчуття скутості рухів після тривалого сидіння або нічного відпочинку;

– швидка стомлюваність м'язів у зоні ураження міжхребцевих хрящових дисків;

– порушення постави за типом посилення природних вигинів (це пов'язано більшою мірою зі слабкістю м'язового каркаса спини);

– постійні головні болі, що посилюються після розумового або фізичного напруження;

– неузгодженість роботи органів травного тракту (найчастіше проявляється у вигляді дискінезії жовчовивідних шляхів на тлі пошкодження блукаючого нерва);

– хрускіт у спині при спробі зігнутися або розігнутися, повернути тулуб вліво або вправо та ін.

Шийний остеохондроз проявляється інтенсивним гострим або тупим болем в області шиї та потилиці, головним болем, запамороченням, шумом у вухах, погіршенням зору. Біль може поширюватися на плечі, руки, супроводжуючись онімінням пальців і фізичної слабкістю рук, підвищеною стомлюваністю.

Грудний остеохондроз характеризується болем і дискомфортом в області грудей і спини, в області серця й онімінням лівої руки, задишкою, утрудненням дихальної активності. Біль може виникати за типом міжреберної невралгії та віддавати під лопатку.

Поперековий остеохондроз – найпоширеніший вид остеохондрозу, оскільки на поперековий відділ хребта припадає основне навантаження ваги тіла. Основні симптоми: біль у нижньому відділі спини, що віддає в нижні кінцівки, посилення якої відбувається після тривалого перебування у вертикальному положенні або підняття важких предметів. При поперековій локації можуть виникати судоми нижніх кінцівок, швидка стомлюваність литкових м'язів при фізичній активності, дискомфорт, порушення рухливості, порушення функції статевих органів і процесу сечовипускання [1, с. 170].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Складність діагностики остеохондрозу в дитячому віці полягає у відсутності вираженої клінічної картини. При появі перших скарг у підлітків існує висока ймовірність постановки неправильного діагнозу, оскільки ознаки схожі з іншими захворюваннями. Шийний остеохондроз протікає зі схожою симптоматикою, характерною для патологій серцево-судинної системи. Симптоми шийного остеохондрозу у дітей – біль, нудота. Патологія грудного відділу протікає з ознаками захворювань серцевого м'яза або пошкодженням нервових волокон запального характеру.

Ювенільний шийний остеохондроз довгий час успішно маскується під симптоми вегето-судинної дистонії, що заважають підлітку жити повноцінним життям та успішно вчитися. Дитина може скаржитися на: постійне відчуття втоми й апатії, сонливість; неможливість запам'ятовувати інформацію у школі в повному обсязі; часті головні болі, запаморочення і нудоту; підвищення або зниження рівня артеріального тиску; уповільнення частоти серцевих скорочень.

Класичних болів в області комірцевої зони практично не зустрічається. Дитина може скаржитися на відчуття скутості та напруги в шиї. При появі у підлітка зазначеної симптоматики необхідно звернутися до невролога і пройти ретельне обстеження.

Здебільшого остеохондроз у дитини пов'язаний із порушенням постави та викривленням хребта. Якщо у підлітка в ході профілактичного огляду виявили сколіоз або інше викривлення хребта, обов'язково слід звернутися до невролога. При сколіозі дитячий остеохондроз діагностується у 93% пацієнтів.

Шийний, грудний остеохондроз за відсутності своєчасної терапії здатні привести до таких наслідків: викривлення хребетного стовпа; протрузії міжхребцевих дисків; уповільнення зростання; міжхребцевої грижі; порушення координації рухів; ризику інсульту.

При розвитку ускладнень у вигляді грижі або протрузії у складних випадках дитині признача-

ється оперативне лікування [2, с. 47]. Програму терапії становить лікар з урахуванням всіх нюансів або особливостей прояву хвороби у конкретної людини.

На підставі отриманих даних досліджень складається протокол, дотримання якого в період розвитку опорно-рухового апарату дозволяє повністю впоратися із захворюванням.

Лікування проводиться комплексно і включає використання: вітамінно-мінеральних комплексів, багатих вітамінами групи В, вітаміном D, кальцієм, фосфором і Омега-3 для зміцнення імунітету, нормалізації кровотоку, обмінних процесів, відновлення тканин хребетного стовпа і нервових волокон; міорелаксантів для розслаблення м'язів і усунення м'язового болю; нестероїдних протизапальних препаратів для придушення запального процесу і зняття больового синдрому; хондопротекторів із глюкозаміном і хондроїтином, дія яких спрямована на відновлення хрящової тканини; амінокислоти для оновлення та відновлення хрящової тканини [4, с. 96].

Лікування остеохондрозу на початкових етапах розвитку в дитячому і підлітковому віці проводиться без використання лікарських препаратів і включає:

– лікувальну фізкультуру. Вибір вправ з урахуванням локалізації патологічного процесу. Допомагає поліпшити загальний стан, зняти біль і дискомфорт у спині, відновити рухливість і працездатність хребта, зміцнити м'язовий корсет спини;

– масаж спини має загальнозміцнюючу ефектом, покращує кровотік і лімфовідтік, тонізує і розслаблює м'язи;

– акупунктуру, яка передбачає використання голок або спеціальних променів для активізації біологічно активних точок, відповідальних за відновлення хрящової тканини;

– плавання, що дозволяє впоратися із м'язовою напругою і спазмами, попереджає ускладнення: грижі, сколіоз, кіфоз;

– фізіотерапію: електрофорез, ультразвук, магнітотерапію, вібраційне та лазерне лікування.

Метою статті стало розширення уявлень про остеохондроз у дитячо-юнацькому віці та вправи лікувальної фізкультури, що використовуються в комплексній терапії цього захворювання.

Виклад основного матеріалу. Вправи при остеохондрозі шийного відділу хребта є досить ефективними за наявного захворювання, також допомагають і для профілактики. Гімнастика при шийному остеохондрозі у профілактичних цілях виконується вдома, вечорами, для проведення гімнастики можна використовувати невеликі перерви.

В.п. – лежачи на спині. Голова на подушці (подушка невисока – близько 10–15 см, і не занадто м'яка), протягом 10–15 секунд сильно натискати потилицею на подушку. Потім перевернутися на живіт і натискати на подушку чолом. Дихання не затримувати.

В.п. – лежачи на животі. Звісити голову із шиєю з ліжка і потримати у висячому положенні протягом 15 секунд. Повторити те саме, перевернувшись на правий бік, потім – на спину і, врешті, на лівий бік.

В.п. – сидячи на стільці. Розставити ноги на ширині плечей, руки повинні вільно звисати. Повільно нахилити голову вперед, намагаючись торкнутися грудей підборіддям, потім відвести голову максимально назад. Повернутися в початкове положення. Повторити 4–6 разів.

В.п. – сидячи на стільці. Виконувати безперервно кругові рухи плечима вперед, потім – назад. Виконувати в середньому темпі. Зробити в кожну сторону по 4–6 разів.

В.п. – те саме. Повертати голову вправо, а потім вліво. Виконувати в середньому темпі. Повторити в кожну сторону по 4–6 разів.

В.п. – те саме. Підняти праву руку через сторону вгору, потім зігнути її та дістати ліве вухо через голову. Те ж саме повторити лівою рукою. Виконати кожної рукою по 4 рази.

В.п. – сидячи на стільці. Спина пряма, голову відкинути назад і спробувати дотягнутися правим вухом до правого плеча, далі – повернутися у вихідне положення. Потім повторити те саме в іншу сторону. Виконувати плавно і повільно, м'язи не напружувати. Повторити по 5 разів на кожну сторону.

В.п. – те саме. Спину тримати прямо, обличчя дивиться вперед, підборіддя трохи підняти. Плавно і повільно повернути голову вправо, наскільки це можливо. Потім повернутися в початкове положення і зробити поворот вліво. Виконати по 5 разів на кожну сторону.

В.п. – те саме. Покласти долоню на лоб, потім натиснути на долоню головою, долоня повинна опиратися тиску (залишатися на тому самому місці). Під час тиску головою м'язи шиї напружуються. Залишатися в такому положенні 5 секунд, потім розслабитися. Повторити 3 рази.

В.п. – те саме. Долоню (або дві долоні) покласти на потилицю, потилицею тиснути на долоню. Залишатися в такому положенні, утримуючи напругу протягом 5 секунд, потім розслабитися. Повторити 3 рази.

В.п. – те саме. Праву долоню покласти на праву скроню, після чого треба головою тиснути на долоню. Залишатися в такому положенні, утримуючи напругу, протягом 5 секунд. Потім розслабитися і зробити те саме з лівою долонею і лівою скронею. Виконати в кожну сторону по 3 рази.

В.п. – сидячи на стільці. Спина пряма, голову трохи закинути назад і потім повільно, з напругою, ніби долаючи опір, опустити голову вниз, підборіддя притиснути до грудей. Повторити 5 разів.

В.п. – те саме. Спина пряма, голову опустити вниз, потім виконувати повільні повороти голови вправо і вліво. Голова залишається опущеною. Виконати по 5 разів у кожну сторону.

В.п. – стоячи. Імітація плавання кролем: виконувати прямими руками по черзі кругові обертання в плечових суглобах вперед, а потім назад. Повторити в кожну сторону по 6 разів. Особливі вказівки: фізичні вправи при шийному остеохондрозі не повинні включати в себе обертання головою без підтримки руками, особливо це стосується тих моментів, коли шия знаходиться в напрузі та болить.

Вправи при остеохондрозі грудного відділу хребта:

В.п. – стоячи. Вдихаючи, встати прямо, руки вниз, ноги разом. Витягнути руки вгору – видих. Прогнутися назад і зробити глибокий вдих. Потім опустити руки, нахилитися вперед, трохи заокруглити спину, опустити плечі і голову – видих. Повторити 8–10 разів.

В.п. – сидячи на стільці. Завести руки за голову – вдих, максимально прогнутися назад 3–5 разів, спираючись лопатками об спинку стільця, – видих.

В.п. – стоячи на чотирьох. Максимально прогнути спину і затриматися на 2–3 секунди в цьому положенні. Голову тримати прямо. Повернутися в в.п. і знову виконати цю вправу 5–7 разів.

В.п. – лежачи на животі з упором руками в підлогу. Силою максимально прогнутися назад, намагаючись відірвати корпус від підлоги.

В.п. – лежачи на животі, руки вздовж тіла. Прогнутися у грудному відділі хребта, намагаючись максимально підняти вгору голову і ноги.

Лікування поперекового остеохондрозу має бути комплексним. Основна увага звертається на ліквідацію болю і відновлення рухової функції. У комплексному лікуванні цього захворювання поряд з витяжкою, масажем, фізіо- і медикаментозним лікуванням значне місце займають фізичні вправи, основним завданням яких є створення міцного м’язового корсета тулуба, здатного розвантажити поперековий відділ хребта. Лікувальна гімнастика при поперековому остеохондрозі призначається через 2–3 дні після затихання гострого болю. Комплекс лікувальної гімнастики при остеохондрозі попереково-крижового відділу хребта:

В.п. – лежачи на спині

Руки вздовж тулуба. Обертання стоп. 4 рази в одну сторону, 4 в іншу. 1–2 хв.

Почергове згинання ніг у колінних суглобах. Стопи не відривати від підлоги. По 10–12 разів.

Відведення ніг у сторони. По черзі вліво-вправо. По 10–12 разів.

Підйом прямих ніг по черзі. Носок натягнути на себе. По 10–12 разів.

В.п. – лежачи на боці (спочатку на одному боці, потім на іншому).

Підйом верхньої прямої ноги вгору. 8–10 разів.

Згинання верхньої ноги в колінному суглобі. Коліно тягнути до живота. 8–10 разів.

Згинання обох ніг у колінних суглобах. 8–10 разів.

В.п. – лежачи на животі.

Згинання ніг у колінних суглобах по черзі лівою, правою. П’яту тягнути до сідниць. По 10–12 разів.

Відведення ніг у сторони. По черзі вліво-вправо. По 10–12 разів.

Руки витягнути вперед, потім у сторони і до себе (імітація плавальних рухів). Повторити 10–12 разів.

Руки витягнути вперед. Піднімати одночасно праву руку і ліву ногу, потім навпаки ліву руку і праву ногу. Повторити по 8–10 разів.

Руки витягнути вперед. Піднімати одночасно руки і ноги. Затримати на 5–8 секунд. Повторити 4–5 разів.

В.п. – стоячи на чотирьох.

Почергове випрямлення ніг. Носок тягнути від себе. Повторити по 10–12 разів.

Праве коліно тягнути до лівого ліктя, потім ліве коліно до правого ліктя. Повторити по 10–12 разів.

Підняти праву руку і ліву ногу одночасно, потім навпаки – ліву руку і праву ногу. Повторити по 8–10 разів.

Голову опустити вниз, спину вигнути вгору, затриматися на 5 секунд, потім голову підняти вгору, а спину прогнути вниз, затриматися на 5 секунд. Повторити вправу 5–6 разів.

Голову опустити вниз, сідницями опуститися на п’яти – тягнути спину протягом 5 секунд і знову повільно встати навколішки. Зробити глибокий вдих-видих і повторити вправу 5–6 разів.

В.п. – стоячи.

Підняти руки вгору, потягнутися – вдих, опустити руки вниз – видих. Повторити 6–8 разів.

При виконанні вправ слід пам’ятати, що:

– вправи повинні робитися в рамках природної рухливості суглобів;

– під час виконання вправ не повинно бути боляче – якщо раптом виникає біль, це сигнал про те, що амплітуда повинна бути меншою, а рух – повільнішим і делікатнішим;

– вправи будуються на повільних, акуратних рухах: ніяких енергійних обертань, прогинів і т. п.;

– увага до деталей – один із показників ефективного тренування: всередині кожної вправи можна знайти багато тонких деталей, які будуть дозволяти поглиблювати розслаблення з кожним новим виконанням комплексу.

Висновки. Профілактика остеохондрозу починається з дитинства. Найвідповідальнішим періодом життєдіяльності кісткової тканини є юнацький період інтенсивного росту, під час якого збільшується витрата кальцію в організмі.

Клінічні рекомендації лікарів щодо попередження остеохондрозу:

– щорічні профілактичні огляди у невролога й ортопеда;

– правильне харчування, багате вітамінами та мінералами, для нормального росту і розвитку дитини;

– контроль постави та профілактика травм;

– регулярні фізичні навантаження (зарядка, плавання);

– правильний вибір взуття (за розміром, з ортопедичною устілкою);

– тривалі прогулянки на свіжому повітрі.

Вважається, що фізичні вправи перешкоджають розвитку остеохондрозу. Однак надмірні фізичні навантаження можуть призводити до зниження рівня статевих гормонів естогенів, а потім і до остеопорозу, який часто поєднується з остеохондрозом. Такі зміни хребта характерні для професійних спортсменів.

Повноцінне харчування особливо необхідно для росту організму, тому що в юності на все життя закладається програма здоров'я. Вміст вітаміну D в організмі тісно пов'язаний із впливом на шкіру сонячних променів. В отриманні вітаміну D велику роль відіграє вживання морепродуктів, переважно червоних сортів риби. Корисні препарати кальцію з вітаміном D, що поліпшують стан кісток.

Таким чином, раціональне харчування, здоровий спосіб життя, оптимальний режим навантаження та відпочинку, помірна фізична активність із дитинства є важливими факторами профілактики остеохондрозу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апанасенко Г.Л. Лечебная физкультура и врачебный контроль: учебник. Москва : Медицина, 2002. 368 с.

2. Жарков П.Л. Остеохондроз и другие дистрофические изменения позвоночника у взрослых и детей. Москва : Медицина, 1994. 240 с.

3. Калашникова Е.В., Зайдман А.М., Фомичев Н.Г. К вопросу этиологии остеохондроза позвоночника. *Новые аспекты остеохондроза*. Санкт-Петербург : МОРСАР АВ, 2002. С. 43–49.

4. Луцик А.А. Дегенеративно-дистрофические заболевания позвоночника. Новосибирск : Наука, 2012. 264 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

PECULIARITIES OF SPEECH THERAPY MASSAGE FOR CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

УДК 373.2:616.89-008.434
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.23

Яковенко І.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Чорна В.В.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри початкової освіти
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті з'ясовано, що основні цілі логопедичного масажу такі: нормалізація м'язового тонусу артикуляційного апарату, зниження патологічних рухових проявів (гіперкінези, судоми, синкінезії), покращення кровообігу, нормалізація кінетичних і кінестетичних відчуттів. Дослідниками звернено увагу на головні види (класичний ручний, або мануальний, точковий (вплив на біологічно активі точки), апаратний (застосування вібраційних та вакуумних приладів), зондовий масаж) та прийоми (погладжування, розтирання, розминання) логопедичного масажу. Кожен із зазначених прийомів логопедичного масажу проаналізовано на прикладі методики роботи із зондами за О. Новіковою. Акцентовано увагу на важливості діагностики м'язового тонусу, рухових можливостей, характеру (сила, темп, протяжність), тривалості (від 0 до 3 років – протягом 5–10 хвилин, від 4 до 7 років – 15–20 хвилин, діти шкільного віку – більше 20 хвилин) логопедичного масажу.

У праці висвітлено особливості проведення логопедичного масажу для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Надано поради щодо ефективності проведення логомасажу: діагностика стану м'язів артикуляційного апарату (гіпер- чи гіпотонус); добір видів, прийомів, комплексу вправ для масажу; проведення в добре провітреному приміщенні, з дотриманням санітарно-гігієнічних норм (чистота індивідуального одягу, часте миття рук чи використання дезінфікуючих засобів, що не подразнюють ротову порожнину, використання маски); попередження дитини та батьків щодо використання тих чи інших засобів логопедичного масажу (з дитиною доцільно заздалегідь домовитися про виконання тих чи інших процедур, тим самим зняти страх та напруженість, що допоможе полегшити роботу); звернення уваги на поведінку дитини (у разі плаксивості чи поганого самопочуття процедуру логопедичного масажу варто скасувати).

Ключові слова: *логопедичний масаж, види і прийоми логопедичного масажу, зондовий масаж, гіпертонус, гіпотонус.*

The article finds that the main goals of speech therapy massage are the normalization of the articulatory apparatus muscle tone, reduction of pathological motor manifestations (hyperkinesis, convulsions, synkinesis), improvement of blood circulation, normalization of kinetic and kinesthetic sensations. Researchers paid attention to the main types (classic manual, acupressure (impact on the biological active point), hardware (use of vibration and vacuum devices), probe massage) and techniques (stroking, rubbing, kneading) speech therapy massage. Each of these of speech therapy massage techniques is analyzed on the example of the method of working with probes by O. Novikova. Emphasis is placed on the importance of diagnosing muscle tone, motor skills, character (strength, pace, length), duration (from 0 to 3 years – for 5–10 minutes, from 4 to 7 years – 15–20 minutes, school children more than 20 minutes) speech therapy massage.

The paper highlights the features of speech therapy massage for children of senior preschool and primary school age. Advice on the effectiveness of logomassage: diagnosis of the articulatory apparatus muscles (hyper- or hypotonia); selection of types, receptions, a complex of exercises for massage; carrying out in a well-ventilated room, adhering to sanitary and hygienic norms (cleanliness of individual clothes, frequent washing of hands or use of disinfectants that do not irritate the oral cavity, use of a mask); warning the child and parents about the use of certain means of speech therapy massage (with the child it is advisable to agree in advance on the implementation of certain procedures, thereby relieving fear and tension, which will help facilitate the work); attention to the child's behavior (in case of tearfulness or malaise, the procedure of speech therapy massage should be canceled).

Key words: *speech therapy massage, types and methods of speech therapy massage, probe massage, hypertonius, hypotonus.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку натепер дуже гостре. Адже від ступеня розвитку мовлення залежить подальша навчальна діяльність дитини. Розвиток процесів читання та письма цілком залежить від сформованості мовлення дитини. Логопедичний масаж як ефективний метод корекції складних порушень артикуляційної моторики та дихання дає можливість виправити недоліки мовлення, забезпечити повноцінне навчання та соціалізацію дитини в закладах дошкільної освіти, молодшій школі. Актуальність та доцільність проведення процедури логопедичного масажу для вдосконалення мовлення людини було констатовано ще в давні часи. Так, логопедичний масаж як корекційно-оздоровча процедура був відомий ще із XII ст. до нашої ери в Давньому Єгипті та Лівії. Цей факт документально підтверджено на одному з папірусів (використання прийомів логомасажу, як-от прогладжування, розтирання і поколочування). Перше наукове обґрунтування логомасажу було здійснено у працях Гіпократа, а Геродокс був першим пропагандистом логомасажу для здорових та хворих людей. Пройшовши тривалий період становлення та вдосконалення, логопедичний масаж не втратив своєї актуальності, навпаки, став невід'ємною складовою частиною логокорекційної роботи під час виправлення мовленнєвих порушень тяжкого характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями щодо видів та прийомів логопедичного масажу цікавилася Ю. Рібцун; показання до проведення логопедичного масажу у своїх працях висвітлили В. Кондратенко, О. Панченко; особливості методики проведення зондового та ручного масажу досліджували О. Новікова, Є. Краузе; питання тривалості логопедичного масажу порушували у своїх працях А. Загурська, В. Кондратенко, О. Панченко. Але, незважаючи на велику кількість праць стосовно зазначеної проблематики, питання особливостей проведення логопедичного масажу для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку залишається маловисвітленим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Натепер логопедичний масаж як засіб виправлення недоліків мовлення набув широкої популярності серед дефектологів і вчителів-логопедів. Використання його в корекційній роботі стабілізує тонус м'язів артикуляційного апарату та забезпечує розслаблення нервової системи. Під впливом логопедичного масажу підвищуються еластичність, сила та скоротливість м'язів, покращується мовно-рухова функція периферичного мовленнєвого апарату. Знання дефектологом, учителем-логопедом особливостей проведення логопедичного масажу (види, прийоми, умови, засоби) допоможе ефективно вплинути на перебіг мовленнєвих процесів у дитини з порушеннями мовлення.

Мета статті – розкрити особливості (види, прийоми, умови, засоби) проведення логопедичного масажу для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Збільшення патології мовлення в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вимагає уведення в дію ефективних методів, прийомів та засобів корекційної роботи, одним із яких є логопедичний масаж. Зазначена процедура входить до комплексу лікувально-оздоровчих та корекційно-розвивальних заходів із подолання артикуляційної незграбності, нормалізує тонус язика, губ, щік, м'якого піднебіння, допомагає пришвидшити корекційно-логопедичну роботу з виправлення недоліків мовлення. Виконувати процедуру логопедичного масажу має право дефектолог, логопед, працівник медичних установ, що має відповідний диплом, а також елементи логопедичного масажу можуть здійснювати батьки дітей із мовленнєвими порушеннями, за детального роз'яснення логопедом (дефектологом) умов та способів проведення.

Під логопедичним масажем Ю. Рібцун розуміє «активний метод механічного впливу, який змінює стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферійного мовно-рухового апарату» [7, с. 368]. Застосування логопедичного масажу в корекційній роботі допомагає покращити вимову, нормалізує силу повітряного потоку та голосу, тонізує м'язи мовленнєвого апарату, знижує слиновиділення (доцільно в разі дизартрії).

Для визначення ефективності добору вправ та прийомів масажу доцільно провести діагностику м'язового тонусу, рухових можливостей та наявності патології (звертаємо увагу на патологічну симптоматику) мовленнєвого апарату. Визначення особливостей м'язового тонусу артикуляційного апарату уможливлює вибір прийомів масажу (у разі пониженого тонусу використовують погладжування, розтирання, розминання, сильну вібрацію та пунктирування, а за підвищеного (спастичний стан м'язів) – погладжування, легку вібрацію). Для досягнення кращого результату від процедури логопедичний масаж поєднують зі статичними чи динамічними артикуляційними вправами, самомасажем [3, с. 104].

Серед видів логопедичного масажу науковці виділяють чотири основні: класичний ручний (мануальний), точковий (вплив на біологічно активі точки), апаратний (проводять за допомогою вібраційних і вакуумних приладів), зондовий масаж (за методом О. Новікової) [1; 2; 5; 7]. Залежно від застосування логопедичного інструментарію Ю. Рібцун були виділені сім видів логопедичного масажу: зондовий, що здійснюється за допомогою спеціально підібраних логопедичних інструментів (зонди); логостимулонний (з використанням логостимулонів); зондозамінний (використання підручних засобів, вплив яких на мовленнєвий апарат є тотожним зондовому); мануальний, або класичний (виконується руками); вібральний (у масажі використовуються спеціально підібрані вібромасажери); щітковий (зазвичай проводиться за допомогою зубної щітки, але можуть бути використані інструменти схожого характеру); контраст-термічний, що у практиці логопедів використовується вкрай рідко через недостатність кріо- та термообладнання [7, с. 369].

Основними цілями логопедичного масажу є нормалізація м'язового тонусу артикуляційного апарату, зниження патологічних рухових проявів (гіперкінези, судоми, синкінезії), покращення кровообігу, нормалізація кінетичних і кінестетичних відчуттів. Логопедичний масаж виконують в області м'язів верхнього плечового поясу, шиї та м'язів голови. Найбільшу увагу доцільно приділяти м'язам периферичного мовленнєвого апарату (м'язи язика, губ, щік, м'якого піднебіння), адже саме вони забезпечують продукування вимови.

До ключових показників щодо необхідності проведення логопедичного масажу відносять дефектну вимову звуків (вік від 4–5 років), неконтрольоване мимовільне слиновиділення, гіпер- чи гіпотонус м'язів артикуляційного апарату, пере-

ривчасте дихання під час розмови, дизартрію, ринолалію, алалію, порушення голосу, недостатню скоротливість м'язів обличчя. Важливо зауважити, що логопедичний масаж доцільно відкласти в разі піку інфекційних захворювань, наявності у клієнта стоматиту, кон'юнктивіту, вірусних захворювань носоглотки, герпесу, збільшення лімфовузлів [4, с. 5–9].

Основними прийомами логопедичного масажу є погладжування, розтирання, розминання (інші слугують підвидами або належать до артикуляційної гімнастики). Розглянемо кожен із зазначених прийомів логопедичного масажу на прикладі методики роботи із зондами за О. Новіковою [5]. До класичного зондового набору найчастіше входять дванадцять інструментів (зовні схожі на медичні інструменти, виготовлені із нержавіючої сталі, легкі для стерилізації):

– «Вилочка» – легкі колючі рухи спочатку по боковій частині язика вниз – угору (праву, ліву частину, середину), потім поперечні рухи, зигзагоподібні рухи. Також прокручування проти та за годинниковою стрілкою в різних напрямках (по 5 рухів, 30 разів у боки);

– «Вісімка» – рухи перетирання згори вниз на середині язика, а потім по бокових краях. Далі поперечні рухи знизу вгору;

– «Саночки» (великі, середні, маленькі) – катаємо по язику (дві сторони робочі). Маленькі саночки зручні для масажу бокового краю язика;

– «Сокирка» – рубка й імітація процесу бриття (можна використовувати зубну щітку із щетиною);

– «Хрестовина» – піддівається язичок і накачується певна група м'язів. Краї, що не перетинаються, захоплюють край язика і проштовхують у глибину рота (лічимо до 30 і відпускаємо). Повторюємо 5–6 разів. Потім до 20 рахуємо, у кінці на рахунок один – два. Також можна здійснювати рухи вкручування;

– «Штовхальний», чи «Стілець» – легким штовханням в різних напрямках по поверхні язика;

– «Щипчики» – рухи розтягування за кінчик язика, скручування;

– «Підтягувальний» – підтягуємо язик за верхні зуби;

– «Лебідонька» – масаж кореня язика і м'якого піднебіння, щік, вилиць, губ.

Доцільно звернути увагу на те, що характер логопедичного масажу визначається такими основними показниками, як сила, темп, протяжність. Сила масажу (сила тиску на м'язи артикуляційного апарату) зумовлена наявністю гіпер- чи гіпотонусу. Вона може бути великою та середньою в разі гіпотонусу, середньою та повільною за наявності гіпертонусу. Також доречно зауважити, що довше робиться логопедичний масаж, то більше він впливає на зниження збудливості нервової системи [3, с. 104].

Питання тривалості логопедичного масажу було детально розглянуто вітчизняними науковцями [2; 3]. Логопедичний масаж в основному проводять двічі – тричі на тиждень. Середній курс масажу становить від десяти до двадцяти процедур. Важливо пам'ятати, що маніпуляції з язиком не повинні бути дискомфортними чи болючими. У разі остраху дитини щодо масажу язикового тіла необхідно поговорити про процедуру та переконати дитину в її безпечності. За тяжких мовленнєвих порушень логопедичний масаж можна проводити навіть через день. Також доцільно зауважити, що за необхідності кількох курсів масажу треба зробити перерву (мінімальна перерва становить чотирнадцять днів). Важливо також наголосити, що перші процедури масажу повинні бути коротшими норми, щоб дитині легше було звикнути до маніпуляцій з язиковим тілом. Щодо тривалості процедури масажу, то для дітей віком від 0 до 3 років доцільне застосування процедури протягом 5–10 хвилин; від 4 до 7 років – 15–20 хвилин; дитина шкільного віку може працювати з логопедом уже більше 20 хвилин.

Висновки. У разі застосування логопедичного масажу як частини комплексу лікувально-оздоровчих та корекційно-розвивальних заходів із подолання мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку необхідно зважати на такі особливості:

– ефективність логопедичного масажу залежить від діагностики стану м'язів артикуляційного апарату (гіпер- чи гіпотонус) та визначення видів, прийомів, комплексу вправ для логопедичного масажу. Під час добору видів логомасажу доцільно обрати один із чотирьох основних або скомбінувати декілька (класичний ручний (мануальний), точковий, апаратний, зондовий масаж);

– логопедичний масаж доцільно проводити в добре провітреному приміщенні, з дотриманням санітарно-гігієнічних норм (чистота індивідуального одягу, часте миття рук чи використання дезінфікуючих засобів, що не подразнюють ротову порожнину, використання маски);

– логопед повинен попередити дитину та батьків щодо використання тих чи інших засобів логопедичного масажу (з дитиною доцільно заздалегідь домовитися про виконання тих чи інших процедур, тим самим зняти страх та напруженість, що допоможе полегшити роботу);

– важливо звертати увагу на настрій дитини (у разі плаксивості чи поганого самопочуття процедуру логопедичного масажу варто скасувати).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврилова Н. Логопедичний масаж як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки».* 2015. Вип. 5. С. 42–54.

2. Загурська А. Логопедичний масаж як засіб корекційного впливу на дітей з мовленнєвими порушеннями. *Наука. Освіта. Молодь.* 2015. Ч. 1. С. 158–161.

3. Кондратенко В., Панченко О. Використання масажу в логопедичній роботі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19 «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія».* 2011. № 17. С. 102–105.

4. Краузе Е. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика : практическое пособие. Санкт-Петербург, 2004. 77 с.

5. Новикова Е. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения : наглядное практическое пособие. Москва, 2004. Ч. 2. 32 с.

6. Приходько О. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. Санкт-Петербург, 2008. 157 с.

7. Рібцун Ю. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика :* збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Г. Огієнка. 2013. Вип. 14. С. 368–372.

ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ЯК ФАКТОРУ УСПІШНОСТІ ПЕРВИННОЇ ВИРОБНИЧОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ ЗА УМОВ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

THE THEORETICAL APPROACH TO FORMATION THE COMPETITIVENESS AS A FACTOR OF THE SUCCESS OF PRIMARY PRODUCTION ADAPTATION OF YOUNG SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF CURRENT LABOR MARKET

УДК 378:37.011.3–051:005.332.4
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.24

Артемьєва І.С.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри технологічної та професійної освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Петухова Т.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри технологічної та професійної освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Стаття присвячена вивченню підходу до формування конкурентоздатності молодих фахівців у процесі їхнього навчання в закладах вищої освіти як детермінанти успішності первинної виробничої адаптації молодих фахівців за умов сучасного ринку праці. Зокрема, розкрито сутність таких понять, як: «первинна виробнича адаптація молодого фахівця», «дуальна модель професійної підготовки майбутнього фахівця»; уточнено поняття «конкурентоздатність молодого фахівця».

Первинна виробнича адаптація молодого фахівця тлумачиться як активний процес пристосування новачка до професійної діяльності та виробничого колективу, внаслідок якого досягається оптимальна взаємодія особистості та виробничого середовища, ефективне «включення» молодого фахівця у професійну діяльність і в систему виробничих і міжособистісних відносин у колективі. Позитивний результат первинної виробничої адаптації досягається за умови ідентифікації молодого фахівця з виробничим середовищем.

Констатовано, що сформована конкурентоздатність молодого фахівця є фактором успішності його первинної виробничої адаптації до сучасного виробничого середовища. Конкурентоздатність молодого фахівця розглядається як сукупність переваг, які людина отримала у процесі навчання в закладі вищої освіти, до яких належать: володіння досконалою системою спеціальних знань, умінь і навичок, розвиненість професійно значущих особистісних якостей, висока кваліфікація, відповідність вимогам сучасного ринку праці, наявність яких робить молодого фахівця конкурентним для роботодавців і здатним до вдалої та швидкої первинної виробничої адаптації до виробничого середовища.

З'ясовано, що сформувати конкурентоздатність молодих фахівців у процесі їхнього навчання в закладах вищої освіти можливо, якщо процес професійного навчання буде скоординований на вимоги роботодавців щодо якості підготовки фахівців. Власне, досягнення наступності у професійній підготовці майбутніх фахівців є тією системою підготовки, що спрямована на підготовку майбутніх фахівців відповідно до вимог, висунутих роботодавцями.

Встановлено, що імплантація в систему професійної освіти дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця, під якою розуміється форма організації практико-зорієнтованого навчання, заснована на принципах соціального партнерства, котра передбачає поєднання теоретичного та практичного навчання із частковою зайнятістю майбутнього фахівця на підприємстві роботодавця, вимагає чітко скоординованої взаємодії освітньої та виробничої сфер, спрямованої на підготовку фахівця певного профілю відповідно до висунутих роботодавцем актуальних вимог сучасного ринку та передбачає встановлення ключової ролі та відповідальності роботодавця за якість професійної підготовки фахівця, дозволить досягти наступності у професійній підготовці майбутнього фахівця, що посприяє формуванню конкурентоздатності молодого фахівця в ході його навчання в закладі вищої освіти як фактору успішності його первинної виробничої адаптації до виробничого середовища за умов сучасного ринку праці.

Ключові слова: *молодий фахівець, майбутній фахівець, первинна виробнича адаптація, конкурентоздатність молодого фахівця, дуальна модель професійної підготовки майбутнього фахівця, професійна освіта, заклад вищої освіти.*

The article is devoted to establishing an approach to formation the competitiveness of young specialists in the process of their education at institute of higher education, as determinants of the success of primary production adaptation of young specialists in the conditions of current labor market. In particular, the essence of such concepts as: "primary production adaptation of a young specialist", "dual model of vocational preparation of future specialist" have been revealed; the concept "competitiveness of a young specialist" has been clarified.

The primary production adaptation of a young specialist is interpreted as active process of adaptation of the beginner to professional activity and production team, as a result of which the optimal interaction of the individual and the production environment, effective "inclusion" of a young specialist in professional activity and in the system of production and interpersonal relations in the team are achieved. The positive result of primary production adaptation is achieved if a young specialist is identified with the production environment.

There has been stated, that the formed competitiveness of a young specialist is a factor in the success of his primery production adaptation to the current production environment.

The competitiveness of a young specialist is seen as a set of benefits that a person received in the process of studying at a institution of higher education, which include: possession of a perfect system of special knowledges, abilities and skills, maturity of professionally significant personal qualities, high qualification, compliance

with the requirements of the current labor market, the presence of which makes a young specialist competitive for employers and capable of successful and rapid primery production adaptation to the production environment.
There has been found, that to form the competitiveness of young specialists in the process of their education at institute of higher education is possible, if the vocational training process will be coordinated to the requirements of employers regarding the quality of preparation of specialists. Namely the achievement of continuity in the vocational preparation of future specialists is the system of preparation that is aimed at vocational preparation of future specialists in accordance with the requirements of employers.
There has been found, that the implantation into the system of vocational education of a dual model of vocational preparation of the future specialist, which is understood as a form of organization of practice-oriented training, which is based on the principles of social partnership, which provides a combination of theoretical and practical training with part-time employment of the future specialist at the employer, requires a well-coordinated interaction of educational and production areas, aimed at preparation specialist of a certain profile in accordance with the actual requirements of the current labor market put forward by the employer and provides for the establishment of a key role and responsibility of the employer for the quality of vocational preparation, to allow the advancement of continuity in the vocational preparation of a future specialist, will allow achieving continuity in the vocational preparation of future specialists, which will contribute to the formation of the competitiveness of a young specialist during his training at the institute of higher education, as a factor in the success of his primary production adaptation to the production environment in conditions of current labor market.
Key words: *young specialist, future specialist, primary production adaptation, competitiveness of a young specialist, dual model of vocational preparation of the future specialist, vocational education, institute of higher education.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У грудні 2005 р. Європейський Союз, а в лютому 2006 р. Сполучені Штати Америки офіційно надали Україні статус країни з ринковою економікою.

Перехід України до ринкової економіки викликав корінну трансформацію всієї сукупності виробничих відносин, які містять у собі трудові відносини. Ринок праці є найбільш складним елементом ринкової економіки, тому що тут не тільки переплітаються інтереси фахівців і роботодавця у процесі визначення ціни праці й умов функціонування, а й відбиваються практично всі соціально-економічні явища в суспільстві.

Сучасна ринкова економіка диктує жорсткі умови існування ринку праці, що вплинуло на появу нових вимог до фахівців, зокрема молодих. Затребуваність працівника на сучасному ринку праці визначається сформованістю в нього якостей фахівця, які мають особливий попит на ринку праці, а саме: творчого потенціалу, гнучкості, здатності розв'язувати проблеми, аналізувати ситуації, вести вартісний аналіз, управляти ресурсами; швидкого освоєння різноманітних інновацій у тій сфері професійної діяльності, в якій особа працює, наявності громадянської відповідальності за прийняті рішення та наслідки своєї професійної діяльності. За умов ринкової економіки та розвитку науково-технічного прогресу окреслені якості фахівця постійно розширюються.

У ситуації, що склалася на ринку праці України, молодому фахівцю особливо важко адаптуватися до нового для нього сучасного виробничого середовища, тому доцільним є питання забезпечення успішності первинної виробничої адаптації молодого фахівця, від вдалого перебігу якої багато в чому залежить працездатність фахівця та робота підприємства (організації, установи, закладу тощо) взагалі.

Вивчення сучасного наукового фонду довело: переважна більшість учених і практиків (А.В. Бєлякова, В.В. Борисов, В.М. Данюк, І.С. Денисенко, І.Р. Ільмукова, О.В. Камкова, А.М. Колот, Л.І. Мороз, В.А. Савченко, Л.У. Стаут, О.С. Юрков та ін.) вважають, що у забезпеченні успішного перебігу первинної виробничої адаптації молодого фахівця до сучасного виробничого середовища важливу роль відіграє організація управління роботодавцями цим процесом. Л.У. Стаут розроблено та впроваджено програми адаптації молодих фахівців. І.С. Денисенко, базуючись на професійному досвіді, наголошує на важливості розроблення гнучких індивідуальних програм адаптації молодих фахівців, які повинні створюватися лише спільно «Human Resources»-відділом і керівниками молодих працівників тощо. Проте статистика свідчить, що, незважаючи на організацію заходів щодо управління процесом адаптації молодих фахівців із боку роботодавців, велика частка новачків не може пристосуватися до сучасного виробничого середовища через невідповідність жорстким і мінливим вимогам сучасного ринку праці, а тому звільняється.

Адаптуватися до виробничого середовища за умов сучасного ринку праці випускникам закладів вищої освіти допоможе розвинена конкурентоздатність молодих фахівців (С.Я. Батишев, В.О. Бикова, Н.Т. Більдер, В.І. Бондар, Л.М. Мітіна, С.М. Савченко, І.П. Саратцева, О.О. Сушенцева, Є.В. Тараканова, Ф.Р. Туктарова, О. Чуба, Ж.А. Шуткіна та ін.). Отже, постає питання необхідності формування конкурентоздатності молодих фахівців у ході їхнього навчання в закладах вищої освіти, сформованість якої посприяє їхній адаптації до виробничого середовища за умов сучасного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами аналізу науково-педагогічної літе-

ратури зазначимо, що формування конкурентоздатності молодого фахівця під час його навчання в закладі вищої освіти в Україні та за її межами вже ставали предметом наукових розвідок учених. Так, способи розвитку конкурентоздатності у процесі саморозвитку досліджував В.І. Андрєєв; формування економічної культури як необхідного елементу забезпечення конкурентоздатності випускника закладу вищої освіти розглядала Т.Ю. Андріяко; В.О. Бикова обґрунтувала умови диверсифікації освіти, що мають забезпечити ефективність управління процесом формування конкурентоздатних фахівців; формування системи стійких особистісних якостей з метою розвитку конкурентоздатності особистості описувала Л.М. Мітіна; психолого-педагогічні умови розвитку конкурентоздатності молодих фахівців висвітлювала С.А. Хазова. Водночас ще залишається невирішеним питання визначення підходу до формування конкурентоздатності молодих фахівців у процесі їхнього навчання в закладах вищої освіти, розвиненість якої посприяє успішності їх первинної виробничої адаптації до виробничого середовища за умов сучасного ринку праці.

Мета статті полягає у встановленні на підставі вивчення наукової літератури способу формування конкурентоздатності як фактору забезпечення успішності первинної виробничої адаптації молодих фахівців за умов сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Термін «адаптація» походить від латинського слова «adaptatio» – пристосування.

Аналіз тлумачень поняття «адаптація», наданих у біології, фізіології та медицині, довів, що взагалі під адаптацією розуміється процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування та самозмін індивіда до нових умов буття [21, с. 17]. Але адаптація людини – це не стільки пристосування до фізичних, біологічних умов, скільки пристосування особи до умов соціального середовища. Процес встановлення певних взаємин між людиною та соціальним середовищем у науковій літературі отримав назву «соціальна адаптація».

Соціальна адаптація – це процес пристосування особистості до наявних суспільних відносин, норм, зразків, цінностей, традицій суспільства, в якому живе та діє людина. Сутність соціальної адаптації як специфічного соціального явища полягає в тому, що її підґрунтям є взаємодія між суспільним суб'єктом і соціальним об'єктом – умовами його суспільного буття. Суб'єктом соціальної адаптації виступає людина, особистість як індивідуальне буття соціальних відносин, об'єктом адаптації – соціальні умови, які містять матеріальні та соціальні компоненти [3].

У процесі життєдіяльності людина адаптується до багатьох сфер соціального середовища, як-от: сім'я, заклад освіти, нове місце мешкання, підприємство тощо. Відповідно до цього науковцями виокремлено різновиди соціальної адаптації, а саме: навчальну, виробничу та соціально-психологічну адаптацію [2].

Згідно з темою нашого дослідження розглянемо такий різновид соціальної адаптації, як виробнича, потреба в якій виникає щоразу, коли працівнику необхідно «включитися» в нове для нього виробниче середовище.

У свою чергу, виробниче середовище – це середовище, в якому людина здійснює свою професійну діяльність [13].

Теоретичні аспекти виробничої адаптації досліджувалися такими ученими, як: І.О. Баклицький, Н.А. Банько, Т.Н. Вершиніна, В.Г. Воронкова, Є.Ю. Жарова, А.Я. Кібанов, А.М. Колот, С.Я. Концовська, Є.В. Купріянчук, Л.І. Мороз, В.С. Савєльєва та ін.

Вивчення напрацювань окреслених авторів довело, що взагалі в науковій літературі під терміном «виробнича адаптація» розуміється активний процес пристосування новачка до умов професійної діяльності в новому для нього виробничому середовищі. Результатом процесу виробничої адаптації має виступити ідентифікація, тобто «злиття» нового працівника з виробничим середовищем, асиміляція його з ним.

Учені Н.А. Банько, Т.Н. Вєршиніна, Є.Ю. Жарова, А.Я. Кібанов, Є.В. Купріянчук відзначили, що за наявністю в людини досвіду працевлаштування виробнича адаптація розподіляється на первинну та вторинну. Первинна виробнича адаптація відбувається під час «входження» молодого фахівця у виробниче середовище (зазвичай ідеться про осіб, які не мають досвіду професійної діяльності, тобто про випускників закладів вищої або професійно-технічної освіти); вторинна виробнича адаптація – за умов зміни робітником робочого місця як усередині підприємства, так і поза його межами (йдеться про осіб, котрі мають досвід професійної діяльності) [6].

Перш ніж розпочати вивчення такого феномену, як первинна виробнича адаптація молодого фахівця, визначимося з поняттям «молодий фахівець», яке має трактування як із погляду законодавства, так і з позиції обивателя.

У юриспруденції під терміном «молодий фахівець» розуміється громадянин України віком до 35 років, випускник закладу вищої або професійно-технічної освіти незалежно від форми навчання, котрий отримав диплом встановленого державою зразка, працевлаштувався вперше протягом п'яти років після його отримання самостійно або за направленням закладу освіти чи територіального центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері зайнятості населення та трудової міграції, та продовжує пра-

цювати протягом трьох років за кваліфікацією, яку він набув під час навчання, в т. ч. незалежно від місця першого працевлаштування [20]. Отже, у юридичному аспекті цим терміном визначаються норми, які встановлюють правове становище особи, котра володіє статусом молодого фахівця.

В іншому разі розуміння терміна «молодий фахівець» доволі обмежене – це працівник, який нещодавно закінчив навчання в закладі вищої або професійно-технічної освіти та якому бракує практичного досвіду щодо здійснення професійної діяльності певного напряму. За умов такого трактування правовий зміст дефініції «молодий фахівець» не враховується. Отже, як буденне поняття «молодий фахівець» визначає особу, що є випускником закладу вищої або професійно-технічної освіти та має малий практичний досвід із виконання професійної діяльності певної галузі.

У межах нашого дослідження під поняттям «молодий фахівець» ми розуміємо особливу категорію трудових ресурсів, яка складається з випускників закладу вищої освіти будь-якого напряму професійної підготовки незалежно від форми навчання, котрі отримали диплом встановленого державою зразка. Ця категорія працівників перебуває на початковому рівні професійного становлення, володіє професійними знаннями, уміннями та навичками, у них розвинені професійно значущі особистісні якості, проте їм не вистачає професійного досвіду зі здійснення професійної діяльності конкретної професійної галузі.

Ретроспективний аналіз наукового фонду довів, що в колишньому СРСР глобальне вивчення проблеми первинної виробничої адаптації молодого фахівця було розпочато в середині 60-х рр. минулого століття. Вивченням цього питання займалися такі вчені, як: С.Д. Артьомов, В.Г. Асєєв, М.П. Будякіна, Т.Н. Вєршиніна, Ф.Д. Кутц, Н.П. Лукашевич, В.А. Самойлова, Є.В. Таранов, В.Н. Шубкін та ін.

На теренах пострадянського простору висвітленню процесу первинної виробничої адаптації молодого фахівця до виробничого середовища присвятила свої наукові праці низка вчених, а саме: І.О. Баклицький, А.В. Бєлякова, В.В. Борисов, В.М. Данюк, І.Р. Ільмукова, О.В. Камкова, О.С. Юрков та ін.

Огляд наукової літератури часового проміжку із середини 60-х рр. XX – початку XXI ст. дозволив зробити висновок, що науковці як минулих часів, так і сьогодення одностайні в підході до визначення поняття «первинна виробнича адаптація молодого фахівця».

На підставі узагальнення наданих окресленими вище вченими трактувань з'ясовано, що в науковій літературі під первинною виробничою адаптацією молодого фахівця розуміється активний процес пристосування новачка до професійної діяльності та виробничого колективу, внаслідок якого досягається оптимальна взаємодія особистості та виробничого середовища, ефективне «включення» молодого фахівця у професійну діяльність і в систему виробничих і міжособистісних відносин у колективі. Позитивний результат первинної виробничої адаптації досягається за умови ідентифікації молодого фахівця з виробничим середовищем.

Такі науковці, як С.Я. Батишев, В.О. Бикова, Н.Т. Більдер, В.І. Бондар, Л.М. Мітіна, С.М. Савченко, І.П. Саратцева, О.О. Сушенцева, Є.В. Тараканова, Ф.Р. Туктарова, О. Чуба, Ж.А. Шуткіна та ін., дослідження яких пов'язані з вивченням сутності поняття «конкурентоздатність молодого фахівця», вважають, що розвинена конкурентоздатність молодих фахівців дозволяє їм значно легше адаптуватися до жорстких вимог сучасного виробничого середовища, досягаючи більш високого рівня професійного й особистісного розвитку.

Українська дослідниця В.О. Бикова [5] під конкурентоздатністю молодого фахівця розуміє складну, багаторівневу інтегральну властивість особистості, яка дозволяє їй відповідно до її індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь й отримувати переваги у конкурентних відносинах в обраній нею сфері професійної діяльності. Як відзначила авторка, конкурентоздатність молодого фахівця є не лише результатом його навчання у професійному закладі освіти будь-якого рівня, а і його особистістю, яка має певні якості, може досягти високих результатів у своїй професійній діяльності та зробити внесок у досягнення організації. Характеризуючи конкурентоздатного молодого фахівця, В.О. Бикова наголосила, що це зорієнтований на успіх професіонал із яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, збагаченні знань і їх застосуванні у професійній діяльності, оновленні професійного досвіду, творчому самовираженні, відрізняється він самостійністю прийняття рішень і дій, розвинутим емоційним інтелектом, притаманною для нього є здатність до адаптації у професійному конкурентному середовищі, адекватної оцінки дійсності, рефлексії власної діяльності. Конкурентоздатні молоді фахівці повинні бути мобільними, прагнути до безперервного підвищення професійної майстерності та володіти високою адаптаційною і професійною мобільністю; бути спроможними до створення та використання високих технологій; володіти сформованими міцними моральними засадами, розвиненою цивілізаційною культурою, відповідальністю та толерантністю; готовими до нового типу громадських відносин, які перебувають у постійній динаміці та виявляються в переходах від однієї соціально-професійної ролі до іншої. Також учена зауважила, що конкурентоздатність молодого фахівця – це не лише відповідність або невідповідність (конкурентна перевага) трудового потенціалу фахівця висунутим вимогам, але і ступінь

відповідності попиту роботодавця, критеріям і мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, віку, статі, ділових та особистих якостей порівняно з відповідними характеристиками інших працівників, котрі теж пропонують себе на ринку праці [5].

У контексті вищезазначеного під конкурентоздатністю молодого фахівця ми розуміємо сукупність переваг, які людина отримала у процесі навчання в закладі вищої освіти, до яких належать: володіння досконалою системою спеціальних знань, умінь і навичок, розвиненість професійно значущих особистісних якостей, висока кваліфікація, відповідність вимогам сучасного ринку праці, наявність яких робить молодого фахівця конкурентним для роботодавців і здатним до вдалої та швидкої первинної виробничої адаптації до виробничого середовища.

Отже, сформована конкурентоздатність молодого фахівця виступає як фактор успішності його первинної виробничої адаптації до сучасного виробничого середовища. Виходячи з цього, дослідимо шлях формування конкурентоздатності молодого фахівця у процесі його навчання в закладі вищої освіти.

Л.А. Семенова зазначає, що сформувати конкурентоздатних молодих фахівців під час їхнього навчання в закладах вищої освіти можливо, якщо процес професійного навчання буде скоординований на вимоги роботодавців щодо якості підготовки фахівців. Як наголошує вчена, саме забезпечення наступності у професійній освіті дозволить зорієнтувати процес професійного навчання на вимоги сучасного роботодавця щодо якості підготовки фахівців, що посприяє розвитку конкурентоздатних особистостей [22].

Традиційно поняття «наступність» розглядається як зв'язок між різними щаблинами розвитку, який полягає у збереженні окремих елементів або характеристик цілого у процесі переходу до нового стану [24, с. 408]. Це тлумачення терміна «наступність» є підґрунтям для розуміння сутності наступності в педагогіці, зокрема у професійній педагогіці.

У професійній педагогіці наступність трактується як ієрархічна система впливів, у якій процес формування особистісних і професійних якостей у майбутнього фахівця, потрібні для високої культури праці, наукової організації праці та виробництва, представлений двома рівнями: «нижні» рівні цілей навчання конкретизують цілі більш «високого» рівня навчання. Забезпечення узгодженості між рівнями цілей навчання є задачею системи професійної освіти [23].

Вивчення науково-педагогічної літератури (О.П. Андрєєва, Л.А. Горшунова, Н.П. Харьковський та ін.) довело, що в педагогіці існує два напрями реалізації наступності, а саме: «по горизонталі» – в межах одного й того самого навчального закладу (наступність між елементами загальної системи освітнього процесу) та «по вертикалі» – в межах різних навчальних закладів (наступність між роботою дитячого садка та школи; наступність між школою і закладом вищої освіти; наступність між закладом професійно-технічної освіти та закладом вищої освіти та ін.) [10]. Н.П. Харьковським відзначено, що зміст «горизонтальної» наступності містить формування цілісного знання, заснованого на послідовному вивченні навчального матеріалу, використанні інноваційних технологій і вимог до результатів, які відповідають змісту навчання. До змісту «вертикальної» наступності, на думку автора, належить підготовка до професійної діяльності, послідовність у вивченні навчальних дисциплін, форм, методів і засобів професійного навчання [25].

На підставі докладного вивчення досліджень І.Р. Накової [16], Н.П. Харьковського [25] з'ясовано, що мета впровадження вертикального вектору наступності в освіту полягає в забезпеченні наступності в підготовці, яка відбивається на рівні готовності особи до існування в соціальній сфері більш високого рівня.

Важливого значення в контексті зазначеного вище набуло твердження С.Я. Батишева [4], котрий вважає, що саме наступність у професійній підготовці майбутнього фахівця – це та система підготовки, яка зорієнтована на вимоги роботодавців щодо якості підготовки фахівців, на формування конкурентоздатних молодих фахівців у процесі їхнього навчання у професійних закладах освіти будь-якого рівня.

Отже, власне пенетрація «вертикальної» наступності в систему професійної освіти послугує забезпеченню наступності у професійній підготовці майбутнього фахівця, що дозволить врахувати вимоги, які висуваються роботодавцями до змісту професійної освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців, що посприяє формуванню конкурентоздатності особистостей, розвиненість якої вплине на успішний перебіг їх первинної виробничої адаптації до сучасного виробничого середовища.

З'ясуємо, яким чином можна досягти наступності у професійній підготовці майбутнього фахівця.

Змістове наповнення поняття «професійна підготовка» позиційовано в напрацюваннях А.О. Абдуліної, Н.П. Волкової, І.В. Морозової, Л.П. Поліщук, М.Г. Савельєвої, В.А. Сластьоніна, В.Ф. Чебукіної та ін. Узагальнення наданих окресленими авторами визначень терміна «професійна підготовка» дало змогу встановити, що в науково-педагогічній літературі під терміном «професійна підготовка майбутнього фахівця» розуміється складний, багатоаспектний процес, який вимагає реалізації комплексного підходу до врахування вимог сучасного суспільства та спрямований на формування

й удосконалення знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцю для розв'язання певних професійних задач, розвиток професійно значущих якостей особистості, набуття професійного досвіду та норм поведінки, що забезпечить йому можливість успішно виконувати професійну діяльність за певною професійною галуззю.

Найважливішою складовою частиною професійної підготовки майбутнього фахівця, істотною передумовою успішного виконання ним професійної діяльності є практична підготовка, завдання, зміст, організаційні форми, методичне забезпечення якої повинні сприяти оволодінню особою, котра навчається, основами професійних умінь і навичок, а також допомогти їй у формуванні професійно значущих якостей особистості. Практика того, хто навчається, є важливою ланкою системи його підготовки у закладі вищої освіти (А.В. Літвін, Н.М. Мірончук, І.В. Морозова, І.Я. Нєволіна, Л.П. Поліщук, В.Ф. Чебукіна та ін.).

У довідковій літературі термін «практична підготовка» тлумачиться як діяльність, зорієнтована на отримання майбутніми фахівцями практичних умінь і навичок у процесі проходження ними виробничої (професійної) практики [7, с. 247]. Метою організації та проведення практики є оволодіння особами, котрі навчаються, сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування в них на базі одержаних у закладі вищої освіти професійних знань умінь і навичок для самостійного прийняття рішень під час конкретної роботи за реальних ринкових і виробничих умов, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності. Практика здобувачів вищої освіти передбачає безперервність і послідовність її проведення за умови попереднього отримання потрібного обсягу практичних умінь і навичок [17].

Отже, базисним компонентом процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, який дозволяє створити умови для об'єднання на підставі взаємопроникнення навчання та професійної діяльності тих, хто навчається в закладі вищої освіти, є практико-зорієнтоване навчання в системі професійної освіти, під яким розуміється процес освоєння особами, котрі навчаються, освітньої програми з метою формування в них навичок практичної діяльності за рахунок виконання ними реальних практичних завдань. Основу практико-орієнтованого навчання становить оптимальне поєднання фундаментальної освіти та прикладної підготовки [18].

Науковці Л.Г. Ананченко, Є.Н. Лєнівко [1], Л.А. Янковська, Р.М. Захарчін [26] одноголосні в тому, що випускникам закладів вищої освіти для успішного кар'єрного росту, реалізації амбітних планів і прагнень бути сучасними, тобто конкурентоздатними у глобалізованому середовищі, необхідно бути обізнаними з тонкощами працевлаштування та швидкої адаптації, потрібно володіти на високому рівні знаннями, уміннями та навичками з фаху, певним досвідом професійної діяльності, в них мають бути сформовані професійні якості особистості, чому посприяє вдосконалення практико-зорієнтовного освітнього процесу з підготовки майбутніх фахівців через розвинення взаємозв'язків між професійними закладами освіти будь-якого рівня й організаціями-замовниками робочих кадрів на підставі соціального партнерства у професійній освіті.

Вивчення досліджень (Є.Ю. Єсєніна [11], Т.А. Іваничева [12] та ін.) та нормативних документів України [19] довело, що існує практика ототожнення практико-зорієнтовного навчання, заснованого на засадах соціального партнерства у професійній освіті, з дуальною системою професійної освіти.

У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використано у ФРН у середині 60-х рр. XX ст. для позначення нової форми організації професійної освіти. Зародившись у Німеччині, дуальна система професійної освіти надалі поширилася у світовій практиці професійної освіти.

Науковці Німеччини під дуальною системою професійної освіти розуміють такий освітній процес, що поєднує практичне навчання з частковою зайнятістю на виробництві та навчання у традиційному закладі освіти [28]. Тобто дуальна система професійної освіти – це два навчально-виробничі середовища, як от: роботодавець і професійна школа, які діють разом із метою досягнення спільної мети – професійної підготовки майбутніх фахівців [27].

Т.А. Іваничева наголошує, що механізмом реалізації дуальної системи професійної освіти є соціальне партнерство [12].

Розкриттю сутності поняття «соціальне партнерство у професійній освіті» присвятили свої дослідження такі науковці, як: І.А. Артемьєв, В.А. Галанов, Т.М. Глушанюк, Л.Ю. Кримчак, П.М. Кухарчук, Є.З. Муратшин, Л.К. Мухпамбетова, В.С. Чванов та ін. Вивчення досліджень зазначених учених довело, що науковці одностайні у трактуванні цього поняття. Так, під «соціальним партнерством у професійній освіті» вони розуміють особливий тип взаємодії професійних закладів освіти будь-якого рівня з потенційними роботодавцями, спрямований на максимальне узгодження та реалізацію інтересів учасників процесу підготовки фахівців за дуальною системою професійної освіти [9]. Сутність цієї взаємодії полягає в тому, що, з одного боку, сфера освіти повинна здійснювати професійне навчання відповідно до вимог сучасного ринку праці, з іншого – роботодавці повинні брати активну участь у виро-

бленні стратегії освіти, контролюванні її якості [8]. Основна мета організації соціального партнерства полягає у сприянні процесу професійної підготовки конкурентоздатних молодих фахівців у період їхнього навчання у професійному закладі освіти будь-якого рівня [15].

Ґрунтовне вивчення напрацювань Н.В. Літвінової та Є.І. Смолєр [14] довело, що використання соціального партнерства між двома суміжними соціальними сферами посприяє встановленню наступності «по вертикалі» в освіті.

Тож під дуальною системою професійної освіти ми розуміємо практико-зорієнтовне навчання, побудоване на засадах соціального партнерства, засадничим принципом якого є «вертикальна» наступність у професійній освіті, мета організації такого навчання полягає у створенні дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Концептуальність дефініції «дуальна модель професійної підготовки майбутнього фахівця» розглядалася такими авторами, як: Т.А. Іваничева, Ю.Н. Пєтров, Д.А. Растєгаєва, Р.В. Сєлюков, Є.В. Тєрєщєнкова, Ю.В. Щекіна та ін. Підсумовуючи представлені в науково-педагогічній літературі визначення цього поняття, під дуальною моделлю професійної підготовки майбутнього фахівця розуміємо таку форму організації практико-зорієнтованого навчання, яка заснована на принципах соціального партнерства, що передбачає поєднання теоретичного та практичного навчання із частковою зайнятістю майбутнього фахівця на підприємстві (в організації, установі, закладі тощо) роботодавця, що вимагає чітко скоординованої взаємодії освітньої та виробничої сфер, спрямованої на підготовку фахівця певного профілю відповідно до висунутих роботодавцем актуальних вимог сучасного ринку праці та передбачає встановлення ключової ролі та відповідальності роботодавця за якість професійної підготовки фахівця.

Виходячи з вищеокресленого, вважаємо, що досягнення наступності у професійній підготовці майбутнього фахівця ми вбачаємо в імплементації дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця в систему професійної освіти, що спрямує процес професійної підготовки на вимоги роботодавців щодо якості підготовки фахівців, а це дозволить сформувати конкурентоздатність молодих фахівців, завдяки розвиненості якої вони зможуть вдало подолати процес первинної виробничої адаптації до умов нового для них сучасного виробничого середовища.

Висновки. Таким чином, встановлено, що сформувати конкурентоздатність молодого фахівця у процесі його навчання в закладі вищої освіти як фактору успішності його первинної адаптації до виробничого середовища за умов сучасного ринку праці дозволить упровадження в систему професійної освіти дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця.

З метою набуття досвіду з розробки та реалізації дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця кафедра технологічної та професійної освіти Художньо-графічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» залучилася до участі в міжнародному проєкті Erasmus + KA2 CBHE «Нові механізми управління на основі партнерства та стандартизації підготовки викладачів професійної освіти в Україні» (PAGOSTE) 609536 – EPP – 1 – 2019 – DE – EPPKA2 – CBHE – SP.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці дуальної моделі професійної підготовки майбутнього фахівця й експериментальній перевірці дієвості її упровадження в систему професійної освіти з метою формування конкурентоздатності майбутніх фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананченко Л.Г., Ленивко Е.Н. Практическая подготовка студентов на предприятиях-работодателях и вовлечение их в процессы производства. *Проблемы современного образования в техническом вузе* : материалы V Междунар. науч.-метод. конф., 26–27 окт. 2017 г. : тезы докл. Гомель : ГГТУ им. П.О. Сухого, 2017. С. 153–155.

2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. *Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности* : сборник статей / отв. ред. В.Г. Асеев. Иркутск : ИГПИ, 1986. С. 3–19.

3. Артемов С.Д. Проблемы социальной адаптации молодого рабочего на социалистическом промышленном предприятии : автореф. дисс. … канд. филос. наук : 09.620. Свердловск, 1970. 19 с.

4. Батышев С.Я. Подготовка рабочих широкого профиля в условиях перехода к рыночной экономике. Москва : Ассоциация «Профессионального образования», 1993. Ч. 2. 196 с.

5. Бикова В.О. Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця в умовах диверсифікації освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2013. 20 с.

6. Вершинина Т.Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих / отв. ред. З.В. Куприянова. Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1986. 164 с.

7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : Новь, 1999. 535 с.

8. Галанов В.А. Социальное партнерство и ОДО. *Университетское управление: практика и анализ.* 2000. № 1. С. 31–32. URL: http://hdl.handle.net/10995/4280 (дата звернення: 07.07.2020).

9. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования.* 2008. № 6. С. 80–83. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=1144 (дата звернення: 12.06.2020).

10. Горшунова Л.А. Преемственность управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования: проблемы и перспективы / науч. ред. А.Н. Орлов. Москва ; Барнаул : АГУ, 2001. 208 с.

11. Есенина Е.Ю. Дуальное обучение: возможности, ограничения, условия и практика использования. *Профессиональное образование и рынок труда.* 2015. № 8. С. 16–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dualnoe-obuchenie-vozmozhnosti-ogranicheniya-usloviya-i-praktika-ispolzovaniya/viewer (дата звернення: 15.03.2020).

12. Иванычева Т.А. Практико-ориентированная (дуальная) модель подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена : методическое пособие. Тюмень : ТОГИРРО, 2017. 52 с.

13. Лапін В.М. Безпека життєдіяльності людини : навчальний посібник. Львів : Львівський банківський коледж, 1998. 192 с.

14. Литвина Н.В., Смолер Е.И. Социальное партнерство – основа преемственности во взаимодействии учреждения дошкольного образования и начальной школы. *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы* : материалы IV Междунар. научн.-практ. конф.; Минск : БГПУ, 2017. URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/40411 (дата звернення: 12.06.2020).

15. Мухамбетова Л.К., Дюсембаев А. Развитие социального партнерства в профессиональном образовании. URL: http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2013/Pedagogica/2_135533.doc.htm (дата звернення: 12.06.2020).

16. Накова И.Р. Оптимизация преемственности при подготовке к обучению в условиях комплекса «детский сад-школа» : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2000. 210 с.

17. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти України № 93 від 08 квітня 1993 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text (дата звернення: 31.03.2020).

18. Полисадов С.С. Практико-ориентированное обучение в вузе. URL: https://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2014/2/c2_Polisadov.pdf (дата звернення: 30.08.2020).

19. Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників : Лист Департаменту професійної освіти МОН України № 3-545 від 14 липня 2017 р. URL: http://vpu-4.com.ua/images/Дуальна_форма_навчання/Додаток_1_Положення_по_дуальн_сист.pdf (дата звернення: 17.06.2020).

20. Про забезпечення молодих фахівців першим робочим місцем із звільненням роботодавця від сплати єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування : Проект закону України № 2011а від 15 травня 2013 р. URL: http://spo.fpsu.org.ua/images/files/zakonoproekt_2011a.doc (дата звернення: 16.03.2020).

21. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психологическая адаптация личности. Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург : прайи-ЕВРО-ЗНАК, 2006. 479 с.

22. Семенова Л.А. Преемственность профессионального образования как понятие. *Концепт.* 2015. Т. 13. С. 1436–1440. URL: http://e-koncept.ru/2015/85288.htm (дата звернення: 14.03.2020).

23. Тогаев Г.Ш. Преемственность процесса воспитания в профессиональной подготовке молодежи. *Academy*. № 6 (21). 2017. Т. 1. С. 78–80. URL: https://academicjournal.ru/images/PDF/2017/Academy-6-21.pdf/Academy-6-21--1-.pdf (дата звернення: 11.03.2020).

24. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

25. Харьковский Н.П. Преемственность подготовки специалистов-дизайнеров в контексте непрерывного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Елец, 2005. 197 с.

26. Янковська Л.А., Захарчин Р.М. Професійно-практична підготовка фахівців у вищій школі та її інноваційний розвиток у форматі «держава – вищі навчальні заклади – роботодавці». *Науковий вісник НЛТУ України*. 2012. Вип. 22.4. С. 367–373. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profesiyno-praktichna-pidgotovka-fahivtsiv-u-vischiy-shkoli-ta-yiyi-innovatsiyniy-rozvitok-u-formati-derzhava-vischi-navchalni-zakladi/viewer (дата звернення: 01.04.2020).

27. Schelten A. Einfuhrung in die Berufspedagogik, Stuttgart : Stainer, 1991. 289 p.

28. Schulz K. Das duale System der Beruflichen Bildung in Deutschland. Darstellung und Kritik. Munchen : Grin Verlag, 2007. 64 p.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE SOCIAL WORKERS

УДК 378: 37.091.12:36-051
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.25

Віцукаєва К.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Леонова В.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Стаття присвячена розгляду проблеми професійної майстерності майбутніх соціальних працівників, пошуку шляхів її розвитку в педагогічних закладах освіти. У контексті дослідження професійна майстерність розглядається як комплекс професійних знань, властивостей особистості, які у сукупності з особистою мотивацією забезпечують високу результативність соціально-педагогічної діяльності, що характеризується суб'єктністю і базуються на рефлексії, вихідними характеристиками якої є самопізнання, оцінка й аналіз особистісного і професійного «Я», самоаналіз професійної соціально-педагогічної діяльності, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті та смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і високий рівень професіоналізму. Акцентується, що від того, як буде проявлятися професійна майстерність майбутніх соціальних працівників, залежатиме успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Зазначено, що активні рефлексивні методи в межах підготовки майбутніх соціальних працівників сприятимуть: визначенню мети використання знань щодо проявів суб'єктної діяльності студентами в майбутній професійній діяльності; зіставленню фактичних результатів спостереження за клієнтами в ході практичної діяльності з теоретичними знаннями; проектуванню різноманітних способів виходу з важкої соціально-педагогічної ситуації на підставі особистісного суб'єктного досвіду; визначенню напрямів механізмів професійно особистісного самовдосконалення та ін. Виявлено, що розвитку професійної майстерності майбутніх соціальних працівників ефективно сприяє впровадження в освітній процес активно-рефлексивних методів навчання в ході вивчення навчальної дисципліни, а також їхня участь у науково-дослідницькій діяльності, у творчих заходах у позааудиторний час. Згідно з поглядами авторів практична операційно-технологічна діяльність не є первинним системотвірним компонентом процесу підготовки студентів, оскільки фахівець стає професійним майстром не стільки через сукупність операцій, скільки завдяки усвідомленню і мотиваційній настанові, переживанню її сенсів, цілей, суспільної значущості.

Ключові слова: *професійна майстерність, соціальний працівник, студенти, підготовка, рефлексія.*

The article is devoted to the problem of professional skills of future social workers, finding ways to develop it in pedagogical educational institutions. In the context of the study, the professional skills of the future social worker are considered as a set of professional knowledge, personality traits, which, combined with personal motivation, provide high performance of socio-pedagogical activities characterized by subjectivity and based on reflection. The initial characteristics of which are self-knowledge, assessment and analysis of personal and professional "self", self-analysis of professional socio-pedagogical activities, search for personal meaning and methodological essences of professional activity – from the meaning of individual actions and deeds to its essence and meaning and, accordingly, a high level of professionalism. It is emphasized that the success of their further professional activity will depend on how the professional skills of future social workers are manifested.

It is noted that active reflective methods within the training of future social workers will help to: determine the purpose of using knowledge about the manifestations of subjective activity by students in future professional activities; comparing the actual results of monitoring clients in the course of practical activities with theoretical knowledge; designing various ways out of a difficult socio-pedagogical situation on the basis of personal subjective experience; determining the directions of mechanisms of professional and personal self-improvement, etc. It was found that the development of professional skills of future social workers is effectively facilitated by the introduction into the educational process of actively reflective teaching methods during the study of the disciplines, as well as their participation in research activities, in extracurricular activities. According to the authors, practical operational and technological activities are not the primary system-forming component of the process of preparing students, because the specialist becomes a professional not so much through a set of operations, but through awareness and motivation, understanding its meanings, goals, social significance.

Key words: *professional skills, social worker, students, training, reflection.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Глибокі перетворення соціальної структури суспільства вимагають адекватних конструктивних змін у галузі освіти. У Національній доктрині розвитку освіти особливу увагу приділено підготовці нової генерації фахівців соціально-педагогічної сфери, підвищенню їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Виникає гостра необхідність у пошуку шляхів і засобів активізації діяльності соціального працівника, розвитку сучасного стилю професійного мислення, вироблення потреби в самовдосконаленні.

Особливого значення в підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери за сучасних умов набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого опанування наукових основ професійної діяльності із практичним її засвоєнням, формуванням практичних умінь і навичок. Основною метою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є не суто теоретичні знання, а знання як

інструмент побудови міжособистісної взаємодії за різних умов реальної соціально-педагогічної ситуації, яка постійно змінюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки соціальних працівників до професійної діяльності досліджувалися у різних аспектах, таких як: підготовка і професійне становлення соціального працівника (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії та практики (І. Богданова); професійна підготовка фахівців із соціальної педагогіки, зорієнтована на вивчення напрямів соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів (С. Пащенко, Л. Пундик); проблеми професійного-особистісного становлення фахівця у процесі професійної підготовки (О. Гура, Р. Вайнола), професійна підготовка фахівців до соціально-педагогічної діяльності за умов університетської освіти (С. Харченко); професійна підготовка майбутніх соціальних працівників за умов університетської освіти (О. Карпенко).

Питання професійної майстерності широко розробляються у працях Ю. Азарова, Е. Білозерцева, І. Зязюна, Н. Никандрова, В. Сластьонін, І. Синиці, Т. Хлебнікової та багатьох інших учених.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний інтерес науковців до педагогічної майстерності, проблема розвитку професійної майстерності майбутніх соціальних працівників є не дослідженою як у теоретичному, так і у практичному аспектах. Водночас досі немає єдиного підходу до визначення сутності, основних складників професійної майстерності й умов її розвитку, зокрема у майбутніх соціальних працівників.

Метою статті є означення сутності «професійна майстерність», виділення основних складників професійної майстерності майбутніх соціальних працівників і шляхів її розвитку за умов вищого педагогічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Словник С. Ожегова визначає «майстерність» як «високе мистецтво в якій-небудь галузі» [4]. У педагогічному словнику В. Мадзігон пропонує таке визначення концепту «майстерність»: «Високе мистецтво в якійсь галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Майстерність передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок, є рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого, адже він творить щось неповторне, нестандартне» [7, с. 300].

З погляду акмеології майстерність є вищим рівнем розвитку особистості, сукупністю здібностей і узагальненого позитивного досвіду, професійних умінь у певній діяльності, що досягається на основі рефлексії та творчого підходу.

Для ефективної роботи соціальний працівник використовує поєднання мистецтва і науки. Слід відзначити, що фахівець вносить певні нематеріальні активи у свою роботу – мистецтво побудови відносин, творче мислення, співчуття і мужність, оптимізм та інерцію, раціональні думки та відповідні цінності – і це впливає як на процес, так і на результат. Водночас соціальний працівник повинен поєднувати свої художні здібності зі знанням професії. Без мистецтва база знань не має великого значення, але мистецтво має обмежену ефективність, якщо воно не підкріплено знаннями. Соціальний працівник поєднує свою артистичну майстерність і наукові знання на практиці [2, с. 28].

І. Зязюн визначає педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексівній основі [6].

Ми погоджуємося з думкою Т. Хлебнікової, що професійна майстерність є комплексом професійних знань, властивостей особистості, які в сукупності з особистою мотивацією забезпечують високу результативність педагогічної діяльності, що характеризується творчістю і базується на рефлексії [8, с. 322–324]. Професійна майстерність – повна реалізація, самоздійснення особистості у професійній діяльності на основі рухомих інтегральних психологічних новоутворень [5, с. 325].

У контексті нашого дослідження професійну майстерність ми розглядаємо як комплекс професійних знань, властивостей особистості, які у сукупності з особистою мотивацією забезпечують високу результативність соціально-педагогічної діяльності, що характеризується суб'єктністю і базуються на рефлексії. Вихідними характеристиками рефлексії є самопізнання, оцінка й аналіз особистісного і професійного «Я», самоаналіз професійної соціально-педагогічної діяльності, пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті та смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму.

Отже, рефлексія виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї професійно-педагогічної діяльності й рівень власного педагогічного розвитку; особистісних досягнень: сформованість таких важливих для фахівця – соціального працівника якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, упевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, ініціативного, критичного й інноваційного рефлексування і прогнозування результатів своєї діяльності, творча уява, а також професійно-педагогічні знання, уміння, навички.

Специфічні особливості професії соціального працівника впливають на специфіку суб'єктної діяльності, що насамперед визначається роботою

з особливою групою клієнтів – дітьми, які перебувають у тяжких життєвих обставинах, девіантними підлітками, неблагополучними родинами, що вимагає від майбутнього соціального працівника розвитку таких особистісних якостей, як відповідальність, емпатія, креативність, готовність завжди надати допомогу та підтримку. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність підготовки майбутніх соціальних працівників до рефлексії власної суб'єктної діяльності.

У дослідженнях В. Горшкової, В. Зінченко, Г. Ільїної, А. Соломатіної рефлексивність розуміється як одна з основних характеристик професійно-педагогічного спілкування. Важливість рефлексії в навчальному процесі відзначалася Л. Міщик, котра у зв'язку з цим наголошувала, що «динаміка навчального процесу реалізується шляхом рефлективно опосередкованого засвоєння цінностей у студентів» [3, с. 21].

На нашу думку, ефективність цього процесу багато в чому залежить від організації дискусійних тем і питань (наприклад, у рамках дисципліни «Соціальний супровід клієнта» модуль «Професійна майстерність соціального працівника» тема «Я і професійна майстерність» пропонує обговорення таких питань: «У чому виявляється моя професійна майстерність», «Що необхідно робити для розвитку моєї професійної майстерності», «Моя професійна майстерність через 5, 10, 20, 40 років», «Я будую план розвитку своєї професійної майстерності»; тема «Я і успіх» передбачала такі дискусійні питання: «У чому виявляється моя творчість?», «Чому не всі люди творчі?», «Чи бувають професії не творчі?», «Що я роблю творчо»). Крім дискусій, цьому сприяли різні організаційні форми (брейн-ринг, тематичні вікторини, проблемна лекція, «круглий стіл», «інтелектуальний футбол», аудіовізуальна форма тощо), застосування оптимального поєднання колективних, групових та індивідуальних форм проведення занять.

Для розвитку професійної майстерності використовувалися активні рефлексивні методи навчання майбутніх соціальних працівників суб'єктної діяльності, адже метод розвитку рефлексії у комплексі з методами розвитку асоціацій і художньої репрезентації образів сприяє розвитку в майбутніх соціальних працівників напряму думок у процесі творчої діяльності та передбачає актуалізацію художніх компонентів сприйняття світу за допомогою літературних творів, образотворчого мистецтва, музики (формування певного ставлення майбутніх соціальних працівників до клієнтів групи ризику: маргіналів, девіантів, різних асоціальних явищ і процесів тощо). Активні рефлексивні методи в межах підготовки майбутніх соціальних працівників сприятимуть: визначенню мети використання знань щодо проявів суб'єктної діяльності студентами в майбутній професійній діяльності; зіставленню фактичних результатів спостереження за клієнтами в ході практичної діяльності з теоретичними знаннями; проектуванню різноманітних способів виходу з важкої соціально-педагогічної ситуації на підставі особистісного суб'єктного досвіду; визначенню напрямів механізмів професійно-особистісного самовдосконалення та ін.

З метою посилення рефлексії, розвитку потреби в самоаналізі та корекції професійно-особистісних досягнень використовувалися такі методи: міни-лекції з використанням суб'єктних характеристик у практичній діяльності соціального працівника; вправи на вміння розуміти та приймати іншого; лекція-інформації, проблемні лекції; лекція-візуалізація; бінарний і змішаний тип лекції; вправи на розвиток свободи вибору і відповідальності за нього (засоби: «Творча активність»; «Виступ без підготовки», «Так-діалог», «Соціальна ініціатива»); тренінгові завдання, спрямовані на: усвідомлення особливостей самосприйняття себе та інших, сприйняття себе іншими; на виявлення особистісно-значущих цілей; рольова гра-дискусія «Творчість і «Я-образ» фахівця соціонімічного типу», «Професійний стиль фахівця соціонімічного типу».

Творчість грає важливу роль у соціальній роботі, тому що ситуація кожного клієнта є унікальною і постійно змінюється. Соціальний працівник із хорошою уявою може знайти чимало способів розв'язання проблеми, тоді як людина, позбавлена уяви, бачить тільки один або два варіанти, а можливо, взагалі жодного [2, с. 21]. Отже, на узагальнювальних заняттях проводилися конкурси професійної майстерності, театралізовані вистави, які сприятимуть розвитку у студентів умінь творчого мислення, творчого підходу до розв'язання практичних соціально-педагогічних завдань.

Великого значення набувало залучення майбутніх соціальних працівників до участи у творчих заходах у позааудиторний час і науково-дослідницькій діяльності.

Висновки. Узагальнюючи висловлене, вважаємо, що практична операційно-технологічна діяльність не є первинним системотвірним компонентом процесу підготовки студентів, оскільки фахівець соціономічної сфери стає професійним майстром не стільки через сукупність операцій, скільки завдяки усвідомленню і мотиваційній настанові, переживанню її сенсів, цілей, суспільної значущості.

Таким чином, навчання майбутніх соціальних працівників рефлексії соціально-педагогічної діяльності має розглядатися як важлива умова розвитку професійної майстерності.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у визначенні умов розвитку професійної майстерності майбутніх соціальних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Віцукаєва К.М. Рефлексія як засіб розвитку професійної майстерності майбутнього соціального педагога. *Виховання і культура.* 2013. № 2 (33). С. 153–154.

2. Клименко Ю. Професія соціального працівника: творча та наукова складові. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2019. Вип. 2. С. 19–28.

3. Міщик Л.І. Теоретичні засади підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія психолого-педагогічні науки*. 2009. № 6. Ч. 1. С. 18–21.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва : Азбуковник, 1999. 994 с.

5. Основы социальной работы : учебник / под ред. П.Д. Павленок. Москва, 2001. 395 с.

6. Педагогічна майстерність : підручник / под. ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

7. Педагогічний словник / под ред. М.Д. Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2002. 516 с.

8. Хлєбнікова Т.М. Оцінка рівня професійної оцінки майстерності вчителя. *Управління школою.* 2011. № 22–24. С. 322–324.

ДО ПРОБЛЕМИ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ON ISSUE OF MODELLING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS FROM TECHNICAL UNIVERSITIES

УДК 378.046-021.68-051-047.22
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.26

Горохівська Т.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

У статті здійснено аналіз теоретичних основ педагогічного моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі розгляду термінів «модель», «моделювання», підходів до класифікацій моделей (І. Зязюн, Є. Огарєв, В. Онушків та ін.). Підкреслено важливість вітчизняного наукового доробку щодо: дослідження проблем моделювання навчальних процесів, процесів формування якостей особистості; складників процесу моделювання (визначення мети, параметрів, побудови моделі; дослідження моделі; перенесення визначених властивостей на оригінал); рівнів (загального, предметного, конкретного) і механізмів (переходу від природного об'єкта до моделі, побудови моделі; експериментального дослідження моделі; переходу від моделі до природного об'єкта) педагогічного моделювання; варіантів застосування моделювання в педагогіці (гносеологічного, загальнопедагогічного, психологічного); функцій моделювання (дескриптивної, прогностичної, нормативної). Наведено відповідні приклади (В. Афанасьєв, В. Введенський, С. Гончаренко, В. Михеєва, Д. Новіков, С. Сисоєва, Е. Szadzińska та ін.). Особливу увагу звернено на теоретичні основи моделювання професійного розвитку педагогів, зокрема науково-педагогічних працівників технічних закладів вищої освіти за умов післядипломної педагогічної освіти. Зокрема, охарактеризовано відмінності інформаційної та рефлексивної моделей підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Означено нормативно-правову базу – основу для моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів освіти. Окреслено специфічні особливості, послідовність етапів розробки моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Зроблено висновок про необхідність оновлення змісту і форм неперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, ефективна реалізація якого залежить від оновленого моделювання цього процесу.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, викладач, технічний заклад вищої освіти, педагогічне моделювання, модель, професійний розвиток, післядипломна освіта.*

The article analyzes theoretical principles for pedagogical modelling of the development of professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It considers scientific-pedagogical literature on the interpretation of such terms as "model", "modelling" and approaches to the classification of models (Ye. Ohariev, V. Onushkiv, I. Ziaziun et al). It highlights the importance of scientific achievements of Ukrainian researchers on the modelling of learning processes and the development of personal qualities; the components of modelling (setting goals, parameters, building models; exploring models; transferring the determined qualities to the original); levels (general, subject-specific, specific) and mechanisms of pedagogical modelling (transferring from a natural object to a model; building models; verifying models experimentally; transferring from a model to a natural object); the ways of applying modelling in pedagogy (gnoseological, universal pedagogical, psychological); functions of modelling (descriptive, prognostic, regulatory). The article contains relevant examples (V. Afanasiev, S. Honcharenko, V. Mykheieva, D. Novikov, S. Sysoieva, E. Szadzińska, V. Vvedenskyi et al). Special attention is paid to theoretical principles of modelling the professional development of teachers, in particular teaching and research staff from technical universities, under the conditions of postgraduate teacher education. The article describes the distinct features of informative and reflexive models of teachers' advanced training. It analyzes the legal framework, that is the basis for modelling the development of professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It isolates specific characteristics and stages of building the model for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. Finally, the article concludes about the existing need to update the content and forms of the continuing development of lecturers' professional-pedagogical competency, whose effective realization depends on the updates in the modelling of this process.

Key words: *professional-pedagogical competency, lecturer, technical university, pedagogical modelling, model, professional development, postgraduate education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні умови інноваційного розвитку українського суспільства підвищують вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. У цьому контексті особливо актуальною стає проблема відповідності післядипломної педагогічної освіти викликам системи вищої школи, яка перебуває у стані модернізації, новим освітнім запитам науково-педагогічних працівників, їхній здатності еволюціонувати й адаптуватися до нових умов. На нашу думку, важливим шляхом успішної реалізації цього процесу є дослідження теоретичних основ педагогічного моделювання розвитку професійно-педагогічної компе-

тентності викладачів технічних ЗВО, що базується на оновленні змісту і форм неперервної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує складність і багатовекторність проблеми дослідження педагогічного моделювання як процесу опосередкованого пізнання і перетворення педагогічної дійсності. Нині в освітньому науковому просторі активно створюються, досліджуються і впроваджуються різні педагогічні моделі підготовки фахівців для закладів освіти різного спрямування і рівнів акредитації. Зокрема, до наукового доробку проектування педагогічних моделей підготовки викладачів вищої школи можна віднести роботи Н. Василишиної, Т. Волобуєвої, О. Мещанінова, М. Михнюк, Н. Панасюк, Н. Тализіної, А. Теплицької, С. Чжань та ін. Питання вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладачів висвітлено у дослідженнях Г. Гривусевич, В. Жукліної, О. Коваленко, М. Михнюк, Л. Сушенцевої, Л. Шевчук та ін.

Проблему формування різноманітних аспектів професійної компетентності педагогів відображено у наукових працях О. Бондаревської, Н. Добровольської, М. Левківського, Н. Ничкало, В. Шадрикова та ін. Водночас актуальними для нашого дослідження є публікації, пов'язані з розкриттям проблеми розуміння сутності та змісту професійно-педагогічної компетентності (Н. Брюханова, Т. Данилова, В. Демиденко, І. Драч, О. Жирун, І. Каньковський, Л. Мартинюк, Л. Хомич та ін.). Предметом дискусій авторів також стали наукові підходи до розуміння проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності, визначення педагогічних умов, які б уможливлювали продуктивність такого розвитку для викладачів вищої школи (О. Агаркова, С. Демченко, В. Кудзоєва, В. Семенова та ін). Серед науковців, які обґрунтовували моделі формування професійної, фахової компетентності науково-педагогічних працівників системи вищої освіти – В. Болотов, В. Введенський, Л. Волченко, В. Серіков, Н. Соснін, В. Стрельніков, Ю. Фролов, В. Шадриков та ін.

Однак, незважаючи на широку палітру наукових доробків вітчизняних дослідників, котрі працюють над різноманітними напрямами розвитку професіоналізму, педагогічної майстерності, професійно-педагогічного вдосконалення педагогічних і науково-педагогічних кадрів, додаткової уваги потребує проблема, пов'язана з обґрунтуванням специфіки сучасних підходів до моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Мета статті – аналіз теоретичних основ педагогічного моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі розгляду моделей і їхніх класифікацій; охарактеризувати особливості педагогічного моделювання професійно-педагогічної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти відбувається за умов післядипломної педагогічної освіти. Реалізація цього процесу здійснюється шляхом педагогічного моделювання, центральним елементом якого виступає модель.

Філософський словник термін «модель» (від лат. modulus – зразок, міра) подає як «речову, знакову або уявну систему, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки, характеристики об'єкта дослідження, безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене й може замінити цей у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього» [17, с. 13–14]. Психолого-педагогічний словник поняття «модель» тлумачить як «уявну або матеріально реалізовану систему, що відображає чи відтворює об'єкт дослідження та здатна заміщувати його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» [15].

Ще у 70-х рр. XX ст. В. Штофф означив модель концептуальним інструментом, аналогом фрагменту соціальної дійсності, а моделювання – процесом унаочнення об'єкту, проникнення у його глибину, розпізнавання складових елементів, опису важливих теоретичних питань щодо вирішення існуючої проблеми [18, с. 19]. На думку сучасної української дослідниці О. Гомонюк, модель організовує, упорядковує її складові елементи, визначає їхню взаємодію, дозволяє визначити форму застосування змодельованої системи [5]. Ми погоджуємося з думкою В. Ягупова, відповідно до якої модель – це «знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження» [19, с. 31]. Зазначимо, що модель передбачає втілення на практиці закладених у неї ідей, а також виступає прогнозом і засобом реалізації авторського задуму досягнення поставлених цілей.

Усвідомлення важливості проблеми вибору змісту, форми моделі, взаємозв'язків і взаємовпливу її компонентів зумовило визначення авторами класифікацій видів моделей. Зокрема, І. Зязюн до означених видів зарахував: фізичні моделі (мають природу, близьку до оригіналу), речово-математичні (фізична природа відрізняється від прототипу), логіко-семіотичні (утворюються зі спеціальних символів, структурних схем). Педагогічні моделі передбачалися для другого і третього видів

[8]. В інших педагогічних джерелах знаходимо освітні моделі: описові (характеризують завдання, структуру, елементи педагогічної практики); функціональні (передбачають освіту чи окремі аспекти її розвитку у системі взаємозв'язків із соціальним середовищем); прогностичні (містять теоретичну аргументацію освітньої діяльності) [14, с. 88].

Створення моделей відбувається у процесі моделювання, яке є одним із методів пізнання під час дослідження, перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності. Науковці підкреслюють, що моделювання педагогічних процесів визначається «досить ефективним методом визначення логічної структури дидактичної системи, основних напрямів, технологій і складових елементів підготовки у ЗВО» [10, с. 188].

Аналіз наукових джерел дає нам можливість констатувати, що вітчизняна педагогічна наука накопичила значний досвід із проблем моделювання навчальних процесів, процесів формування якостей особистості тощо. Зокрема, класичною є позиція В. Афанасьєва [1], відповідно до якої процес моделювання представлений єдністю трьох елементів: визначення мети, вивчення параметрів реальної системи і побудови на її основі моделі; дослідження моделі; перенесення визначених властивостей на її оригінал. «Суть моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Дослідник дістає можливість переносу даних за аналогією від моделі до оригіналу. Інакше кажучи, модель – допоміжний засіб, який у процесі пізнання, дослідження дає нову інформацію про основний об'єкт вивчення» [6, с. 119–120].

С. Сисоєва моделювання формулює як процес опосередкованого пізнання і перетворення дійсності, в межах якого об'єкт-оригінал перебуває в певній відповідності з об'єктом-моделлю. Робота з моделлю як інструментом пізнання, інтерпретації та пояснення явищ дійсності складається з етапів: побудови мисленнєвої моделі об'єкта вивчення; визначення умов, що впливають на динаміку моделі; зміни (послідовної, свідомої) та комбінування (довільного, вільного) умов; застосування законів і використання фактів [16]. На думку С. Гончаренка, механізм моделювання складається із таких операцій, як-от: «перехід від природного об'єкта до моделі, побудова моделі; експериментальне дослідження моделі; перехід від моделі до природного об'єкта, який полягає в перенесені результатів, одержаних при дослідженні, на цей предмет» [6, с. 120].

Важливо зазначити, що моделювання передбачає динаміку процесу чи об'єкта. Враховуючи той факт, що педагогічні процеси постійно оновлюються, коректуються відповідно до запитів користувачів, модель дозволяє враховувати ризики та прогнозувати розвиток взаємопов'язаних елементів моделі. На думку В. Міхеєва, моделювання в педагогіці представляє декілька аспектів застосування: гносеологічне (модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічної дійсності); загальнометодологічне (надає можливість аналізувати зв'язки та відношення між характеристиками станів певних елементів освітнього процесу на різних рівнях їх вивчення); психологічне (сприяє вивченню різних сторін педагогічної діяльності та виявленню на цій основі психолого-педагогічних закономірностей) [12, с. 48].

Авторами (Д. Новіков) також окреслюються функції процесу моделювання: дескриптивна функція, яка полягає у тому, що внаслідок абстрагування моделі можливо пояснити явища і процеси, які вивчаються; прогностична функція, що відображає можливості моделювання у передбаченні станів і особливостей систем, які моделюються; нормативна функція, що через усвідомлення «ідеалу» стану системи, критеріїв її оцінювання виявляє шляхи оптимізації процесу чи об'єкта [13, с. 14].

Виходячи з вищезазначеного, можна констатувати, що педагогічне моделювання становить штучно створений образ, умовну спеціальну знакову форму, яка використовується для відтворення складного процесу у спрощеному вигляді з метою отримання додаткової дослідницької інформації. Педагогічне моделювання сприяє глибокому розкриттю сутності об'єкта дослідження і відповідає таким характерним особливостям, як: цілісність вивчення процесу, що забезпечує розкриття не тільки елементів, але і зв'язків між ними; можливість вивчення процесу до його застосування, фіксування негативних наслідків і послаблення їх до початку етапу практичного впровадження.

У контексті нашого дослідження особливо актуальною стає проблема моделювання процесів професійного розвитку, зокрема розвитку професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників технічних ЗВО за умов післядипломної педагогічної освіти. Досліджуючи теоретичні основи успішної реалізації цього процесу, вважаємо за необхідне згадати позицію польської дослідниці Є. Шадзіньської (E. Szadzińska), котра набуття педагогічних компетентностей вбачає у пристосуванні або до вузькопрофільної моделі навчання (передбачає підготовку до виконання професійних завдань), або до широкопрофільної моделі (загальна освіта) [20]. Водночас В. Введенський в аспекті моделювання професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації визначає, як мінімум, три рівні його розробки: загальний (для всіх педагогів, його розробляє педагогічна наука); предметний (для педагогів освітнього закладу, організовує

методична служба); конкретний (визначає і приймає власне педагог). Дослідник розробку моделі професійної компетентності викладача в системі підвищення кваліфікації розподіляє також на три рівні: загальний (ключові й операційні компетентності); предметний (компетентності посадової групи певної освітньої установи); конкретний (компетентності окремого педагога) [3, с. 52].

Заслуговує на увагу і позиція В. Дмитрієвої, яка в основу розробки моделі розвитку викладача технічного закладу вищої освіти закладає теоретичну, методичну і практичну підготовку, що передбачає навчальні (обов'язкові, факультативні), позанавчальні завдання навчального процесу; дидактичне наповнення, яке включає використання засобів і методів професійно-педагогічної освіти; використання дієвого комплексу методів для посилення мотивації до професійно-педагогічної діяльності; тестування, що передбачає аналіз професійної підготовленості [7].

Слід підкреслити, що при розробці моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів освіти потрібно враховувати той факт, що моделюється процес розвитку дорослих людей, які володіють широким досвідом професійно-педагогічної діяльності. Це зумовлює важливість врахування особистісних запитів викладачів до організації та впровадження курсів підвищення кваліфікації. Так, аналіз анкетування, проведеного з викладачами технічних закладів вищої освіти, показав, що найбільш затребуваними є питання, пов'язані з державною політикою у сфері вищої освіти, інноваційними освітніми й інформаційно-комунікативними технологіями. Зацікавленість з боку викладачів викликали проблеми, породжені зміною підходів до оцінки якості професійної підготовки, розширенням функцій професійно-педагогічної діяльності викладачів, посиленням наукової та методичної активності. Водночас важливими називалися питання введення інноваційних практик і технологій, нових методів роботи в освітній процес, значення самоосвітньої складової частини задля професійного розвитку, активізації потреби у професійній самоорганізації. Окрім того, анкетування продемонструвало відхід освітніх потреб викладачів фахових дисциплін від традиційної репродуктивної, інформаційної (компенсаторної) моделі підвищення кваліфікації. Тому як недоліки чинних програм і традиційно організованого освітнього процесу науково-педагогічними працівниками виокремлювалися директивний стиль взаємодії зі слухачами курсів, низький коефіцієнт впровадження у навчальний процес набутих знань і нівелювання особистісних досягнень викладачів через інерційність і ригідність освітнього середовища.

Як підтвердження такої позиції наведемо приклад, що ілюструє порівняльний аналіз класичної інформаційної та рефлексивної моделі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [4, с. 62–63] (табл. 1).

Моделювання розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів освіти, на нашу думку, відрізняється специфічними особливостями, обґрунтування яких закладено у таких теоретичних положеннях: знання про моделювання як про універсальний спосіб наукового пізнання дійсності; уявлення про викладача як про головне і незамінне джерело передаванням студентам методу наукового мислення; необхідність неперервної самоосвіти викладача; необхідність неперервного вдосконалення науково-предметної, методологічної підготовки викладача; соціокультурна детермінація професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників; неперервність і наступність розвитку професійно-

Таблиця 1

Порівняння компонентів інформаційної та рефлексивної моделі підвищення кваліфікації педагогів

Компоненти моделі	Інформаційна модель	Рефлексивна модель
Мета	Забезпечення певною сумою знань, практичних навичок із метою підвищення кваліфікації, створення умов для розвитку компетенцій.	Самостійне отримання знань; опора на наявні знання, професійний досвід, оволодіння новим досвідом застосування відомих прийомів професійно-педагогічної діяльності.
Завдання	Постають із мети та забезпечують можливість оволодіння знаннями, уміннями та навичками відповідно до навчальних програм і планів.	Індивідуалізація, самостійне визначення параметрів навчання, індивідуальні цілі навчання; самореалізація з урахуванням психологічних особливостей дорослої людини.
Форми занять	Лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, презентації.	Практикуми, майстер-класи, тренінги, дискусії, методичні квести.
Методи	Наочні, словесні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, інформаційно-аналітичні.	Проектні, рефлексивні, дослідницькі, інтерактивні, проблемно-пошукові, педагогічне моделювання, творчі.
Технології	Розвивальне навчання, модульне навчання, проектна технологія.	Адаптивне навчання, відкриті онлайн-курси.

педагогічної компетентності; принцип професійно-педагогічного вдосконалення як виду спеціальної систематичної діяльності викладача, спрямованої на саморозвиток, самоуправління особистісно і професійно важливих якостей особистості; концепція індивідуалізації та диференціації у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Водночас основою для розробки моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів освіти вважаємо Закон України «Про вищу освіту», Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)», «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Білу книгу національної освіти в Україні», «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.», Педагогічну Конституцію Європи, галузеву Концепцію розвитку неперервної педагогічної освіти.

Послуговуючись дослідженням Н. Клокар [9, с. 54], присвяченим характеристиці моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, послідовність етапів моделювання процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти можна представити таким чином:

– контент-аналіз проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів у зарубіжній і вітчизняній практиці;

– збір і аналіз актуальної інформації щодо професійних запитів і потреб викладачів технічних закладів вищої освіти;

– постановка цілей і завдань моделювання;

– розробка моделі процесу розвитку досліджуваної якості викладачів: виокремлення внутрішніх компонентів і їх змісту; встановлення системи розвитку принципів, функцій, підходів, етапів, форм, методів, засобів, педагогічних технологій, педагогічних умов, критеріїв і рівнів;

– впровадження моделі у безпосередній навчальний процес післядипломної педагогічної освіти викладачів;

– аналіз, обробка отриманої інформації, узагальнення матеріалів експериментального дослідження з використанням теоретичних та емпіричних методів;

– впровадження розробленої моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти у практику роботи освітніх установ.

У нашому дослідженні модель розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти ми розглядаємо як теоретично обґрунтований цілісний комплекс уявлень про те, як має виглядати покращений професійний розвиток за умов післядипломної педагогічної освіти.

У цьому контексті необхідно, щоб модель відповідала певним вимогам, покликаним забезпечувати її функціональність. Спираючись на дослідження В. Мельник, В. Болотова, В. Серікова та ін., виокремимо вимоги до моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти:

– відповідність – модель розвитку професійно-педагогічної компетентності має відповідати соціальному замовленню і сучасним вимогам професійно-педагогічної діяльності;

– елементарність моделі – пов’язана із процесом формалізації у моделюванні, за якого відбувається відбір генеральних якостей чи характеристик моделі (компонентів моделі) шляхом відкидання менш істотних і важливих;

– наочність – модель надає чітке уявлення про об’єкт моделювання;

– адекватність моделі – відбивається у можливості досягнення сформульованої мети відповідно до поставлених завдань реалізації процесу, що моделюється [2; 11].

Висновки. Таким чином, здійснений аналіз теоретичних основ педагогічного моделювання професійного розвитку педагогів, зокрема розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти, дає можливість констатувати необхідність оновлення змісту, форм і технологій неперервного розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів за умов післядипломної педагогічної освіти, ефективна реалізація якого залежить від оновленого моделювання цього процесу. Саме тому перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні структури та змісту структурно-функціональної моделі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Афанасьев В.Г. О целостных системах. *Вопросы философии*. 1980. № 6. С. 62–78.

2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.

4. Волобуева Т.Б. Моделирование развития профессионализма педагогических кадров в системе последипломного образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал*. 2016. Вип. 3 (28). С. 61–72.

5. Гомонюк О.М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. … докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2012. 595 с.

6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

7. Дмитриева В.Ф., Ившина Г.В., Матушанский Г.У. Модель преподавателя вуза технического профиля. *Специалист*. 1997. № 8. С. 12–25.

8. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду *Професійна освіта: педагогіка і психологія.* 2004. Т. VI. С. 209–221.

9. Клокар Н.І. Характеристика моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах диференційованого підходу. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 53–61.

10. Креденець Н.Д. Формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості: теоретичні та методичні засади : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Кривий Ріг : Вид. Р.А. Козлов, 2015. 384 с.

11. Мельник В.К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09melcsd.pdf.

12. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Москва : КомКнига, 2006. 200 с.

13. Новиков Д.А. Теория управления организационными системами. Москва : Физматлит, 2007. 584 с.

14. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь. Санкт-Петербург ; Воронеж : ИОВ РАО, 1995. 232 с.

15. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И Пидкасистого / автор-сост. В.А. Мижериков. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.

16. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

17. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

18. Штофф В.А. Моделирование и философия : монография. Москва ; Ленинград : Наука, 1966. 303 с.

19. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2003. Вип. 1. С. 28–37.

20. Szadzińska E. Nabuwanie kompetencji pedagogicznych na zaocznych studiach zawodowych. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2004. Т. VI. С. 37–44.

ЗНАЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

SIGNIFICANCE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES FOR DEVELOPMENT OF POSITIVE MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF FUTURE OFFICERS OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

УДК 372.881.111.1: 355.232
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.27

Левко М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Щерба О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії
сухопутних військ імені гетьмана
Петра Сагайдачного

Умови карантину, спричинені загрозою інфікування COVID-19, вимагали переходу системи вітчизняної освіти на дистанційну форму навчання повністю або частково, що спричинило певні незручності як для викладачів, так і для курсантів. Адже використання інформаційно-комунікативних технологій за умов аудиторії вищого військового навчального закладу значно відрізняється від освітнього процесу у віртуальному просторі. Тому постала необхідність у виборі платформи для організації навчального процесу, а також проведення відеоконференцій у режимі реального часу для злагодженого і продуктивного навчання, що сприяло би вивченню і засвоєнню навчальної програми і, водночас, допомагало формуванню мотивації курсантів до вивчення навчальної дисципліни.

У статті окреслено значення технологій дистанційного навчання, зокрема платформи Moodle, системи веб-конференцій для навчання в Інтернеті BigBlueButton та інструментів цих платформ у формуванні позитивної мотивації курсантів до вивчення іноземної мови під час карантину у вищому військовому навчальному закладі на прикладі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (НАСВ).

Авторами досліджено роль технологій дистанційного навчання у розвитку таких компонентів внутрішньої мотивації, як: самостійність, майстерність і відчуття мети. Проаналізувавши деякі інструменти дистанційних платформ, як-от: форум, чат, завдання, тести, перегляд відео, онлайн-конференції, можливості розбиття на кімнати та запису навчальних занять, використання дошки й опитувальника для одержання зворотного зв'язку, дослідниками зроблено висновок, що ці інструменти сприяють формуванню позитивної мотивації до вивчення іноземної мови та інтерактивній взаємодії викладача і курсанта, майбутніх офіцерів між собою. Вони допомагають у самостійному засвоєнні курсантами матеріалу і його вивченню під керівництвом викладача. Наочність результатів виконання завдань дає змогу курсантам оцінити свою майстерність і розвивати відчуття мети.

У статті розкрито одну з педагогічних умов формування у майбутніх офіцерів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності – розвиток внутрішньої мотивації майбутніх офіцерів до вивчення іноземної мови за допомогою засобів дистанційного навчання Moodle і BigBlueButton та їхніх інструментів.

Ключові слова: *технології, дистанційне навчання, інструменти, внутрішня мотивація, платформа, веб-конференція, майбутні офіцери.*

The conditions of quarantine caused by the threat of COVID-19 infection demanded full or partial transition of domestic education system to distance form of teaching which led to certain inconveniences both for teachers and cadets. Usage of information and communicative technologies in the classroom conditions of a higher military educational establishment significantly differs from educational process in virtual space. Consequently, there arose the necessity of choosing the platform for organization of educational process including conducting video conferences in the real time frame for consistent and productive studying that would facilitate learning process and assimilate the academic curriculum and simultaneously would assist in generating cadets' motivation in studying the academic subject.

The article outlines the role of distance learning technologies including the platform Moodle, system of web-conferences for on-line learning BigBlueButton and instruments of these platforms in formation of positive motivation of cadets for language learning during the quarantine in the higher military educational establishment illustrated using the example of Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

The authors surveyed the role of distance learning in development of such components of inner motivation as autonomy, mastery (competence) and purpose (relatedness). Having analyzed the instruments of distance learning platforms like forum, chat, tasks, tests, video watching, on-line conferences, possibility to work in chatrooms and video recording of classes, usage of the board and feedback surveys, researchers concluded that these instruments foster formation of positive motivation for foreign language and interactive collaboration between a teacher and a cadet as well as between future officers. They assist in self-sustaining mastery of the course content and studying under a supervision of a teacher. Visibility of the results of performed tasks allows cadets to estimate their mastery and purpose.

The article discloses one of the pedagogical conditions of formation positive motivation for studying and professional activity of future officers – development of intrinsic motivation of future officers for studying a foreign language with assistance of distance learning means such as Moodle and BigBlueButton and their instruments.

Key words: *technologies, distance learning, instruments, intrinsic motivation, platform, web-conference, future officers.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Вітчизняні заклади вищої освіти впроваджували дистанційні форми навчання і до введення карантину 12 березня 2020 р. Але тоді до цієї роботи залучалися викладачі, які проходили спеціалізовані навчальні курси та здобули усі необхідні зна-

ння, вміння і навички для організації та проведення такого навчання. У період уведення карантину у закладах вищої освіти перед кожним викладачем постала потреба в організації та проведенні дистанційного навчання щодня, адже потрібно було вчитися в обмежених часових рамках, іноді допускаючи певні помилки, проте поступово налагоджуючи освітній процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам ефективної організації дистанційного навчання присвятили свої дослідження М. Бренд, М. Ніколс, С. Ко, К. Рейнбоу, С. Россен; використання можливостей Інтернету в освіті вивчали І. Захарова, Є. Полат, В. Попов; психологічні дослідження, які описують і обґрунтовують умови підвищення мотивації до навчання, провели Р. Раян та Е. Десі; роль мотивації у вивченні іноземної мови розглядали К. Амес, Р. Гарднер, Дж. Еклс, В. Ламберт.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Частковий перехід на дистанційне навчання Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного під час карантинних заходів, спричинених загрозою інфікування COVID-19, створив умови для активного застосування платформи Moodle, системи веб-конференцій в Інтернеті BigBlueButton і їхніх інструментів. Створення якісного навчального середовища стало основним викликом для викладачів кафедри іноземних мов і військового перекладу, адже його ефективність впливає на рівень підвищення або зниження мотивації до вивчення іноземної мови.

Мета статті полягає у визначенні значення технологій дистанційного навчання у формуванні позитивної мотивації майбутніх офіцерів до вивчення іноземної мови. Отже, об’єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх офіцерів, предметом дослідження – педагогічні умови формування у майбутніх офіцерів позитивної мотивації до навчання та професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Викладачі кафедри іноземних мов і військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного використовували для дистанційного навчання платформу Moodle, систему веб-конференцій для навчання в Інтернеті BigBlueButton та усіх інструментів, що містять ці засоби для організації дистанційного навчання. Вони були учасниками численних вебінарів як вітчизняних, організованих IT-проектами «Всеосвіта», так і іноземними, які проводили провідні університети Великої Британії та за посередництвом Британської Ради в Україні.

Троє викладачів пройшли й успішно завершили курс підвищення кваліфікації та професійного рівня з питань організації та використання технологій дистанційного навчання, що проводився на базі Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, а також надавали поради та допомогу своїм колегам в організації дистанційного процесу. Результатом впровадження технологій дистанційного навчання став розвиток внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови курсантами Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Род Елліс зазначає, що «викладачі повинні більш ґрунтовно досліджувати чинники, які впливають на мотивацію студентів до успішного виконання завдань, оскільки над цим викладачі мають певний контроль» [6].

Погоджуємося із психологами Річардом Раяном та Едвардом Десі, котрі зазначають, що «ви не можете мотивувати людей, ви лише можете створити умови, за яких вони будуть вмотивовані» [9].

Платформа електронних систем навчання Moodle дає можливість викладачам створити ефективні умови для онлайн-навчання. У цьому середовищі курсанти отримують цілодобовий доступ до матеріалів навчального курсу, зокрема: презентації, навчальні відео з поясненням граматичних тем, нової лексики або для розвитку навиків сприймання мови на слух, завдання для практичної роботи (тексти та вправи), додаткові матеріали (книги, інтернет-посилання для виконання додаткових вправ, онлайн-словники, методичні розробки), а також засоби для спілкування та тести.

Зарубіжні психологи Річард Раян та Едвард Десі у своїй науковій праці «Внутрішня та зовнішня мотивація: класичні визначення та нові напрями» наголошують, що «люди внутрішньо вмотивовані самостійністю, майстерністю та відчуттям мети» [9].

Спочатку розглянемо такий компонент вмотивованості, як самостійність. Одним із визначень самостійності в Академічному словнику української мови є здатність діяти самому, без сторонньої допомоги або керівництва; здатність на незалежні дії, вчинки [3].

В Енциклопедії практичної психології самостійність визначають як здатність самому ставити свої цілі та самому їх досягати, здатність самому вирішувати свої проблеми за свій рахунок [1].

На думку Раяна та Десі, самостійність – це бажання керувати своїм власним життям [9].

На жаль, у курсантів відсутня можливість впливати на вибір теми, що розглядається на занятті, проте у них є вибір дисципліни, яку вони можуть вивчати після проходження базового курсу англійської мови.

У платформі Moodle більшість курсантів скористалися можливістю виконання додаткових вправ, обраних самостійно. В особистій переписці з викладачем, у чатах і форумах майбутні офіцери

ділилися з одногрупниками додатковими ресурсами, які знайшли з цієї теми. Це стосувалося і пояснень, і вправ, а також цікавого відеоконтенту.

Наприклад, другокурсники, вивчаючи теперішній тривалий час для позначення майбутньої запланованої дії, обмінювалися відеороликами з різних ресурсів, включаючи пояснення українською, англійською мовами, а також мультфільми та короткі діалоги, що демонструють використання цього правила у різноманітних ситуаціях. Зростання інтересу до знайденого контенту, бажання поділитися ним із товаришами свідчить про підвищення мотивації до вивчення іноземної мови.

Пряме спілкування з викладачем в особистому чаті без сторонніх дає можливість інтровертам і курсантам із низьким рівнем володіння мовою з'ясувати окремі проблеми, які вони не наважувалися запитати у живому спілкуванні на заняттях в аудиторіях. Майбутні офіцери розповідали про те, що їм не зрозуміло, уточнювали, чи правильно вони розкрили зміст інструкцій.

Курсанти записували питання, які б вони хотіли обговорити в межах цієї теми на мовленнєвих розминках. Конфіденційність особистого чату відкривала можливість для більш відвертого діалогу і дала їм можливість самостійно обирати питання відповідно до їхніх бажань і потреб.

Розглянемо другу важливу складову частину внутрішньої мотивації – майстерність.

В Академічному словнику української мови майстерність визначається як умілість, досвідченість і вправність, а також характеризується високою якістю виконаної роботи [3]. Психологічна література зазначає, що майстерність передбачає досконалість у конкретному виді діяльності [1].

Дослідники Раян і Десі вважають, що майстерність – це бажання вдосконалюватися у значущих навиках чи техніках, а компетентність визначають як відчуття ефективності та здатності продемонструвати свої можливості [9].

Платформа Moodle за допомогою своїх інструментів дозволяє створити опитування для одержання зворотного зв'язку, що важливо для рефлексії у кінці кожного заняття. [2]. Курсант, відповідаючи на запитання опитувальника, може визначити, які види діяльності йому сподобалися, у чому він був сильним, який навчальний матеріал не викликав інтересу або був складним для опрацювання. Така рефлексія дозволяє курсанту підвести підсумок щодо засвоєння пройденого матеріалу.

Саме тому фахівець із методики викладання англійської мови як іноземної Джулі Тайс наголошує, що «запитуючи у студентів, що вони думають про те, чим вони займаються на занятті, дізнаючись їхню думку, а також залучаючи їх до прийняття певних рішень стосовно того, що відбувається на занятті, ми показуємо їм, що ми цінуємо їхню думку, а це сприяє підвищенню мотивації» [10].

Розвитку внутрішньої мотивації також сприяє проходження різного типу тестів, як містять запитання відкритого і закритого типу, оскільки, по-перше, ця платформа дозволяє переглядати результати тесту, по-друге, одержати зворотній зв'язок від викладача за кожне виконане завдання. Таким чином, курсанти мають можливість побачити свої результати та проаналізувати рівень своє майстерності на будь-якому етапі заняття або теми.

Серед інструментів, що дають змогу курсантам уявити свою майстерність, варто розглянути можливість запису діяльності у реальному часі у системі веб-конференцій BigBlueButton. Вона дозволяє переглянути у записі хід заняття, а також виконання усних завдань у парах чи групах у кімнатах розбиття. Спочатку курсанти почуваються ніяково, проте, переглядаючи свої результати у вільний час, вони спостерігають за прогресом у вивченні мови та розвитком навиків усного мовлення.

Розглянемо третю складову частину внутрішньої мотивації за Раяном і Десі – відчуття мети. Автори зазначають, що відчуття мети – це бажання зробити свій внесок у щось більше, ніж ви самі. Розкриваючи поняття «відчуття мети», вони також розглядають поняття спорідненості як бажання піклуватися про інших людей і відчувати їхню турботу щодо себе [9].

Розуміння необхідності досягнення професійного рівня володіння іноземною мовою відповідно до мовного стандарту НАТО STANAG 6001 є у кожного майбутнього офіцера, проте для більшості з них воно здається дуже віддаленою перспективою. Це, звісно, не сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови. Тому для кожного викладача важливо чітко сформулювати мету заняття, а в кінці заняття – підвести підсумок. Поставивши запитання, що майбутніми офіцерами було вивчено, які навики вони розвивали, у яких життєвих ситуаціях вони зможуть застосувати свої знання, ми одержимо інформацію про відчуття мети курсантами.

У статті «Сила зворотного зв'язку» дослідники Хетті та Тімперлей зазначають, що «визначення мети та забезпечення зворотного зв'язку працюють у тандемі. Викладачі повинні визначати критерій успіху для навчальної мети, щоб студенти знали, коли вони цієї мети досягають» [7]. І саме платформа Moodle надає інструменти для виконання вправ і тестів з опцією самоперевірки, що дозволяє студентам побачити успішність виконаних завдань, також викладач може задати кількість спроб для виконання вправи, що також сприяє баченню власного успіху. К. Амес наголошує: «Для студента свідченням його умінь є те, чи він досягає успіху, докладаючи мінімальних зусиль» [4].

Важливим інструментом Moodle є форум, на якому можна обговорити ступінь важливості вивчення теми, розглянути питання, які цікавлять курсантів у межах цієї теми, адже для підвищення мотивації важливо відчути свій власний внесок у навчальну діяльність.

Науковці зазначають, що забезпечення можливостей для студента персоналізувати визначену викладачем навчальну мету може підвищити їх мотивацію до навчання [5]. Наприклад, вивчаючи тему «У військовому магазині», курсанти визначили, наскільки важливо повторити числівники та вміти розуміти продавця або касира, особливо щодо правильного розуміння ціни товару і розміру.

Вивчаючи тему «Брифінг», курсанти запропонували збільшити кількість завдань на прослуховування, оскільки визначили важливість сприйняття брифінгів на слух і нотування інформації як важливих навичок. Таким чином, курсанти мали відчуття більшого контролю стосовно того, що вони вивчають, оскільки могли визначити, наскільки матеріал є актуальним саме для них.

Це дало змогу розвивати саморегуляцію майбутніх офіцерів. Отже, у курсанта виникає розуміння, для чого він вивчає іноземну мову – для здачі іспиту або заради чогось більшого, як, наприклад, вільного спілкування під час подорожей, просування по службі, успішного спілкування з іноземними військовослужбовцями під час спільних навчань або операцій.

Викладачами Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного було використано такий інструмент системи онлайн-конференцій BigBlueButton, як дошка з метою написання помилок, зроблених під час заняття. Прослуховуючи відповіді, викладач занотовував помилки, важливі для виправлення, і записував їх на дошці, а далі курсанти могли виправляти помилки самостійно або працюючи у групах. Така техніка сприяла підвищенню рівня позитивної мотивації, оскільки виникло бажання допомогти один одному виправити помилки. Ці вправи підтвердили думку Раяна та Десі, що відчуття спорідненості як бажання піклуватися про інших відіграє важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації.

Висновки. Отже, відеоконференції та навчальні платформи як елементи електронної педагогіки стали ефективним і безпечним засобом навчання за умов карантинних заходів, що виникли внаслідок загрози поширення COVID-19. Вони створили можливість навчатися на відстані та сприяли інтерактивній взаємодії викладача і курсантів, а також курсантів між собою. Ці засоби допомогли удосконалити у майбутніх офіцерів навички самостійного засвоєння матеріалу і надали можливості для консультаційного супроводу.

Отже, створення умов для підвищення рівня позитивної мотивації за допомогою засобів дистанційного навчання Moodle і BigBlueButton і їх інструментів дає можливість курсантам розвивати самостійність, майстерність і відчуття мети, підніматися на вищий рівень володіння іноземною мовою, незважаючи на обмежувальні заходи умов карантину.

Перспективи подальших досліджень бачимо в необхідності дослідження негативних сторін дистанційного навчання у вивченні іноземної мови, а також доречності уведення змішаного навчання за умов вищих військових навчальних закладів як важливого чинника розвитку мотивації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Козлов Н.И. Психологос. Энциклопедия практической психологии. Москва : Эксмо, 2014. 752 с.

2. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : методичний посібник / Ю.В. Триус, І.В. Герасименко, В.М. Франчук ; за ред. Ю.В. Триуса. Черкаси : ЧДТУ, 2012. 220 с.

3. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. URL: http://sum.in.ua.

4. Ames C. Classrooms: goals, structure and student motivation. *Journal of educational psychology.* 1992. Issue 84 (3). P. 261–271.

5. Brothy J. Motivating Students to learn. New York : Routledge, 2010. 360 p.

6. Ellis R. Second Language Equisition. Oxford : Oxford University Press, 1997. 147 p.

7. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. *The Review of Educational Research.* 2007. Vol. 77. Issue 1. P. 81–112.

8. Ko S., Rosen S. Teaching Online. A Practical Guide. New York : Routledge, 2017. 486 p.

9. Ryan R., Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology.* 2000. Issue 25 (1). P. 54–67.

10. Tice J. Getting Student Feedback. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/article/getting-student-feedback.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗА УМОВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

FORMATION OF READYNESS OF FUTURE TEACHERS FOR FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

УДК 377
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.28

Попова Л.М.,
доцент кафедри іноземних мов
та методики навчання
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Статтю присвячено питанням формування готовності майбутніх учителів до іншомовної комунікації за умов змішаного навчання в початковій школі, наводяться визначення змішаного навчання, його характеристики; розглянуто завдання, принципи й вимоги до запровадження; розкриті асинхронні та синхронні процеси, переваги, проблеми та тенденції розвитку при організації змішаних навчальних курсів. Особливу увагу приділено алгоритму використання змішаного навчального середовища в закладах вищої освіти за сучасних умов карантинних заходів. Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлена системним впровадженням в освітній процес закладів вищої освіти сучасних інформаційних технологій, що викликає появу нових видів і форм його організації. Слід зазначити, що категорію «змішане навчання» можна розглядати у двох сенсах – вузькому і широкому. У вузькому сенсі під змішаним навчанням розуміється цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок, який здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти. Реалізація частини цього навчального плану відбувається у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються для зберігання навчального матеріалу, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу та здійснення самоконтролю студентами ефективності навчання. У широкому сенсі це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, які здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей. Головною особливістю, що відрізняє системи «традиційних» навчальних середовищ від форм змішаного навчання, є ступінь поєднання їх з інформаційними комунікативними технологіями в дистанційному режимі. У контексті змісту навчання педагогічних дисциплін та іноземної мови запропоновано оновлення навчальних матеріалів на основі комунікативного й діяльнісного підходів, формування навичок іншомовної професійної комунікації, упровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій у навчальній роботі.

Ключові слова: *академічна доброчесність, іншомовна комунікація, вчитель початкової школи, заклади вищої освіти, дистанційне навчання, змішане навчання, традиційне навчання.*

The article is devoted to the formation of readiness of future teachers for foreign language communication in the conditions of blended learning in primary school, the definitions of blended learning, its characteristics are given; tasks, principles and requirements for implementation are considered; revealed asynchronous and synchronous processes, advantages, problems and development trends in the organization of mixed training courses. The relevance of the material presented in the article is due to the systematic introduction of modern information technologies in the educational process of higher education institutions, which causes the emergence of new types and forms of its organization. Particular attention is paid to the algorithm of using a mixed learning environment in higher education institutions in modern conditions of quarantine measures. It should be noted that the category of "blended learning" can be considered in two senses – narrow and broad. In a narrow sense, blended learning means a purposeful process of acquiring knowledge, skills and abilities carried out by educational institutions of various types in the framework of formal education. Part of this curriculum is implemented remotely with the help of information and communication technologies used to store educational material, organize interaction between the subjects of the educational process and exercise self-control by students of the effectiveness of learning. In a broad sense, these are different options for combining forms and methods of organizing formal, non-formal, informal learning, as well as self-learning, which are carried out to achieve a person's predetermined learning goals. The main feature that distinguishes the systems of "traditional" learning environments from the forms of blended learning is the degree of their combination with information and communication technologies in the distance mode. In the context of the content of teaching pedagogical disciplines and foreign language, it is proposed to update educational materials on the basis of communicative and activity approaches, formation of skills of foreign language professional communication, introduction of innovative pedagogical and information technologies in educational work.

Key words: *academic integrity, foreign language communication, primary school teacher, higher education institutions, distance learning, blended learning, traditional learning.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Карантинні обмеження посилили виклики, які стоять перед закладами освіти України. Потреба в нових підходах до організації навчального процесу особливо стосується закладів педагогічної вищої освіти, які мають в обмежений термін підготувати майбутніх фахівців, повністю адаптованих до роботи за нових умов. Вирішення цих питань неможливе без широкомасштабного впровадження онлайн-технологій, ґрунтовних змін у

підходах до організації навчання в закладах педагогічної освіти, зокрема ролі аудиторних занять і їх ефективного поєднання із сучасними інформаційно-комунікативними технологіями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема змішаного навчання стала предметом активних наукових досліджень після публікації «Довідника змішаного навчання» авторами Куртом Бонком (C.J. Bonk) і Чарльзом Грехемом (C.R. Graham) у 2006 р. [13]. Теоретико-методичні аспекти застосування форм змішаного навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців вивчаються закордонними дослідниками, а саме: ефективність змішаного навчання, взаємозв'язок між характеристиками студента, особливостями дизайну курсу та результатами – M. Kintu, C. Zhu, E. Kagambe [14]; оцінка сприйняття студентами змішаного навчального курсу в університеті – N. Tselios, S. Daskalakis, M. Papadopoulou [19]; електронне навчання та ключові фактори, що впливають на відмову студентів від навчання у відповідному режимі – G. Packham, P. Jones, C. Miller, B. Thomas [21]; змішане навчання у викладанні англійської мови – B. Tomlinson, C. Whittaker [20] та ін.

Роботи вітчизняних авторів присвячені теоретичним і практичним питанням запровадження форм змішаного навчання у сучасний освітній простір, а саме: педагогіці партнерства у процесі встановлення Нової української школи – О. Матвієнко [15]; формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовної професійної комунікації за умов запровадження дистанційного навчання – Л. Попова [8]; змішаному навчанню як технології змін і трансформації – А. Фандєєва [12]; огляду практик дистанційного навчання в початковій школі – І. Большаков [1], О. Букрєєва [2]; використанню освітніх платформ – В. Ілін [5] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зроблена спроба розглянути шляхи формування готовності майбутніх учителів до іншомовної комунікації за умов змішаного навчання в початковій школі.

Мета статті полягає у вивченні впливу сформованості навичок іншомовної комунікації на розвиток готовності майбутніх учителів початкової школи до подальшої професійної діяльності за умов змішаного навчання. У кожному навчальному закладі поступово складається власна педагогічна система, яка має свої критерії відбору форм і методів навчальної роботи, традиції, уявлення про алгоритм навчання студентів, що зумовлено викликами часу.

Виклад основного матеріалу. Пошук оптимальних моделей і змісту для досягнення програмних результатів навчання студентів педагогічних закладів вищої освіти, використання онлайн-технологій робить навчання більш мобільним, що відповідає викликам сьогодення. Технології можуть як покращити, так і погіршити його ефективність, а отже, потрібно ґрунтовно дослідити теоретичні та методичні засади викладання.

Асинхронне Інтернет-навчання (*Asynchronous Online Learning*) відбувається не в режимі реального часу, студентам надається тема, зміст, завдання та часовий проміжок для виконання навчальної роботи або іспитів. Взаємодія зазвичай відбувається через дошки для обговорень, блоги та месенджери. Асинхронне середовище навчання в Інтернеті є ефективним для студентів з обмеженнями часу або напруженим графіком.

Синхронне Інтернет навчання (*Synchronous Online Learning*) вимагає від викладача та всіх студентів, які навчаються, одночасно взаємодіяти в Інтернеті, дозволяє студентам брати участь у навчанні на відстані в режимі реального часу.

Змішане навчання (*Hybrid Learning або Blended Learning*), відоме як гібридне, є навчальним середовищем, яке дозволяє здійснювати як особисту, так і онлайн-взаємодію, де учасники навчального процесу поєднують як очну форму навчання, так і комунікацію у дистанційному режимі. Гібрид є поєднанням нової, передової технології з традиційними формами навчання, створення інноваційного освітнього продукту. Змішане навчання як руйнівна технологія не може з'явитися саме по собі. Необхідні додаткові зусилля із боку як викладачів, так і студентів. Такі моделі дають новий імпульс розвитку освіти, вони є більш ефективними, індивідуалізованими та мають превалювати над традиційними методами.

Використання цих форм надає можливість забезпечити наступність процесу навчання, підтримувати зв'язок зі студентами в ситуаціях, коли особиста комунікація неможлива (хвороба учасника навчального процесу, соціальні, техногенні та природні перешкоди) [8].

У колективній монографії автор В. Кухаренко розглядає принципи й вимоги змішаного навчання, його рівні та комбінації, переваги та проблеми при організації змішаних навчальних курсів. Змішане навчання виявилося однією з найпопулярніших технологій сьогодення, тому що дозволяє скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу. Для ефективної реалізації змішаного навчання необхідне спільне розуміння, в який спосіб воно відбуватиметься й регулюватиметься [10].

Об'єднаний дослідницький центр (*Joint Research Centre*) європейської комісії спільно з Інститутом перспективних технологічних досліджень (*Institute for Prospective Technological Studies*) провели дослідження на тему «Школа закінчена: Навчальні простори в Європі в 2020 році: уявна вправа про майбутнє навчання» (*School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*)

[3]. У матеріалах дослідження було розглянуто перспективні тенденції розвитку освітнього процесу, які умовно відображені у вигляді відповідних макро-, мезо- та мікрорівнів.

На думку авторів дослідження, до макрорівня можна віднести такі фактори, як процес прискорення демографічних змін у суспільстві та тотальна глобалізація всіх сфер життя, що сприяє виникненню нових умінь і компетенцій, перерозподілу трудової активності, появі нових професій і спеціальностей у складі трудових ресурсів, зміст яких постійно змінюється і потребує постійного оновлення знань і професійних вмінь.

Мезотенденції відображаються у зростанні популярності неформального навчання, за яким стоять соціально-психологічні чинники. Нівелюється довіра до зовнішніх авторитетів, традиційних рольових моделей і шаблонів. Це зумовлює нагальну потребу в реформуванні освіти, формуванні практичних, потрібних у житті вмінь і компетенцій.

Мікротенденції прослідковуються в необхідності надання різного навчального контексту представникам різних поколінь студентів, що проявляється у нерівномірному використанні технологій у процесі навчання.

Науковець В. Кухаренко наголошує на необхідності переосмислити роль сучасного вчителя й ефективність його професійних вмінь, підкреслюючи, що у сучасному світі «університети повинні навчитися вирішувати принципово нове завдання виховувати молодих людей, здатних критично мислити і готових стояти біля витоків змін» [4]. У дослідженнях Л. Петько, Л. Попової, О. Кулик, Л. Кардаш пропонується модель дизайну курсів веб-орієнтованого навчання в системі освіти, тому що «процес інформатизації освіти вимагає формування нової методичної системи освіти, орієнтованої на формування знань і вмінь, необхідних для успішної самореалізації, та створення нового інформаційно-освітнього середовища, використання яких забезпечує необхідні умови для навчання студентів» [17].

Особливу цінність на сучасному етапі запровадження форм змішаного навчання в навчальне середовище закладів вищої освіти мають Рекомендації МОН щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти, розкривається роль університетів у реалізації принципово нових завдань – виховувати молодих фахівців-дослідників, здатних критично мислити, готових стояти біля витоків змін [9]. У документі наголошується, що цей етап, розпочавшись, має тривати постійно.

Завдання етапу формування професійної комунікації в режимі змішаного навчання:

1. Налагодити двосторонню комунікацію з викладачами, працівниками та студентами.

2. Забезпечити системну підтримку викладачів, студентів, працівників кафедр і деканатів.

Комунікація має охоплювати такі питання: важливість та очікувані переваги змішаного навчання; план дій і найближчі кроки; наявні ресурси, інструменти й можливості; наявні можливості з надання підтримки; шляхи та критерії забезпечення якості освіти. Двостороння комунікація передбачає, з одного боку, інформування учасників навчального процесу щодо різних аспектів змішаного навчання, а з іншого – створення каналів зворотного зв'язку, тобто можливість залишити коментар, питання чи побажання.

Також ця комунікація може включати вебінари, тематичні зустрічі, воркшопи, тренінги, семінари, підвищення кваліфікації із загальних аспектів змішаного навчання, його переваг і ефективності. Крім того, варто публікувати розповіді про успішні кейси. Одним із ризиків, які часто обговорюються в контексті змішаного навчання, є дотримання академічної доброчесності [9].

Ряд установ почали розробку стратегічного підходу до запровадження дистанційного навчання або використання форм змішаного навчання в навчальних закладах України, що сприяє підвищенню ефективності навчального процесу за сучасних умов. У наказі Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2013 р. № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» ця форма освітньої діяльності розглядається як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [10]. 25 серпня 2020 р. стартував онлайн-курс про дистанційне та змішане навчання для педагогів і керівників шкіл. Курс розроблений Міністерством освіти та науки України спільно зі студією онлайн-освіти *EdEra* за підтримки Швейцарії в рамках Швейцарсько-українського проекту «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» (*DECIDE*), який впроваджується Консорціумом ГО *«DOCCU Розвиток громадянських компетентностей в Україні»* та Цюріхського педагогічного університету (*PH Zurich, Швейцарія*). На курс зареєструвались 19 885 вчителів і управлінців шкіл, а також 3 120 педагогів і керівників закладів професіональної технічної освіти, що свідчить про актуальність цієї проблематики для сучасних освітян.

К. Нікішова наголошує, що «технологія змішаного навчання відповідає на цей виклик поєднанням онлайн та офлайн-форм викладання, і багато вчителів уже впроваджують її на своїх уроках. Навіть у сільських опорних школах, що пройшли

програму «Пілот24» організації *Pro.Svit*, понад 40% учителів використовують елементи змішаного навчання на кожному уроці» [7].

Соціальні мережі та велика кількість служб інтернет-повідомлень дозволяють запроваджувати різні форми онлайн-комунікації. Поширені веб-ресурси для дистанційного навчання стали вже звичною формою роботи сучасного вчителя. Сервіси відео- та телефонного зв'язку платформи Moodle (https://moodle.org/), Google Classroom (https://classroom.google.com), Zoom (zoom.us/download), Google Meet (https://meet.google.com), Skype (https://www.skype.com) ефективно використовують широкий набір інструментів для освітньої взаємодії та моніторингу навчальної діяльності.

Процес онлайн-спілкування передбачає специфічні форми комунікації між студентом і викладачем, а саме:

анкетування – гнучкий інструмент поточного контролю знань;

блог – це форма комунікації, яка дає можливість прокоментувати розміщений матеріал на сайті всім учасникам;

відеоконференція – це комунікація в режимі реального часу онлайн для обговорень різних навчальних тем, дискусій, захисту проектів тощо;

електронна пошта – це інтернет-сервіс, що використовується для особистої комунікації викладача та студента між собою;

форум – найпоширеніша форма комунікації в дистанційному навчанні, керуючий процесу (модератор форуму) організовує обговорення, мотивуючи учасників питаннями та цікавою інформацією;

чат (аудіочат, голосовий чат, текстовий чат) – комунікація учасників навчального процесу в режимі реального часу через інтернет.

Просте запровадження технологій у традиційному навчанні може зробити навчальний процес більш адаптованим до вимог сучасності, але принципово не змінить його результативність. Таке навчання можна назвати високотехнологічним.

На нашу думку, готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійної іншомовної комунікації за умов запровадження змішаного навчання має такі складові частини, як:

1. *Фахова*, спрямована на використання іноземної мови для вирішення фахових завдань. Містить відповідні елементи, а саме: мотиваційний (наявність інтересу до своєї професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійно-комунікативної підготовки), інформаційний (здатність до постійного самовдосконалення впродовж життя, вміння використовувати сучасні іншомовні джерела інформації у своїй професійній діяльності), функціональний (використання засобів технічного, мовного та методичного забезпечення для здійснення навчального процесу з використанням сучасних освітніх платформ англійською мовою тощо); узагальнюючий (діагностика рівня готовності майбутнього вчителя до іншомовної комунікації за умов змішаного навчання).

2. *Іншомовна* – передбачає наявність лінгвістичної компетентності (сформованості навичок аудіювання, читання, письмо та говоріння); когнітивної компетентності (готовності до постійного підвищення освітнього рівня); граматичної компетентності (розуміння структури мови); соціальної компетентності (діяльності та поведінка особистості, сприйняття вимог, які висуваються до фахівця державою, соціумом тощо). У свою чергу, соціальна компетентність досліджує два аспекти, а саме: соціокультурний аспект (знання соціальних і культурних особливостей країни, мова якої вивчається); соціолінгвістичний аспект (здатність розуміти та продукувати словосполучення та речення з такою формою та таким значенням, які відповідають певному соціолінгвістичному контексту).

Висновки. Готовність майбутніх учителів початкової школи до подальшої іншомовної професійної діяльності за умов змішаного навчання розглядається нами як складний багатоаспектний процес, винятково актуальний сьогодні, який потребує подальшого серйозного дослідження та розробки навчально-методичного забезпечення дисциплін академічного циклу, де вдало будуть поєднані аудиторні та дистанційні форми для формування принципово нового виду комунікації всіх учасників освітнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большакова І. Огляд практик дистанційного навчання. Дистанційне навчання в 3–4 класах: інструкції, приклади уроків та комунікації з батьками. URL: https://nus.org.ua/articles/dystantsijne-navchannya-v-3- 4-klasi-instruktsiyi-pryklady-urokiv-ta-komunikatsiyi-zbatkamy/.

2. Букрєєва О. Як розробити дистанційний урок для 1–2 класів – інструкція від учительки. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-rozrobyty-dystantsijnyjurok-dlya-1-2-klasiv-instruktsiya-vid-vchytelky/.

3. Духнич Ю. Европейское обучение. 2020. URL: http://www.smart-edu.com/learning-ineurope-2020.html.

4. Кухаренко В. Тенденції розвитку електронної освіти в 2015 р. URL: https://http://education-ua.org/ua/analytics/438-tendentsiji-rozvitku-elektronnoji-osviti-v-2015-r.

5. Ілін В. Як працювати в Google-клас: покрокова інструкція. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-v-google-klaspokrokova-instruktsiya/.

6. Коткова В.В. Реалізація курсу змішаного навчання майбутніх учителів початкових класів. URL: D:/Downloads/1711-Article%20Text-7791-1-10-20170929.pdf.

7. Нікішова К. Як поєднати онлайн і офлайн на уроці? Три історії успіху. URL: https://nus.org.ua/articles/yak-poyednaty-onlajn-i-oflajn-na-urotsi-try-istoriyi-uspihu/.

8. Попова Л.М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до іншомовної професійної комунікації в умовах запровадження дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 29. 2020. С. 147-150.

9. Рекомендації МОН щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти від 15.09.2020. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti.

10. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / Кухаренко В.М., Березенська С.М., Бугайчук К.Л. та ін. ; за ред. В.М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

11. Тихомирова Н. В. Концептуальная основа электронного университета. URL: http://www.slideshare.net/alexmolchanow/ss-34019566.

12. Фандєєва А.Є. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page _id=4544.

13. Bonk C.J., Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing, 2005.

14. Kintu, M.J., Zhu, C. Kagambe, E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *Int J Educ Technol High Educ.* 14. 7. 2017. URL: https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4

15. Matviienko O. Pedagogy of partnership in the process of setting new ukrainian school. *Challenges and opportunities of scientific thought development* : Collection of scientific articles. GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. 176 p.

16. Modern Teaching Skills. URL: https://www.examtime.com/blog/teaching-skills/.

17. Pet'ko L., Popova L., Kulyk O., Kardash L., Ovsiienko L., Denysiuk I., Proskurniak O. Web Oriented Education Course Design Model in the Entrepreneurship Education System. *Journal of Entrepreneurship Education (JEI).* USA. 2020. Vol. 23, Special Issue 1. P. 1−9. URL: https://www.abacademies.org/journals/journal-of-entrepreneurship-education-inpress.html.

18. The Role of Teachers in Modern Education. URL: https://www.piexeducation.com/index.php/blog.html?gclid=EAIaIQobChMI_sLW0u3h6wIVC7wYCh1-qANXEAAYAiAAEgJNHvD_BwE.

19. Tselios, N., Daskalakis, S., Papadopoulou, M. Assessing the acceptance of a blended learning university course. *Educational Technology & Society.* 2011. № 14 (2). P. 224–235.

20. Tomlinson B., Whittaker C. Blended learning in English teaching: course, design and implementation. London, GB : British Council, 2013.

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF PREPARATION FUTURE TEACHERS FOR THE FACILITATION INTERACTION WITH SCHOOL STUDENTS

УДК 378.091.2
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.29

Прокопенко І.А.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Автором визначено суть понять «фасилітаційна взаємодія», «педагог-фасилітатор» і виокремлено особливості підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Отримані результати на констатувальному етапі педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що майбутні вчителі мають переважно низький рівень сформованості готовності до фасилітаційної взаємодії з учнями. У процесі дослідження запропоновано підвищити рівень готовності майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями завдяки впровадженню в освітній процес розробленої автором системи на таких етапах, як: інформаційно-аналітичний (збір інформації щодо цілісності знань, умінь і навичок у галузі професійних комунікацій майбутніх вчителів і викладачів педагогічних університетів); мотиваційний (організовується діяльність, спрямована на створення мотиваційної сфери для всіх суб'єктів освітнього процесу); планово-прогностична (складається перспективний план із реалізації всіх етапів системи); діяльнісний (реалізується система підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями); моніторинговий (організація оцінної діяльності процесу реалізації системи, за необхідності внесення педагогічної корекції); результативний (порівняння отриманих результатів, підведення підсумків реалізації системи). Визначено критерії (мотиваційний, змістовий, процесуальний, особистісно-рефлексійний) і рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. На формувальному етапі педагогічного експерименту було реалізовано в освітній процес майбутніх учителів розроблену систему. Застосування діагностичного комплексу методик на контрольному етапі педагогічного експерименту підтвердило, що відбулися кількісні зміни за визначеними критеріями, які відобразили значущі якісні перетворення у свідомості й поведінці студентів, що засвідчило суттєву позитивну динаміку їхньої сформованості готовності як майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Ключові слова: *система, підготовка, майбутні учителі, фасилітаційна взаємодія, учні.*

The article considers the problem of preparing future teachers for facilitation interaction with school students. The author defines the essence of the concepts of "facilitation interaction", "teacher-facilitator" and highlights the features of training future teachers to implement facilitation interaction with school students. The results obtained at the ascertaining stage of the pedagogical experiment give grounds to assert that future teachers have mostly low level of readiness for facilitation interaction with school students. In the course of the research it is proposed to increase the level of readiness of future teachers to carry out facilitation interaction with students through the introduction of the educational system developed by the author at the following stages: information-analytical (collection of information on the integrity of knowledge, skills and abilities); motivational (organized activities aimed at creating a motivational sphere for all subjects of the educational process); planning and forecasting (a long-term plan for the implementation of all stages of the system); activity (the system of preparation future teachers for the facilitation interaction with pupils is realized); monitoring (organization of evaluation activities of the system implementation process, if it is necessary to make pedagogical corrections); effective (comparison of the obtained results, summarizing the implementation of the system). The criteria (motivational, semantic, procedural, personal-reflective) and levels (high, medium, low) of the formation of readiness the future teachers to carry out the facilitation interaction with school students are determined. At the formative stage of the pedagogical experiment, the developed system was implemented in the educational process of future teachers. The use of a diagnostic set of methods at the control stage of the pedagogical experiment confirmed that there were quantitative changes according to certain criteria, which reflected significant qualitative changes in the minds and behavior of students, which showed a significant positive dynamics of their readiness as future teacher for the facilitation interaction with pupils.

Key words: *system, training, future teachers, facilitation interaction, students.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Фасилітаційний освітній процес у системі підготовки майбутніх учителів полягає в синергетично-позитивній взаємодії – обміні енергією та інформацією. Її ядром є студентські групи. Це педагогічна система, яка є за своєю структурою цілісною, ціннісно-орієнтованою, цілеспрямованою, складною та непередбачуваною. Це відкрита система з великою кількістю зв'язків і відносин із суб'єктами соціокультурної практики; її відкритість соціуму, незамкнутість, імплементація у професійне та соціальне середовище є умовою якісного оновлення навчання на засадах фасилітації.

Фасилітація резонансно впливає на потреби особистості майбутнього вчителя в реалізації його творчого потенціалу, формує ціннісну мотивацію до педагогічної діяльності. За умов фасилітації долається властива «нетерпимість» до управління, мінливість елементів, їхніх характеристик і параметрів. Фасилітаційний підхід сприяє тому, що

здобувачі освіти розвивають здатність до пізнання самого себе, самостійності, становлення активним учасником освітнього процесу, причетності до педагогічних відкриттів. Тому одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх вчителів до фасилітаційної взаємодії з учнями є розробка й упровадження в освітній процес педагогічного університету такої системи, яка сприятиме *готовності* до цього виду діяльності.

Однак проблема розробки та впровадження системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями предметом окремого дослідження не була.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відповідно до статистичних даних педагогом-фасилітатором є не кожен учитель, в Україні їх 5–10% від загальної кількості педагогів (це про них вислів – «Педагог від Бога»). Проведений аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що педагог-фасилітатор – це професіонал, здатний прорахувати варіанти педагогічних дій, прогнозувати можливі його результати, він володіє технологіями аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислити умови освіти, наслідки інновацій, оцінити тенденції з позиції педагогічної доцільності, щоб не дати ні політиці, ні ринку, ні амбіціям запанувати над педагогікою [3; 6, с. 110; 7; 9].

Особливе значення в діяльності педагога-фасилітатора має опора на науку як показник «вищого пілотажу» в освіті, пошук шляхів відходу від штампа, шаблону, стереотипу, трафарету [10, с. 88]. Важлива якість майбутніх учителів – здатність подолати віджиті стереотипи та знайти нетрадиційні методи, прийоми, технології в освіті, прийняти на себе відповідальність за педагогічне новаторство.

Організація експериментальної перевірки системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями передбачає розуміння універсальних професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя, зокрема педагога-фасилітатора. Це – освічена, гармонійно розвинена особистість, котра природньо (за власним бажанням) займається самоосвітою і саморозвитком; справедлива і чесна перед собою і колективом; зі сформованою історичною пам’яттю та знанням елементів народної культури; здатна ефективно організувати свій режим дня; корисний член суспільства; має мету та сенс життя; вміє вибудовувати людські взаємини; розрізняє духовність і бездуховність; намагається реалізувати свій творчий потенціал; здатна концентруватися на роботі; має навички спілкування в соціумі; активний організатор [8, с. 402].

Зазначені професійно-значущі якості досить ємні, однак, виходячи зі специфіки професійної діяльності майбутніх учителів, всі вони необхідні для вирішення освітніх завдань, розуміння суті при розробці системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Система підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями є сукупністю блоків, зв’язків, а також принципів і умов, необхідних для її реалізації, за допомогою технологій [1; 6, с. 108]. На підґрунті узагальнення й аналізу результатів проведеного пілотного дослідження нами було розроблено та теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти, складовими частинами якої стали: цільовий, концептуальний, змістовно-технологічний, контрольно-оцінний блоки. Ці блоки є взаємозумовленими та взаємопов’язаними. Їхнє органічне поєднання має забезпечити функціональну єдність усіх компонентів готовності майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти [6, с. 107].

Розуміння важливості здійснення фасилітаційної взаємодії педагога з учнями та системи їхньої підготовки дозволили виділити принципи її реалізації в педагогічному університеті: індивідуалізації навчання; принцип ситуативності; принцип наступності тощо [4, с. 362; 5, с. 5].

Індивідуалізація навчання полягає в тому, що особистість сприймається такою, якою вона є. Може бути конкретний студент або група студентів з індивідуальними та груповими особливостями. Кожен студент має юридичне і моральне право на отримання допомоги в покращеній ситуації, в якій він перебуває, із забезпеченням йому особистої безпеки за дотримання принципу «не нашкодь» [2].

Другий принцип ситуативності – визначення мети та завдання педагогічної діяльності в життєвій ситуації. На основі прогнозованого матеріалу визначається мета та завдання. Мета – стимулювання доцільного прояву студента, що забезпечує успішність подолання його проблем і їхніх наслідків. Завдання в цій ситуації: послідовність алгоритму у вирішенні проблем, набуття студентом певного досвіду поведінки в подібній ситуації. Вирішення цих завдань, з одного боку, дозволить створити сприятливу обстановку, в якій студент зможе проявити себе, долаючи проблеми, з іншого – стимулює студента до корисної активності для подолання проблем і накопичення позитивного досвіду [2].

В основу принципу наступності було покладено декілька ідей, які визначили інтегрованість студентів з особливими адаптивними можливостями в освітній процес у педагогічному університеті та проявляються в тому, що вони стають частиною навчальних груп, сприймаються такими, якими вони є, успішні в навчанні, активні в міру індивідуальних можливостей у навчальній і позанавчальної діяльності [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Реалізація системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями представляє організацію освітньої діяльності, що містить такі етапи: інформаційно-аналітичний (збір інформації щодо цілісності знань, умінь і навичок у галузі професійних комунікацій майбутніх вчителів і викладачів педагогічних університетів); мотиваційний (організовується діяльність, спрямована на створення мотиваційної сфери для всіх суб'єктів освітнього процесу); планово-прогностична (складається перспективний план із реалізації всіх етапів системи); діяльнісний (реалізується система підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями); моніторинговий (організація оцінної діяльності процесу реалізації системи за необхідності внесення педагогічної корекції); результативний (порівняння отриманих результатів, підведення підсумків реалізації системи).

Мета статті полягає у виявленні впливу теоретично обґрунтованої, розробленої й експериментально перевіреної системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями на рівень сформованості готовності до цього виду діяльності.

Завдання статті: 1) визначити суть понять «фасилітаційна взаємодія» та «педагог-фасилітатор» за нашим розумінням; 2) віддзеркалити розробку системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями та її реалізацію в освітній процес; 3) визначити динаміку сформованості готовності майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. У процесі реалізації розробленої нами системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями ми діяли відповідно до правил викладача-фасилітатора, набутими у процесі освітньої діяльності: комфортне освітнє середовище створюється і розвивається насамперед через гармонійний стан педагога – на основі сформованої компетентності, відкритості, чесності, відданості педагогічній справі; правильному стимулюванню або мотивуванню пофесійного зростання кожного студента (залежно від ситуацій); заохочення до формування позитивних (підтримуючих) міжособистісних стосунків і спілкування у групі на основі співпраці, цінностей прав і свобод особистих і ближнього, толерантності, уміння до командоутворення; надання відповідальності студентам за результати їхньої власної творчості; сам процес навчання має активізувати пізнавальну діяльність студента, викликати інтерес і формувати допитливість, бути різним за формами навчання (пам'ятати афоризм О. де Бальзака: «Процес пізнання нескінченний»); також необхідно заохочувати студентів до незалежних суджень, критичних роздумів (нагадувати афоризм Сократа: «Все піддається сумнівам»), уяви та творчості, прагнення до досліджень та оновлення понятійного наукового апарату, знайомства з новими концепціями та технологіями в освіті тощо.

Використовуючи метод спостереження у процесі проведення занять спецкурсу «Підготовка майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями», ми переконалися, що студенти досить непогано опановують технологію фасилітаційної взаємодії та вчаться відрізняти, в яких випадках він виступає фасилітатором, а в яких – сам «гальмує» розвиток освітнього процесу, виступаючи в ролі інгібітора.

Практика реалізації системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями показала, що найбільш продуктивними є тренінгові та синергетичні організаційні форми навчання майбутніх педагогів: ділові та рольові ігри, дискусії, «мозкові штурми», колективні розробки та захисти або демонстрації проєктів, метод кейсів, «перевернутий клас», командна організація подій.

Форми, що активізують всі напрями пізнавальної діяльності майбутніх учителів, містять цілий комплекс виховних і навчальних заходів: семінари та конференції, тематичні дискусії та рольові ігри, лекторії, диспути та тренінги, практикуми та круглі столи, конкурси та розробка соціально-педагогічних проєктів.

У процесі реалізації розробленої технології ми дійшли висновку, що університетські форми та методи, які активізують пізнавальну діяльність студентів, виступаючи «містком» між теорією і практикою, надають можливість: сприяти в розширенні можливостей студента щодо опанування професійно-педагогічної майстерності; оволодіти широким спектром форм, методів, засобів і прийомів для гнучкої побудови освітніх програм, підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Важливим чинником успішності реалізації системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями є методологічна культура викладача вищої школи, яка вчить основам методології педагогіки та сприяє застосовуванню цих знань у процесі вирішення педагогічних ситуацій [9, с. 123].

За умов реалізації системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями резонансно виникає професійний інтерес до рефлексії власної діяльності, прагнення передбачити новий стан себе, бачення мети діяльності (покращення системи освіти через власну діяльність, модель заняття, навчально-методичний комплекс, навчальний посібник, підручник, проєкт

гранту, наукову статтю, методичні рекомендації, реферат, дисертацію) тощо.

У деяких студентів у процесі реалізації системи виникає прагнення отримання нового для них статусу: лаборанта, помічника викладача, консультанта тощо.

Практика реалізації розробленої нами системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями переконливо показала, що методи у професійній освіті мають бути організаційно-діяльнісні, за допомогою їх забезпечується технологія самоорганізації. Значна роль в оволодінні подібною технологією в нашому педагогічному експерименті належала методиці оцінювання результату. Процес підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями ми розглядали як багатогранну і взаємозумовлену діяльність студентів і викладача, спрямованої на відбір, систематизацію та подання навчальної професійно орієнтованої інформації викладачем; сприйняття, осмислення, переробку й оволодіння цією інформацією студентами; організацію викладачем свідомої, результативної, раціональної діяльності кожного студента щодо опанування і набуття нових навичок і вмінь через власний практичний досвід задля найліпшого використання в майбутній професійній діяльності.

Загальна стратегія в нашому педагогічному експерименті представляє поетапне засвоєння студентами необхідної навчальної інформації. Сказане вище підтвердило необхідність обліку в професійній підготовці майбутніх учителів планомірного формування розумових дій, що містить обґрунтування основних етапів передачі дії із зовнішнього, матеріального, у внутрішнє, усвідомлене.

В освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди в межах проведення педагогічного експерименту ефективність навчання розглядалася з позиції взаємопов'язаних позицій: взаємодії студентів, які працюють за умов фасилітації, з урахуванням їх сформованого професіоналізму, особистісних і соціально-психологічних якостей; взаємовпливу фасилітаційного освітнього середовища педагогічного університету й особистості майбутнього вчителя в ньому.

Сенс існування освітньої системи педагогічного університету в контексті цього дослідження (реалізації системи) – це фасилітація змін у бік покращення різних сфер особистості студента (моральної, інтелектуальної, емоційної, вольової) та створення культурно-підтримуючого освітнього середовища.

Щоб контролювати загальну ситуацію в різних галузях життя навчальної групи як дисипативної системи, була використана технологія точкових впливів, які і визначали потрібний напрям розвитку системи. Завдяки синергії (співпраці, взаємодії, множенню енергії) набуття знань у процесі фасилітації стає надзвичайно креативним і оптимальним [11, с. 36].

У процесі рефлексії освітньої діяльності в межах проведеного педагогічного експерименту з реалізації системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями студенти поступово приходять до розуміння, що шляхом «резонансного впливу» досягаються бажані результати, реалізуються близькі, середні та дальні перспективи в самоактуалізації майбутнього педагога, уточнюється суть синергії (а саме її позитивний прояв), спільна діяльність стає продуктивнішою, бо група мотивує її до більш високого ступеня; синергетичний ефект значніше, якщо здійснюється фасилітація широкого партнерства університету з різними інститутами громадянського суспільства.

Експериментальна робота щодо реалізації системи підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освітиупроваджувалася впродовж 2018–2020 рр. У педагогічному експерименті взяли участь 606 студентів (310 студентів склали експериментальну групу (ЕГ), 296 студенти – контрольну групу (КГ)) різних спеціальностей із галузей знань 014 – середня освіта. В ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту було впроваджено розроблену систему, а в КГ освітній процес протікав традиційно, без змін.

Позитивні результати у процесі реалізації системи були отримані, оскільки на *мотиваційному* етапі організовувалися і проводилися творчі зустрічі з фахівцями, професіоналами педагогічної праці, соціологами; робота в дискусійних клубах; участь у факультативах «Педагог-дослідник», «Педагогічне проєктування». На *діяльнісному* етапі проводилися семінари-тренінги «Педагогічна культура педагога», «Мистецтво мовної взаємодії», «Невербальна культура педагога» тощо. Через активізацію діяльності студентів на семінарах забезпечувалося осмислення розуміння фасилітативності щодо різних категорій учнів. Також на цьому етапі студенти брали участь у: роботі клубу «Трибуна сучасного педагога»; студентських науково-дослідних лабораторіях «Проблеми педагогічної взаємодії», «Мистецтво педагогічного планування», «Соціально-педагогічний супровід важких дітей».

Моніторинговий етап дозволяв закріплювати основи технології фасилітаційної взаємодії в різних педагогічних ситуаціях як у навчальний, так і у позанавчальний час із певними категоріями здобувачів освіти. Особлива роль на цьому етапі належала педагогічним практикам; участі студентів в організації та проведенні студентських олімпіад, наукових конференцій, тематичних круглих столів;

участі студентів у волонтерській роботі по соціально-педагогічній допомозі дітям інтернатських організацій, у роботі дитячих таборів.

Реалізація розробленої системи на *результативному* етапі дозволила проявити ініціативу і самостійність для показу творчих студентських презентацій за результатами проходження практик; публічну демонстрацію командних проєктних робіт починаючи з першого курсу навчання; для участі у конкурсних студентських роботах «Кращий етюд про педагогічну професію», «Модель школи майбутнього», в щорічному фотоконкурсі «Щасливе дитинство».

Особлива роль у реалізації завдань цього етапу належала стажуванню випускників (науково-дослідній практиці у ЗВО), де вони на практиці могли перевірити свої сили – власну готовність до фасилітаційної взаємодії з різними категоріями учнів.

У межах програми педагогічного експерименту реалізовано розроблений і апробований спецкурс «Підготовка майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями», що включає лекції, семінарські та практичні заняття (технологічну карту), роздатковий дидактичний матеріал, ділові й рольові ігри, тренінги, тести тощо.

Окрім цього, студенти експериментальної групи були залучені в науково-дослідну діяльність, що включає участь їх у наукових конференціях, круглих столах, семінарах тощо, в реалізації проєктів академічної мобільності студентів; у різноманітну волонтерську діяльність (допомогу і підтримку дітей із дитячого будинку; екологічні рейди по збереженню природи міста Харкова тощо).

На контрольному етапі педагогічного експерименту була проведена діагностика. Оцінювалися ті самі якісні характеристики і використовувалися ті самі методи, що і на констатувальному етапі. З метою розроблення програми дослідження було обґрунтовано вибір методів дослідження (спостереження, анкетування, бесіди тощо), а також відповідних методик: «Діагностика цінностей і мотивів майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти» (мотиваційний критерій); «Діагностика знань, умінь, навичок майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти» (змістовий); «Діагностика рівня технологічної готовності майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії» (процесуальний); «Діагностика рівня особистісно-творчої готовності майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії» (особистісно-рефлексійний критерій).

Отримані результати у процесі підсумкової діагностики представлені в табл. 1 (де ПЕ – педагогічний експеримент).

Висновки. Аналіз представлених у табл. 1 результатів дозволяє стверджувати, що в експериментальній групі порівняно з контрольною відбулися істотні зміни. Вони свідчать про підвищення рівня сформованості готовності до фасилітаційної взаємодії, власного ставлення майбутніх учителів до своєї діяльності, сформованості професійно важливих якостей. З наведених даних щодо мотиваційного і змістового критеріїв видно, що початок експерименту характеризується переважанням низького рівня сформованості цих критеріїв. Після реалізації всіх етапів експерименту завдяки системі навчальних методик змінилися показники у бік покращення, що підтверджує ефективність упровадження фасилітаційної взаємодії в системі освіти вищої школи.

Аналіз результатів за процесуальним критерієм проілюстрував, що на початку експерименту всі студенти, які беруть участь у педагогічному експерименті (КГ і ЕГ), показали низький рівень сформованості основ фасилітаційної взаємодії. Завдяки впровадженню педагогічної системи в освітній процес в експериментальній групі кіль-

Таблиця 1

Узагальнені результати експериментальної роботи (у %)

Критерії	Рівні	ЕГ (310 осіб)			КГ (296 осіб)		
		На початку ПЕ	На кінець ПЕ	приріст	І зріз	ІІ зріз	приріст
Мотиваційний	високий	25,2	69,7	+44,5	25,6	36,5	+10,9
	середній	31,0	25,2	-5,8	30,8	50,0	+19,2
	низький	43,8	5,1	-38,7	43,6	13,5	-30,1
Змістовий	високий	9,0	36,1	+27,1	8,3	17,9	+9,6
	середній	23,9	45,2	+21,3	24,4	62,8	+38,4
	низький	67,1	18,7	-48,4	67,3	19,3	-48,0
Процесуальний	високий	21,3	40,0	+18,7	20,5	30,8	10,3
	середній	36,1	40,0	+3,9	35,9	35,9	0
	низький	42,6	20,0	-22,6	43,6	33,3	-10,3
Особистісно-рефлексійний	високий	0	19,4	+19,4	0	5,8	+5,8
	середній	42,6	63,2	+20,6	42,3	56,4	+14,1
	низький	57,4	17,4	-40,0	57,7	37,8	-19,9

кість студентів із високим рівнем сформованості процесуального критерію підвищився на 18,7%, а в контрольній – на 10,3%. За особистісно-рефлексійним критерієм на початку експерименту всі студенти також показали низький рівень. У кінці педагогічного експерименту в експериментальній групі кількість із високим рівнем сформованості особистісно-рефлексійного критерію підвищився на 19,4%, а в контрольній – всього на 5,8%.

Таким чином, за результатами дослідження простежується позитивна динаміка підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями в експериментальній групі.

Перспективним для подальшого дослідження проблеми є вивчення запроваджених форм, методів і засобів підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями у країнах Євросоюзу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авдєєва І.М. Принципи педагогічної фасилітації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 2005. № 26. Т. 1. С. 24–28.

2. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навчальний посібник. Київ : Педагогічна преса, 2000. 198 с.

3. Галіцан О.А. Теоретичне підґрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики.* 2012. № 18 (28). С. 129–132.

4. Прокопенко І.А. Форми, методи та прийоми організації фасилітаційної взаємодії. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6 (98). С. 357–367.

5. Прокопенко І.А. Визначення рівня готовності майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями школи (за результатами пілотного дослідження). *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2019. № 2 (60). С. 3–7.

6. Прокопенко І.А. Обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 101–112. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.09

7. Фісун О.В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. № 34. С. 133–139.

8. Хатунцева С.М. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2014. № 40. С. 398–405.

9. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании.* 2006. № 3. С. 118–125.

10. Ogienko O. Facilitation in the context of pedagogical activities. *Advanced Education*. 2016. Issue 5. P. 85–89. DOI: 10.20535/2410-8286.70621

11. Tassou M. Creative Facilitation. Delft, Netherlands: VSSD, 2009. 124 p.

САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ СВІДОМОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE AS A RESULT OF A CONSCIOUS UPGRADING SKILLS FOR A TEACHER OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

УДК 378.046.4
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.30

Резван О.О.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри мовної підготовки,
педагогіки та психології
Харківського національного
університету імені О.М. Бекетова

Кір'янова О.В.,
старший викладач кафедри мовної
підготовки, педагогіки та психології
Харківського національного
університету імені О.М. Бекетова

Стаття присвячена проблемі самоосвітньої компетентності викладача закладу вищої освіти як важливому чиннику його позитивної самозміни відповідно до нових вимог часу і суспільства. На основі аналізу наукових праць визначено, що означена проблема передусім представлена в аспекті формування майбутніх фахівців різних галузей та організації процесу підвищення кваліфікації викладачів. Спираючись на вимоги до науково-педагогічних працівників, представлені в оновлених нормативних документах, визначили необхідним виокремити із загального наукового дискурсу конкретну проблему – підвищення кваліфікації викладачів ЗВО шляхом диверсифікованих форм за накопичувальною системою. Визначено основні компетенції викладача закладу вищої освіти (предметну, методичну, психолого-педагогічну, комунікативну, інформаційно-технологічну, управлінсько-організаційну, наукову) які загалом представляють його професійну компетентність. Представлено досвід організації та проведення науково-практичної школи-семінару «Сучасні технології навчальної діяльності викладача закладу вищої освіти», реалізованого на постійній основі у формі тренінгу у Харківському національному університеті міського господарства імені О.М. Бекетова. Презентовано авторські курси з оновлення психолого-педагогічної («Коучингові технології у навчанні», «Технологія maind-mapping», «Технологія скрайбінгу») та наукової («Організація публікації у журналах провідних науково-метричних баз») компетентності викладача, які дозволяють спрямувати науково-педагогічних працівників вищої школи на застосування сучасних методів і технологій у взаємодії зі студентами. Доведено, що підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, яке здійснюється лонгітюдним способом (щороку по одному кредиту) за накопичувальною системою сприяє актуалізації рефлексії науково-педагогічних працівників щодо власної недосконалості в аспекті сучасних вимог і їхньої активності у виборі форм і способів професійного самовдосконалення. Зроблено висновок, що свідоме поступове накопичення актуального і сучасного педагогічного досвіду викладача університету свідчить про сформованість його самоосвітньої компетентності.

Ключові слова: *самоосвітня компетентність, підвищення кваліфікації, викладач закладу вищої освіти, професійна компетентність, технології навчання, накопичувальна система.*

The article is devoted to the problem of self-educational competence of a teacher of a higher education institution as an important factor of his/her positive self-change in accordance with the new requirements of time and society. On the basis of the analysis of scientific works, it is determined that this problem is primarily presented in terms of future professionals' training in various fields and the organization of the process of upgrading skills for teachers. On the ground of the requirements for researchers and teaching staff presented in the updated regulations, it is considered reasonable to isolate a specific problem in the general scientific discourse, namely, the problem of training teachers of higher educational institutions using diversified forms and the accumulative system. The main competencies of a teacher of a higher educational institution are determined: subject-matter, methodical, psychological-pedagogical, communicative, information-technological, managerial-organizational, scientific competencies, which in general represent the professional competence of a teacher. The experience of organizing and conducting a scientific-practical school-seminar "Modern technologies of educational activities of a teacher of a higher educational institution" implemented on a regular basis in the form of trainings at O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv is presented. Proprietary courses for updating psychological-pedagogical competence ("Coaching technologies in teaching", "Mind-mapping technology", "Scribing technology") and scientific competence ("Organization of a publication in the leading scientometric journals") of a teacher are introduced, which allow to encourage researchers and pedagogical staff of higher educational establishments to use modern methods and technologies in the interaction with students. It is proved that upgrading skills training for teachers of higher educational establishments, which is carried out using a longitudinal method (one credit each year) and the accumulative system, helps to actualize the reflection of the researchers and the teaching staff on their own imperfection in terms of modern requirements as well as their activity in choosing forms and methods of professional self-improvement. It is concluded that a conscious gradual accumulation of relevant and modern pedagogical experience of the university teacher indicates the formation of his/her self-educational competence.

Key words: *self-educational competence, upgrading skills training, teacher of a higher educational establishment, professional competence, educational technologies, accumulative system.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Швидкоплинність інформаційних процесів у сучасному світі створює необхідність для будь-яких фахівців, зокрема педагогів, відповідати професійним вимогам, що постійно оновлюються згідно із запитами суспільства. Орієнтація української

вищої освіти на загальноєвропейські освітні стандарти стала викликом щодо оновлення професійних компетенцій викладача (лектора і практика), які загалом становлять його професійну компетентність.

Практика сучасної організації навчального процесу у вищій школі свідчить про важливість своєчасного усвідомлення викладачем власної недосконалості у певній професійній компетенції й рішення щодо підвищення її рівня шляхом самоосвіти – отже, йдеться про рефлексію самоосвітньої компетентності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерес до проблеми самоосвіти суб'єктів педагогічного процесу у науковій думці представлено численними дослідженнями, в яких означене поняття екстраполюється через розуміння його зумовленості активністю особистості у пошуках способів самовдосконалення, рефлексивності щодо предмету професійного оновлення, організованості й систематичності у набутті нових компетенцій. На думку Н. Самарук, самоосвітня компетентність розглядається як якість особистості та як її готовність і здатність до саморозвитку [5, с. 78]. Р. Перкатий трактує це поняття як цілісний інтегративний конструкт, що характеризує ставлення фахівців до професійної діяльності, передбачає готовність до безперервної самоосвіти упродовж життя, уміння організації та управління самоосвітою, а також застосування результатів самоосвітньої діяльності у професії [3, с. 186]. У дослідженні Б. Вовк самоосвіта викладача зумовлюється його активністю, яка виникає під впливом зовнішніх стимулів та особистої мотивації [1, с. 185]. Прикладного значення самоосвіті викладачів надає Л. Кайдалова, розглядаючи її як процес підвищення кваліфікації, результатом чого стає, на думку науковця, професійне й особистісне зростання педагогів [2, с. 42]. В аспекті означеної нами проблеми актуальною визначаємо думку Л. Кайдалової про зміст самоосвіти викладачів, що має бути зумовленим сучасними проблемами та подіями у світі, оскільки у системі освіти змінюються як потреби суспільства, так і вимоги до викладачів закладів вищої освіти [2, с. 43].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Реформування системи освіти спричинило умови для оновлення змісту державних нормативів щодо проблеми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, зокрема у пункті обсягів, тривалості та форм реалізації означеного процесу. Так, у Постанові Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. «Про порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» зазначено, що обсяг (тривалість) підвищення кваліфікації установлюється за вимогами Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи у межах одного кредиту (30 годин) за рік. Видами підвищення кваліфікації визначаються, крім навчання за основною програмою, участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [4]. З огляду на означене актуальною визначаємо проблему організації підвищення кваліфікації викладачів вищої школи шляхом накопичення кредитів у щорічних професійно-педагогічних активностях.

Метою статті визначаємо представлення досвіду організації підвищення кваліфікації викладачів ЗВО шляхом науково-практичного семінару з метою формування їхньої самоосвітньої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Зміна нормативних підходів до процесу підвищення кваліфікації викладачів вищої школи спонукала знаходити нові шляхи організації означеного процесу. Передусім було визначено компетенції викладача закладу вищої освіти, кожна з яких може бути оновленою внаслідок особистісної рефлексії самого викладача та потреб його фахової діяльності. Зауважуємо, що будь-яка за змістом компетенція визначена індикатором якості освіти згідно із представленням структурної реформи вищої освіти у межах Болонського процесу. Це складне системне утворення, яке містить професійні знання, уміння, способи та техніки фахової діяльності, сукупність установок та орієнтацій, набутий досвід, що дає змогу викладачеві досягати високих освітніх результатів. Отже, підвищення якості вищої освіти безпосередньо пов'язане з розвитком компетенцій професорсько-викладацького складу університетів.

Основними компетенціями викладача ЗВО визначено предметну (дисциплінарну), методичну (дидактичну), психолого-педагогічну, комунікативну, інформаційно-технологічну, управлінсько-організаційну та наукову. Зміст кожної з компетенцій наведено у таблиці.

З огляду на те, що кожна із професійних компетенцій має систематично оновлюватися і змістово та технологічно збагачуватися шляхом підвищення викладачем професійної кваліфікації, фахівці кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова ініціювали розробку та реалізацію курсу постійно діючої науково-практичної школи-семінару «Сучасні технології навчальної діяльності викладача закладу вищої освіти», реалізованої на постійній основі у формі тренінгу. Зауважуючи на вимоги до підвищення кваліфікації науково-педагогічними працівниками, викладені в оновленому Положенні, орієнтувалися на можливості регулярного професійного «тюнінгу» викладача. Означені виклики були реалізовані через розробку авторських програм підвищення кваліфікації, зокрема для удосконалення психолого-педагогічної («Технологія

Таблиця 1

Основні компетенції викладача ЗВО, що виявляють рівень його професійної компетентності

компетенція	зміст виявлення	шляхи розвитку
Предметна (дисциплінарна)	оновлення професійних знань; Інноваційність; практикоорієнтованість (уміння застосувати знання)	активність користування інформаційними джерелами; підвищення кваліфікації з дисципліни викладання; участь у практичних тренінгах, семінарах
Методична (дидактична)	здатність застосовувати різні способи організації навчальної діяльності студентів; здатність до цільового планування навчальних занять, реалізації основних частин заняття; здатність орієнтуватись на компетенції, що мають бути сформовані у майбутніх фахівців (контекстне навчання); здатність до створення дидактичних матеріалів для занять; здатність до корекції методичних підходів у організації навчального процесу відповідно до стандартів освіти та рівня досягнень студентів (рефлексія)	підвищення педагогічної кваліфікації; участь у методичних семінарах, конференціях; робота у складі циклових предметних комісій
Психолого-педагогічна	здатність до мотивації та стимулювання навчальної діяльності студентів; виявлення професійної позиції у процесі формування ціннісної системи студентів; авторитетність; уміння створювати комфортні умови для навчання	активність у взаєминах зі студентами; педагогічне спілкування з досвідченими колегами; взаємодія з батьками студентів
Комунікативна	ерудованість; витриманість; риторична культура; впливовість; рівень володіння іноземною мовою	тренінги з комунікативної культури (риторики); активність у спілкуванні; курси іноземних мов, читання спеціальної літератури іноземною мовою
Інформаційно-технологічна	здатність до використання технічних засобів навчання (ТЗН), у т. ч. комп'ютерних, на заняттях різного типу; здатність знаходити інформацію в різних джерелах; здатність до використання у діяльності Інтернет-програм	Онлайн-тренінги з підвищення комп'ютерної грамотності; активність у інтернет-спілкуванні
Управлінсько-організаційна	здатність передавати свій досвід; здатність планувати навчально-виховний процес загалом (тематично, календарно); здатність до планування й реалізації програми власного професійного розвитку; здатність до організації контролю навчальних досягнень студентів; здатність передбачати наслідки професійної діяльності, обирати найбільш ефективні способи її реалізації (рефлексія)	робота у методичних комісіях; виступи на педагогічних радах, семінарах, конференціях; самонавчання та самовдосконалення
Наукова	Публікаційна активність, участь у наукових заходах, популяризація власних наукових доробок, залучення до наукової співпраці студентів, участь у наукових конкурсах, Грантах, госпдоговірних наукових темах, членство у Радах із підготовки кадрів вищої кваліфікації, у редколегіях наукових журналів	Участь у конференціях, наукових семінарах, симпозіумах; організація наукових заходів для колег; підвищення наукової кваліфікації (аспірантура, докторантура)

maind-mapping», «Фасилітація як метод активного навчання», «Професійна риторика: «Особливості роботи з різними аудиторіями слухачів», «Тимбілдинг як інструмент згуртування навчальної групи та педагога» (2019), «Коучингові технології у навчанні», «Технологія скрайбінгу» (2020)) та наукової («Організація публікації у журналах провідних науково-метричних баз» (2020)) компетентності викладача, які дозволяють спрямувати науково-педагогічних працівників вищої школи на застосування сучасних методів і технологій у взаємодії зі студентами.

У межах роботи представленої науково-практичної школи-семінару упродовж двох років взяли участь більше 400 викладачів закладів вищої освіти із різних регіонів України. У 2019 р. авторські програми були представлені у вигляді тренінгів, учасникам було надано методичні розробки (у т. ч. презентації, відеофайли) для реалізації кожної з обраних програм у власній діяльності. Відгуки, отримані від учасників заходу, свідчили про його високу цінність і затребуваність. Однак було зазначено, що певні програми бажано було б деталізувати у більш широкому форматі. Організатори заходу здійснили рефлексію діяльності й у 2020 р. представили удосконалені програми підвищення кваліфікації, розраховані на 8 годин аудиторної та 22 години самостійної роботи кожна. Крім того, в аспекті високого рівня потреб від викладачів гуманітарних дисциплін набуття компетенції, що дозволяла б здійснити публікацію в науковому журналі бази Scopus або Webofsciens, було розроблено авторську програму «Організація публікації у журналах провідних науково-метричних баз». За свідченням учасників програми, набуті компетенції дозволять їм оновити методичний досвід через застосування інноваційних технік і технологій у навчальному процесі. Усвідомлення вимог редколегій провідних наукових журналів і набуття технік роботи з науковим текстом зняло напруження учасників щодо страху представлення власних наукових доробок до публікації у цих збірниках.

Слід зазначити, що сучасні виклики, які постали перед освітньою галуззю внаслідок глобальної пандемії, спричинили необхідність знаходження нових форм підвищення кваліфікації викладачів ЗВО, а отже, перспективним вважаємо розроблення означених курсів у системі MOODLE, що плануємо представити у 2021 р.

Висновки. Аналіз досвіду організації підвищення кваліфікації викладачів ЗВО лонгітюдним способом (щороку по одному кредиту) за накопичувальною системою дозволив зробити висновок про актуалізацію рефлексії науково-педагогічних працівників щодо власної недосконалості в аспекті сучасних вимог і їхньої активності у виборі форм і способів професійного самовдосконалення. Уважаємо, що саме такий шлях підвищення кваліфікації (а не один на 5 років – за розгорнутою програмою обсягом 180 годин, що представляє одну тему) буде найбільш ефективним для якісного оновлення викладачів вищої школи.

Отже, можна стверджувати, що свідоме поступове накопичення актуального і сучасного педагогічного досвіду викладача університету свідчить про сформованість його самоосвітньої компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вовк Б. Мотиваційна складова самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Вип. 147, С. 184–188. URL: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Nz_p_2016_147_49.pdf.

2. Кайдалова Л.Г. Самоосвіта і самовдосконалення викладача вищого навчального закладу. *Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія 134 «Основні компоненти інновацій у професійній підготовці майбутніх вчителів».* 2011. Вип. 17. С. 40–48. URL: http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/296.

3. Перкатий Р. Сутність, зміст та структура самоосвітньої компетентності майбутніх офіцерів національної поліції. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2016. № 4. С. 183–193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadpcpn_2016_4_19.

4. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 Про порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text.

5. Самарук Н. Структура та педагогічні умови формуванян самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. № 9 (176). 2019. С. 75–81. URL: file:///C:/Users/3671~1/AppData/Local/Temp/Mir_2019_9_16.pdf.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING IN THE PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION IN FRANCE

УДК 378.018.43:005.336.5(44)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.31

Салтикова Т.О.,
викладач кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету

У статті досліджуються особливості організації дистанційної освіти у професійній підготовці вчителів у Франції. Національні інститути з підготовки педагогічних кадрів, які здійснюють професійну підготовку вчителів, пропонують три форми навчання: денну, змішану і дистанційну. Тривалість навчання залежить від його форми, дистанційна освіта передбачає більш тривале навчання в магістратурі. Статус дистанційної і змішаної освіти як повноцінних форм навчання разом із денною формою закріплений на законодавчому рівні. Наявна тенденція зростання кількості студентів вимагає від вищих навчальних закладів перегляду можливостей прийому й освітніх пропозицій. Саме тому відбуваються зміни форм навчання в бік розвитку змішаної і дистанційної освіти. Змішана освіта більш поширена, ніж дистанційна, остання застосовується здебільшого для викладання автономних навчальних модулів та підготовки студентів до проходження конкурсів на заміщення вакантної посади вчителя, оскільки у Франції вчителі мають статус держслужбовців. Навчальні заклади надають студентам можливість обирати форму навчання, але контингент осіб, які мають право на дистанційне здобуття професійної педагогічної освіти, обмежується визначеними критеріями (медичні показання, наявність маленьких дітей, зайнятість на роботі, високі спортивні досягнення тощо). Для організації дистанційної форми навчання заклади створюють спеціальні центри або підрозділи та розробляють віртуальне навчальне середовище, об'єднують свої ресурси, розвивають партнерство з іншими установами, як-от Національний центр дистанційної освіти, Міжуніверситетська федерація дистанційної освіти, Консерваторія мистецтв і ремесел, Університетське агентство франкофонії, Тематичні віртуальні університети, Французький віртуальний університет тощо. Система дистанційної освіти розвивається за значної фінансової підтримки французького уряду. Зокрема, створення програми "Campus connecté" спрямоване на розширення можливостей для подальшого навчання молоді, яка живе в містах, віддалених від вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *форма навчання, вища педагогічна освіта, Національний інститут з підготовки педагогічних кадрів, віртуальне навчальне середовище, віртуальний університет, кампус з інтернет-підключенням.*

The article examines the current state of distance learning in the professional teacher education in France. The Institutes of Education (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation – INSPE), which provide teacher education, offer three forms of learning: full-time, blended and distance. The duration of study depends on its form, distance learning involves longer studies at the institute. The status of distance and blended learning as full-fledged forms of education together with full-time form is enshrined in law. The current increasing of the number of students requires higher education institutions to reconsider admission opportunities and educational offers. There are changes in forms of learning towards the development of blended and distance learning. Blended learning is more common than distance learning, the latter being used mainly to teach autonomous learning modules and prepare students for vacancies for teachers, as in France teachers have the status of civil-service employees. Educational institutions provide students with the opportunity to choose the form of learning, but the contingent of persons entitled to distance learning in the professional teacher education is limited by certain criteria (medical indications, presence of young children, employment, high sports achievements, etc.). To organize distance learning, the Institutes create special centers or units and develop a virtual learning environment, pool their resources, develop partnerships with other institutions, such as the National Center for Distance Education, the Interuniversity Federation of Distance Education, the National Conservatory of Arts and Crafts, the Francophonie University Association, the French Virtual University, virtual thematic universities, etc. The development of the distance learning is implemented with the significant financial support of the French government. In particular, the creation of the program "Connected Campus" is aimed at expanding opportunities for further education of young people living in cities remote from higher education institutions.

Key words: *form of learning, higher pedagogical education, Institute of Education, virtual learning environment, virtual university, connected campus.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління [1].

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в Україні є її інформатизація, упровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, створення системи дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нових умовах сьогодення питання розвитку дистанційної освіти стає особливо актуальним.

У міжнародному освітньому просторі щорічно відбуваються конференції, на яких обговорюються результати дослідження різноманітних аспектів дистанційної освіти (10th International Conference on e-Learning (Сербія, 2019 р.), Twelfth International Conference on e-Learning & Innovative Pedagogies (Австралія, 2019 р.), 18th European Conference on e-Learning (Данія, 2019 р.), 13th International Conference on E-Learning in the Workplace (Сполучені Штати Америки, 2020 р.), 14th International Conference on e-Learning (Хорватія, 2020 р.), 6th EAI International Conference on e-Learning, e-Education and Online Training (Китайська Народна Республіка, 2020 р.), 11th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning (Японія, 2020 р.), Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: XIII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (Росія, 2020 р.) та інші).

У першому півріччі 2020 р. в Україні відбулися VI Міжнародна науково-практична конференція «Дистанційне навчання: старт із сьогодення в майбутнє» (м. Харків, 9–10 квітня 2020 р.), «Всеукраїнська онлайн-конференція з питань дистанційної освіти та навчально-дослідної роботи в закладах освіти» (27 травня 2020 р.), Регіональний семінар «Використання методів електронного навчання для підготовки ІКТ-спеціалістів» (м. Одеса, 8–10 квітня 2020 р.).

Питанням розвитку дистанційної освіти присвячено чимало наукових праць вітчизняних учених [2]. Останніми роками предметом дослідження ставали такі проблеми: теоретичні засади системи дистанційного навчання вчителів початкової школи (О.П. Муковіз, В.О. Веремієнко, В.О. Мельничук), принципи й етапи дистанційної освіти (К.М. Гавриленко), особливості сучасного дистанційного навчання та нові можливості його використання (В.М. Жуковський, С.М. Галецький), дистанційне навчання як елемент інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (С.М. Галецький, Т.В. Галецька), організація дистанційного навчання у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України (О.Г. Коркішко, Н.В. Рокосовик), організація дистанційного навчання вчителів у післядипломній освіті (Л.Г. Кондратова), сучасний стан дистанційного навчання в різних країнах світу та в Україні (Н.В. Власенко, В.М. Помогайбо), проблеми змішаного навчання (О.В. Даниско, Т.С. Дибська, В.А. Мізюк) тощо.

Українська педагогіка постійно проявляє інтерес до міжнародного досвіду з модернізації дистанційної освіти. Провідні позиції в цій галузі посідають Голландський відкритий університет, Національний університет Ісландії, Відкритий університет Великої Британії, Національний технологічний університет (Сполучені Штати Америки), Відкритий університет Ізраїлю, Шанхайський університет тощо.

Вітчизняних учених цікавлять особливості організації дистанційної освіти в окремих країнах (А.О. Агейчева, Ю.М. Байда, О.П. Борзенко, І.В. Козубовська, А.В. Котова, О.О. Олійник, Т.В. Пилаєва, І.А. Попко, Ю.О. Попова, В.М. Сердюк, Н.В. Сулим, Л.Я. Філіпова, С.О. Чуканова, Р.В. Шаран, Н.В. Шеверун та інші) або порівняльний аналіз систем дистанційної освіти різних країн (О.О. Абакумова, Х.М. Алієв, М.М. Карпенко, Н.М. Кресан, Н.М. Мась, Г.В. Ткачук, Б.І. Шуневич та інші).

На наш погляд, досвід Франції в галузі дистанційної освіти заслуговує на особливу увагу. Дослідники зазначають, що система дистанційної освіти Франції надзвичайно розвинена, як за кількістю програм, курсів, закладів-учасників, так і за кількістю студентів, викладачів, технічних співробітників [3, с. 73]. З огляду на те, що французький уряд сприяє розвитку дистанційної освіти, запроваджує різні соціальні програми для її фінансування, є очевидним, що кількість студентів, які здобувають змішану або цілком дистанційну освіту, зростатиме.

До того ж у Франції функціонує найбільший в Європі та у франкомовному світі Національний центр дистанційної освіти (фр. Centre National d'Enseignement à Distance – CNED). Він був створений у 1939 р. на початку Другої світової війни для навчання дітей, позбавлених можливості відвідувати звичайні школи. Після звільнення Франції в Центрі з'явилися підрозділи для навчання дорослих. Сьогодні в центрі дистанційно навчаються приблизно 250 000 користувачів, 30 000 із яких мешкають за межами Франції. 120 000 від загальної кількості здобувачів освіти становлять студенти, які здобувають вищу освіту. Центр налічує приблизно 4 300 викладачів і експертів, пропонує понад 450 навчальних курсів. У цьому Центрі представлені всі види освіти: дошкільна, початкова і середня, середньотехнічна, професійна, вища. У 2019 р. бюджет Державного центру дистанційної освіти становив більше 80 млн євро [4].

Питання розвитку дистанційної освіти у Франції вже привертали увагу вчених. Предметом дослідження ставали: сучасний стан дистанційної освіти (R. Amirault, A. Rauzy) [3; 5], історія її розвитку (V. Glikman) [6], професійна дистанційна освіта (І.А. Попко) [7], платформи дистанційного навчання в університетах (І.М. Дуніна) [8], дистанційне навчання людей з особливими потребами (І.С. Делик, О.В. Діденко; Д. Кад'є) [9; 10], монетизація дистанційної освіти (O. Marty) [11], французька система організації дистанційного навчання в порівнянні із системами інших країн [12].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кіль-

кість досліджень, присвячених організації дистанційного навчання у французьких закладах вищої освіти, маловисвітленим залишається питання використання дистанційної освіти для підготовки педагогічних кадрів.

Мета статті – проаналізувати особливості організації дистанційної освіти у професійній підготовці вчителів у Франції.

Матеріалом для дослідження слугували навчальні програми національних інститутів із підготовки педагогічних кадрів (фр. Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation – INSPÉ), оскільки саме в зазначених вищих навчальних закладах, що є підрозділами університетів, готують педагогічні кадри Франції.

У процесі дослідження були використані методи аналізу структури і змісту навчальних програм, синтезу інформації, узагальнення отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Завдяки вивченню проблеми на матеріалі автентичних джерел було отримано такі результати.

Навчальні заклади. Професійна підготовка вчителів у Франції здійснюється, як ми вже зазначали, у національних інститутах із підготовки педагогічних кадрів. Франція налічує 32 такі інститути: 26 розташовані на континенті, у великих містах по всій території країни, 6 – у заморських володіннях Французької Республіки (Гваделупа, Французька Гвіана, Мартиніка, Реюньйон, Нова Каледонія, Французька Полінезія).

Усі інститути, що є підрозділами університетів, об'єднані в одну національну мережу (фр. Le Réseau des INSPÉ). До цієї мережі належить також Вища школа з підготовки кадрів для сільськогосподарської галузі (фр. L'École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole). Це вищий навчальний заклад, який підпорядковується Міністерству сільського господарства Франції і готує кадри саме для цієї галузі, зокрема і вчителів для спеціалізованих навчальних закладів.

Мережа національних інститутів з підготовки педагогічних кадрів налічує 143 навчальні центри, розташовані по всій території країни (зокрема, й у заморських володіннях). У 2018–2019 навчальному році 65 600 студентів здобували вищу педагогічну освіту в цих закладах [13].

Основні завдання національних інститутів із підготовки педагогічних кадрів такі: організація початкової професійної педагогічної освіти, організація неперервної освіти для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, проведення наукових досліджень у галузі педагогічної науки, виконання експертних і консалтингових завдань із професійної підготовки вчителів у багатьох країнах світу.

Національні інститути з підготовки педагогічних кадрів, відповідно до Указу французького уряду № 2017–619 від 24 квітня 2017 р. стосовно забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, пропонують три форми навчання: денну, змішану і дистанційну [14].

Для організації дистанційної форми навчання заклади створюють спеціальні центри або підрозділи та розробляють віртуальне навчальне середовище (фр. l'Espace numérique de travail) – мережевий сервіс для щоденного користування, що містить ресурси, необхідні для дистанційного навчання і контролю навчальної діяльності.

Зазвичай заклади об'єднують свої ресурси, створюють спеціальні установи, до яких входять кілька університетів або університетських підрозділів, державні агентства, підприємства, виробники радіо- і телевізійної продукції, провайдери тощо.

Партнерами національних інститутів із підготовки педагогічних кадрів для організації дистанційної освіти є :

– Національний центр дистанційної освіти (фр. Centre national d'enseignement à distance – CNED), згаданий вище;

– Міжуніверситетська федерація дистанційної освіти (фр. La Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance – FIED), державна установа, створена в 1987 р.;

– Консерваторія мистецтв і ремесел (фр. Le Conservatoire national des arts et métiers – CNAM);

– Університетське агентство франкофонії (фр. L'Agence universitaire de la Francophonie – AUF) ;

– Тематичні віртуальні університети (фр. Les Universités numériques thématiques – UNT), портали з навчальними ресурсами ;

– Французький віртуальний університет (фр. France Université Numérique – FUN), платформа масових відкритих онлайн-курсів.

Варто зазначити, що навчання у віртуальних університетах не передбачає отримання університетського диплома, але по закінченню курсу можна отримати сертифікат. Навчальні ресурси є безкоштовними і перебувають у вільному доступі.

Для розвитку системи дистанційної освіти французький уряд створив програму "Campus connecté" (укр. – «Кампуси з інтернет-підключенням»), спрямовану на розширення можливостей для подальшого навчання молодих людей, які живуть у містах, віддалених від вищих навчальних закладів. Це дає змогу студентам пройти курс навчання й водночас не залишати свого міста. Така програма відповідає потребам регіонів і попиту на отримання вищої освіти у провінції. Відсутність вищих навчальних закладів у деяких регіонах країни призводить до того, що молодь, яка має високі оцінки на випускних екзаменах по закінченню середньої школи, вимушена відмовлятися від здобуття вищої освіти.

Кампуси з інтернет-підключенням – це навчальні заклади, у яких студенти можуть здобу-

вати дистанційну освіту, попередньо записавшись до вищого навчального закладу. Такі кампуси містять комп'ютерні класи, де студенти можуть займатися, зокрема за допомогою власного ноутбука. Студентам надаються індивідуальні та колективні (1 тьютор на 10 студентів) консультації. По закінченню курсу студенти складають іспити й отримують диплом. Екзамени проводяться дистанційно або очно в університеті, що здійснює навчання, у місцевому університеті, який уклав партнерство з кампусом, або в самому кампусі.

На початок 2019–2020 навчального року на території Франції було створено 13 кампусів. Для реалізації цієї програми французький уряд виділив 1,5 млн євро. На початок 2022–2023 навчального року планується створити загалом 100 таких кампусів. На даний момент студенти можуть здобути вищу освіту за 60 спеціальностями в різних галузях знань [15].

Структура педагогічної освіти. Особливістю професійної підготовки майбутніх учителів у Франції є її здійснення на базі трирічної освіти в одному з університетів, де студенти отримують диплом ліценціата (укр. – бакалавр / фр. – licence). Цей диплом свідчить про завершення першого циклу навчання в університеті.

Другий цикл відбувається вже в національних інститутах із підготовки педагогічних кадрів і передбачає отримання диплома магістра в галузі навчання, освіти та професійної підготовки (Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation – MEÉF). Отже, термін навчання майбутніх учителів становить п'ять років.

Підготовка студентів здійснюється за чотирма спеціальностями:

1) I ступінь – учитель материнської та початкової школи (фр. 1er degré – Le professeur des écoles);

2) II ступінь – учитель середньої школи (фр. 2nd degré – Le professeur de collège et de lycée);

3) Виховна робота – головний радник із виховної роботи (фр. Encadrement éducatif – Le conseiller principal d'éducation – CPE);

4) Теорія і практика освіти (фр. Pratiques et ingénierie de formation).

Учитель материнської та початкової школи працює з дітьми віком від 2 до 11 років, тобто починаючи з першого року перебування дитини в материнській школі (укр. дитячий садок) і закінчуючи роботою в останньому класі початкової школи. Майбутні вчителі материнської та початкової школи отримують полівалентну освіту.

Учитель середньої школи обирає спеціалізацію і викладає в середніх загальноосвітніх, технологічних і професійних навчальних закладах. Він працює з підлітками віком 12–18 років.

Головний радник із виховної роботи (укр. завуч із виховної роботи) є держслужбовцем, який займається організацією виховної роботи в середніх навчальних закладах під керівництвом директора колежу або ліцею.

Студенти, які обирають спеціальність «Теорія і практика освіти», можуть викладати у вищих навчальних закладах, працювати з дорослими, зі здобувачами освіти з особливими потребами, бути радниками з питань педагогічної освіти тощо.

Щорічно в лютому кожний заклад публікує перелік спеціальностей, за якими буде здійснюватися набір на наступний навчальний рік. Перелік спеціальностей залежить від потреб держави в педагогічних кадрах. Так, наприклад, найбільш затребувані вчителі початкової школи, учителі математики, французької мови, учителі професійного ліцею. Набір на менш затребувані спеціальності здійснюється в окремих інститутах і в обмеженій кількості.

Ще одна особливість професійної підготовки педагогічних кадрів у Франції пов'язана з тим, що в цій країні вчителі мають статус держслужбовців, тому під час навчання в магістратурі студенти мають проходити конкурс на заміщення вакантної посади. Натепер проходження конкурсу має місце наприкінці першого року навчання, але із 2021–2022 навчального року проходження конкурсу буде перенесене на кінець другого року навчання в магістратурі, що здається більш логічним.

Міністерство національної освіти Франції щорічно потребує нових педагогічних кадрів. Звісно, кількість робочих місць змінюється з року в рік, але тенденція зберігається. У 2019 р. на державних конкурсах на заміщення вакантної посади було представлено 11 485 посад учителя материнської та початкової школи і 6 845 посад учителя середньої школи. А взагалі Франція налічувала 378 800 учителів материнської та початкової школи, 492 100 вчителів середньої школи і 90 800 викладачів вищих навчальних закладів [16].

Наявна тенденція зростання кількості студентів вимагає від вищих навчальних закладів перегляду можливостей прийому і освітніх пропозицій [17, с. 33]. Саме тому відбуваються зміни форм навчання в бік розвитку змішаної і дистанційної освіти. До того ж такі форми навчання мають свої переваги. Указ французького уряду від 24 квітня 2017 р. закріпив статус дистанційної і змішаної освіти як повноцінних форм навчання разом із денною формою.

Організація дистанційного навчання. Національні інститути з підготовки педагогічних кадрів у співпраці з партнерськими установами надають можливість здобувати вищу педагогічну освіту дистанційно. У результаті аналізу навчальних програм можна зробити такі узагальнення:

1. Студентам надається можливість обирати між денною і дистанційною (головним чином змішаною) формами навчання. Навчальна про-

грама є однаковою для обох форм, у дипломі не зазначається, за якою формою проводилося навчання. Проте деякі інститути не розміщують конкретну інформацію про дистанційні форми навчання у відкритому доступі. Для отримання такої інформації треба звертатися до відповідальної особи.

Але подавати заявку на дистанційну освіту мають право лише окремі категорії громадян:

– особа, яка працює не менше 8 годин на тиждень;

– особа, яка має маленьких дітей;

– спортсмен високого рівня;

– особа, яка має медичні показання, або особа з особливими потребами;

– особа, яка перебуває в місцях позбавлення волі тощо.

Після подання заявки і надання належних документів на підтвердження спеціальна комісія вивчає кандидатуру і надає дозвіл на дистанційну форму навчання.

2. Ідеться переважно про змішану освіту. Дистанційні форми навчання застосовуються за таких умов:

– підготовка студентів до проходження конкурсів на заміщення вакантної посади (наприклад, конкурс CRPE (Concours de recrutement de professeurs des écoles) на заміщення вакантної посади вчителя материнської та початкової школи, конкурс CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) на заміщення вакантної посади вчителя середньої школи);

– проходження автономних навчальних модулів, які є факультативними (ідеться про масові відкриті онлайн-курси, курси комп'ютерної грамотності або курси для отримання сертифіката з іноземної мови).

3. Тривалість навчання залежить від його форми. Якщо студент навчається очно, тривалість становить два роки. Дистанційна освіта передбачає більш тривале навчання в магістратурі залежно від побажань студента й уставу навчального закладу.

4. Інститути пропонують дистанційну освіту тільки для окремих спеціальностей. Так, наприклад, інститут у м. Ам'єн (INSPÉ de l'Académie d'Amiens) пропонує дистанційну освіту тільки для спеціальності «I ступінь – учитель материнської та початкової школи», для інших спеціальностей дистанційно доступне тільки вивчення окремих навчальних модулів, а інститут Бретані (INSPÉ de Bretagne) пропонує дистанційну освіту для спеціальності «II ступінь – учитель математики в середній школі».

5. Для організації дистанційної освіти деякі інститути використовують мобільних роботів телеприсутності (фр. – Les robots de téléprésence). Оскільки вони мають камеру та мікрофон, то дозволяють «віддаленим» студентам бачити і чути все, що відбувається, брати участь в обговореннях, спілкуватися з викладачами й іншими студентами. Роботи телеприсутності сприяють «справжній інтеграції віддалених студентів до навчального процесу». Така форма дистанційного навчання активно застосовується в інститутах у м. Бордо (INSPÉ de l'Académie de Bordeaux) і Ліоні (INSPÉ de l'Académie de Lyon).

6. Дистанційна освіта вимагає від студентів великої щотижневої роботи, як індивідуальної, так і у групах. Наприклад, студенти, які дистанційно навчаються за спеціальністю «I ступінь – учитель материнської та початкової школи» в інституті в м. Версаль (INSPÉ de l'Académie de Versailles), мають брати участь у групових заняттях за розкладом не менш ніж 6 разів на тиждень, тривалість заняття – 1 година 15 хвилин.

Висновки. У результаті дослідження виявлено низку особливостей організації дистанційної освіти у професійній підготовці вчителів у Франції, зокрема:

– статус дистанційної і змішаної освіти як повноцінних форм навчання разом із денною формою закріплений на законодавчому рівні;

– навчальні заклади надають студентам можливість обирати форму освіти, але контингент осіб, які мають право на дистанційне здобуття початкової професійної педагогічної освіти, обмежується певними критеріями;

– партнерство державних і приватних установ, об'єднання ресурсів окремих закладів у спільні мережі сприяють розвитку дистанційної освіти;

– розвиток системи дистанційної освіти відбувається за значної фінансової підтримки французького уряду.

Подальші дослідження організації дистанційної освіти у професійній підготовці вчителів у Франції можуть бути спрямовані на вивчення змісту початкової педагогічної освіти з погляду співвідношення між денною, змішаною і дистанційною формами навчання, ролі дистанційної освіти для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у межах неперервної освіти, структури і змісту дистанційних навчальних курсів, сучасних технологій дистанційної освіти, системи державного фінансування цієї галузі тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., затв. указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text (дата звернення: 14.08.2020).

2. Дистанційна освіта: сутність, переваги та перспективи впровадження : рекомендаційний бібліографічний список / упоряд. Л.І. Самчук. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2016/06/idex_5_39.pdf (дата звернення: 14.08.2020).

3. Amirault R. The State of Distance Learning in France. *Distance Education*. 2019. № 4. P. 55–78.

4. Centre National d'Enseignement à Distance : chiffres clés. URL: https://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned (дата звернення: 17.08.2020).

5. Rauzy A. Distance and e-learning in France. URL: http://supporthere.org/sites/default/files/e-learning_in_france_antoine_rauzy_.pdf. (дата звернення: 18.08.2020).

6. Glikman V. Des cours par correspondance au "e-learning": panorama des formations ouvertes et à distance. Paris : Presses Universitaires de France, 2002. 304 p.

7. Попко І.А. Розвиток професійного дистанційного навчання у Франції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. С. 46–48.

8. Дуніна І.М. Платформи дистанційного навчання в університетах Франції. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 4. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11dimvuf.pdf (дата звернення: 17.08.2020).

9. Делик І.С., Діденко О.В. Зарубіжний досвід дистанційного навчання студентів з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 20–24.

10. Кадье Д. Дистанционное обучение для людей с ограниченными возможностями здоровья во Франции. *Вестник Уфимского государственного университета экономики и сервиса. Наука, образование, экономика. Серия «Экономика»*. 2015. № 3 (13). С. 49–52.

11. Marty O. Monetizing French Distance Education : A Field Enquiry on Higher Education Value(s). *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2014. № 15 (2). P. 107–120.

12. Світовий досвід організації та розвитку університетської системи дистанційного навчання / І.В. Кулага та ін. Київ : Інститут вищої освіти КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2013. 38 с.

13. Réseau des INSPÉ. URL: https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/qui-sommes-nous (дата звернення: 18.08.2020).

14. Décret № 2017–619 du 24 avril 2017 relatif à la mise à disposition d'enseignements à distance dans les établissements d'enseignement supérieur. URL: https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/4/24/MENS1707714D/jo/texte. (дата звернення: 18.08.2020).

15. Campus connecté. URL: https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid141494/13-lieux-labellises-campus-connecte-a-la-rentree-2019-rapprocher-l-enseignement-superieur-de-tous-les-territoires.html (дата звернення: 18.08.2020).

16. Office national d'information sur les enseignements et les professions. URL: http://www.onisep.fr/Decouvrir-les-metiers/Des-metiers-par-secteur/Enseignement/Les-metiers-et-l-emploi-dans-l-enseignement (дата звернення: 19.08.2020).

17. Contrat d'objectifs et de performance 2019–2022 entre l'État et le CNED. URL: https://www.cned.fr/media/703712/cop_2019_2022_avril19_interactif.pdf (дата звернення: 19.08.2020).

ХАРАКТЕРИСТИКА АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CHARACTERISTICS OF ANDRAGOGICAL ORGANIZATION MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING FOR APPLICANTS OF THE SECOND CYCLE MASTER'S LEVEL OF HIGHER EDUCATION

УДК 378.937
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.32

Семенова О.Ю.,
аспірантка кафедри педагогіки
Одеського національного університету
імені І.І. Мечникова

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності проєктування та впровадження андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Уточнено визначення андрагогіки як самостійної галузі педагогічної науки, яка, за відображення специфіки освіти дорослих, описує й пояснює особливості організації їх навчання, сприяє проєктуванню андрагогічних моделей професійної підготовки здобувачів вищої освіти та розробці відповідних освітніх технологій. Продемонстровано, що андрагогічна модель професійної підготовки здобувачів вищої освіти базується на провідних засадах андрагогіки як особливого розділу теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності освоєння знань і опанування вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості її педагогічного супроводу з боку викладача закладу вищої освіти як педагога-андрагога. Провідними андрагогічними паттернами визначені такі: самостійність і усвідомленість навчання; сумісна навчально-пізнавальна діяльність; опора на життєвий і професійний досвід того, хто навчається; індивідуалізація, системність, елективність та контекстність навчання; актуалізація результатів навчання; розвиток освітніх потреб та інтересів дорослого як суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього професіонала.

Доведено, що андрагогічна модель професійної підготовки здобувачів вищої освіти передбачає здійснення відповідної дидактичної формули навчання: non scholae, sed vitae discimus – навчаємося не для школи, а для життя, оскільки базується, з одного боку, на усвідомленні суб'єктами навчання власних освітніх потреб та професійних інтересів, які можуть бути задоволені під час навчання, з іншого – на стимулюванні й розвитку свідомої активності майбутніх фахівців, спрямуванні їхньої навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності на неперервний особистісний та професійний саморозвиток. Досвід проєктування андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів другого – магістерського – рівня вищої освіти засвідчує, що водночас необхідне здійснення суттєвих змін у кожному з її структурних елементів, побудованих на традиційних засадах: мотиваційно-цільовому, дидактико-стратегічному, організаційно-діяльнісному, змістово-технологічному, оцінно-результативному. Встановлено, що під час упровадження андрагогічних моделей професійної підготовки здобувачів спеціальностей 035 «Філологія» та 011 «Освітні, педагогічні науки» значно зросли вимоги до якісних характеристик особистості та діяльності викладачів, які супроводжували ці процеси, оскільки андрагогічний підхід спонукав їх до суттєвого вдосконалення педагогічного професіоналізму й опанування ролі андрагога в єдності його специфічних комунікативних функцій як наставника, консультанта, коуча, ментора, модератора, фасилітатора, тьютора, місіонера.

Ключові слова: *андрагогіка, андрагогічна модель, андрагогічний підхід, педагогічний професіоналізм, викладач-андрагог.*

The article studies the reasonability of designing and implementing the andragogical organization model of professional training for applicants of the second cycle Master's level of higher education. It specifies the definition of andragogy as an independent branch of a pedagogical science, which reflects the peculiarities of adult education, describes and explains the features of their training organization, and contributes to the design of the andragogical model of professional training for higher education applicants and the development of appropriate educational technologies.

It has been demonstrated that the andragogical model of professional training for higher education applicants is based on the major principles of andragogy as a special field of the learning theory; it reveals specific patterns of knowledge and skill mastering by educational activity adult subjects, as well as features of their pedagogical support by an andragogue educator at higher education institutions. Moreover, the major andragogical patterns include the following: independence of learning and its awareness, compatible educational and cognitive activities, reliance on student's life and his or her professional experience, individualization, consistency, learning selectivity and contextuality, learning results foregrounding, development of educational aspirations and interests of an adult as a subject of educational activity and future expert.

It has been proved that the andragogical model of professional training for higher education applicants provides the implementation of the corresponding didactic training formula: non scholae, sed vitae discimus – we do not learn for school, but for life, since, on the one hand, it is based on the awareness by the subjects of learning of their own educational aspirations and professional interests that can be met during training, on the other hand, on encouraging and developing the deliberate activity of future experts and directing their professional, educational, cognitive, academic, and research activities to continuous personal and professional self-development.

The experience of designing andragogical model of professional training for applicants of the second cycle Master's level of higher education shows that it is necessary to implement significant changes in all structural elements based on traditional principles: motivational and target-oriented, didactic and strategic, organizational and activity-related, technological and content-related, and evaluation and result-oriented. It has been found that andragogical

models of professional training for applicants of specialties 035 "Philology" and 011 "Educational, Pedagogical Sciences" has significantly increased the requirements for the qualitative characteristics of educators' personality and their activities accompanying these processes since the andragogical approach has prompted them to improve dramatically their pedagogical professionalism and master the roles of andragogues with all their numerous special communicative functions as instructors, advisers, coaches, mentors, moderators, facilitators, tutors, and missionaries.

Key words: *andragogy, andragogical model, andragogical approach, pedagogical professionalism, teacher-andragogue.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, згідно із провідними державними документами [1], повинна сприяти підвищенню якості освітніх послуг, формуванню механізмів випереджального оновлення змісту освітніх програм та їх методичного забезпечення, створенню високотехнологічного освітньо-наукового середовища, що сприятиме становленню творчої, професійно компетентної та конкурентоспроможної особистості фахівця. Становлення останнього як професіонала включає вибір професії з урахуванням своїх можливостей, освоєння правил та норм професії, збагачення індивідуального досвіду завдяки особистісним досягненням, зокрема, поглиблення фахових знань, удосконалення загальних та спеціалізований компетенцій.

Не випадково сучасна педагогічна теорія серед переліку провідних дидактичних парадигм, доцільних під час організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти, виділяє андрагогічний підхід [7], який базується, з одного боку, на усвідомленні майбутніми фахівцями як суб'єктами навчання власних освітніх потреб та професійних інтересів [4], які можуть бути задоволені під час навчання, з іншого – на стимулюванні й розвитку їхньої свідомої активності та спрямуванні навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності на неперервний особистісний та професійний саморозвиток [10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Андрагогічний підхід неодноразово ставав предметом спеціальних науково-педагогічних досліджень. Сформульовані концептуальні засади (С. Змеєв, І. Колесникова, Т. Ломтєва, А. Марон) і основні передумови впровадження андрагогічного підходу в освітній процес вищої школи (Л. Линевич, А. Кукуєв, С. Филін), який спирається на соціальні та психофізіологічні особливості дорослого як суб'єкта навчання (С. Вершловський, В. Горшкова, М. Громкова, Ю. Фокін); охарактеризовано його провідні принципи та настанови щодо проєктування освітніх програм (З. Сафіна, Р. Шерайзіна).

Натомість, попри суттєвий внесок науковців, дотепер бракує досліджень, які стосуються розроблення андрагогічних моделей фахової підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема на другому (магістерський) та третьому (докторський) рівнях вищої освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів другого – магістерського – рівня вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У розробленні андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів другого (магістерський) рівня вищої освіти ми дотримувалися таких настанов:

– андрагогіка (від грец. «андрос» – «доросла людина», «агогейн» – «вести») – самостійна галузь педагогічної науки, яка відображує специфіку освіти дорослих, описує й пояснює особливості організації їхнього навчання, сприяє проєктуванню андрагогічних моделей професійної підготовки здобувачів вищої освіти та розробленню відповідних освітніх технологій [2, с. 9];

– андрагогіка спрямована на здійснення стародавньої формули навчання: non scholae, sed vitae discimus – навчаємося не для школи, а для життя, це розділ теорії навчання, що розкриває специфічні закономірності освоєння знань і опанування вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості її педагогічного супроводу з боку викладача закладу вищої освіти [10, с. 123];

– провідні андрагогічні паттерни такі: самостійність і усвідомленість у навчанні; сумісна навчально-пізнавальна діяльність; опора на досвід того, хто навчається; індивідуалізація, системність, елективність та контекстність навчання; актуалізація результатів навчання; розвиток освітніх потреб та інтересів [9, с. 47].

Досвід проєктування андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів другого (магістерський) рівня вищої освіти спеціальностей 035 «Філологія» та 011 «Освітні, педагогічні науки» на базі факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова засвідчує, що під час її реалізації необхідне здійснення суттєвих змін у кожному з її структурних елементів:

– у мотиваційно-цільовому (мета – забезпечення успішності особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності, мобільних та конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до неперервного саморозвитку та кар'єрного зростання; завдання: пробудження інтересу до майбутньої професії; виховання ціннісного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності; розширення знань із формування ефективної професійної кар'єри; розвиток умінь, які сприяють професій-

ному самовизначенню й самореалізації творчого потенціалу);

– у дидактико-стратегічному, спрямованому на проєктування стратегії організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах андрагогічного підходу шляхом дотримання принципів: контекстності та професійної спрямованості навчання, тобто відповідності змісту й технологій навчання характеру професійних завдань і виробничих функцій фахівця згідно зі стандартом обраної спеціальності, наприклад, викладача іноземної мови як учасника, організатора та диспетчера якості іншомовної освіти та полікультурного виховання учнівської і студентської молоді; проблемного викладу навчального матеріалу (через тісний зв'язок навчання з науковим дослідженням, організацію навчання упродовж дослідження, стимулювання самостійності й розвитку інтелектуально-творчої ініціативи тих, хто навчається); студентоцентризму (що спонукає до академічної доброчесності, свободи і мобільності; гуманізації, гуманітаризації, діалогізації та персоналізації навчання; забезпечення провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії, рольової перспективи; особистісного цілепокладання та вибору індивідуальної освітньої траєкторії; створення оточення доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного морально-психологічного мікроклімату); моніторингу якості навчання (узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення освітнього процесу; об'єктивності одержання й оброблення інформації, яка передбачає максимальне уникнення суб'єктивного оцінювання, урахування всіх результатів, забезпечення однакових умов у процесі перевірки якості підготовки студентів; безперервності, тривалості й комплексності дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу; рефлексивності, здійснення самооцінки та самоконтролю; відкритості й оперативності доведення результатів до відповідних органів управління, студентського самоврядування, громадськості);

– в організаційно-діяльнісному (створення сукупності педагогічних умов, необхідної для формування професіоналізму особистості й діяльності майбутніх фахівців, зокрема, шляхом упровадження оновленого змісту загальних, професійно орієнтованих та фахових дисциплін, організації відповідних наукових досліджень; спрямування завдань самостійно-дослідницької діяльності студентів на застосування найсучасніших технологій і засобів; здійснення навчально-методичного супроводу їхнього професійного становлення як професійно компетентних, мобільних та конкурентоспроможних фахівців; використання найбільш адекватних методик педагогічного оцінювання та новітніх способів освітніх вимірювань);

– у змістовно-технологічному (розроблення нових змістових модулів із циклу соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і фахових дисциплін; більш широке застосування лекцій проблемного типу, лекцій-візуалізацій, лекцій удвох; семінарів-дискусій, семінарів-досліджень, семінарів-проєктів, семінарів-дебатів; упровадження активних та інтерактивних методів навчання; удосконалення й урізноманітнення типів виробничої практики; започаткування презентацій професійної самоефективності майбутніх фахівців; проведення конкурсів професійної майстерності та творчості);

– в оцінно-результативному (упровадження адекватних процедур щодо вияву рівнів сформованості професійної компетентності, мобільності й конкурентоспроможності майбутніх фахівців; постійна корекція і систематичний контроль динаміки їхніх позитивних змін щодо набуття властивостей ефективних суб'єктів професійної діяльності згідно з тими компетенціями та прикінцевими результатами, які висвітлені в освітніх програмах певних спеціальностей).

Суттєво, що впродовж упровадження андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів другого (магістерський) рівня вищої освіти варто особливу увагу звертати на механізм педагогічної взаємодії викладача як педагога-андрагога [3, с. 340] і студента не як «об'єкта педагогічного впливу», а як дорослої особистості, яка неперервно формується та набуває властивостей суб'єкта власного професійно-особистістого розвитку. Водночас ми моделювали позицію студента як дорослої людини, тобто як таку, яка забезпечує рівень його високої мотивації щодо здобуття професійної освіти шляхом особистісного включення у процеси пізнання й опанування провідних функцій професійної діяльності [6, с. 50]. Це передбачало засвоєння майбутніми фахівцями змісту професійної освіти не шляхом передачі їм навчальної інформації в готовому для запам'ятовування вигляді, а через активізацію їхньої власної інтелектуальної, пошукової, емоційно-вольової, мовленнєвої та творчої активності, спрямованої на предмети і явища навколишнього світу та соціальної дійсності, які створені розвитком людської культури.

Вдаючись до психологічної інтерпретації суті позиції і ролі студента у процесі навчання, заснованого на принципах андрагогічного підходу, ми передусім моделювали його статус як суб'єкта професійної діяльності (зокрема, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності), який самостійно планує, організовує і спрямовує свої зусилля з урахуванням особистісних інтересів і потреб як «енергетичних джерел діяльності» [8, с. 52]). Ми розглядали суб'єктність діяльності майбутнього фахівця як одну з основних харак-

теристик дорослості його особистості, орієнтувалися на дотримання принципу єдності свідомості та діяльності, суть якого вбачали в тому, що:

– психічна діяльність формується не просто у процесі практичної, матеріальної діяльності, а з неї;

– у психічну діяльність входять не тільки предмети (уявлення, поняття), але й ідеальні дії, операції, оскільки первинними для образів є зовнішні предмети, а для нових психічних дій – зовнішні матеріальні дії суб'єкта.

Через це під час засвоєння кожної навчальної дисципліни від початку ми намагалися поставити студента як суб'єкта навчання й майбутньої професійної праці в активну, діяльнісну позицію, предмет якої поступово перетворюється з навчального на практичний, професійний. Цьому сприяло перетворення вимог, що йдуть від професійної діяльності, в системоутворювальні, тобто такі, які б задавали контекстний принцип побудови і розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, але і змісту всієї професійної освіти, що здійснюється в закладі вищої освіти.

Використання під час організації магістерської підготовки дидактичних ресурсів і можливостей андрагогічного підходу, зокрема ґрунтованого на технології контекстного навчання, сприяло:

– опануванню майбутніми фахівцями теоретичних знань, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру і функції майбутньої професійної діяльності та їхньої соціальної ролі;

– засвоєнню ними способів професійного мислення і дій, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності;

– актуалізації в них потреби в самопізнанні, самовизначенні і самовихованні як майбутніх професіоналів;

– набуттю індивідуального, професійного та соціального досвіду, що позитивно впливало на ухвалення сумісних рішень;

– стимулюванню пізнавальної мотивації, забезпеченню високого рівня професійних інтересів.

Серед провідних настанов контекстного навчання, які використовувалися під час реалізації андрагогічної моделі професійної підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти, були такі: принцип індивідуальної значущості знань і умінь, що набуваються для опанування функцій майбутньої професійної діяльності; принцип цілісності навчальної інформації, яка відображає сутність і структуру, а також функції професійної діяльності випускника; принцип послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності; принцип проблемного і діалогічного спілкування в системах «студент – викладач» і «студент – студент»; принцип диференційованого підходу до відбору змісту професійної освіти та способів її засвоєння; принцип ігрового моделювання і ролевої перспективи; принцип єдності навчання і виховання особистості студента як майбутнього професіонала.

Висновки. Упровадження андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого, магістерського, рівня вищої освіти дозволило встановити деякі закономірності, зокрема врахувати вплив суб'єктної позиції студентів як дорослих на процес та результат їхнього навчання. Серед них такі:

– власна зацікавленість в освітніх послугах сприяє більш чіткому розумінню здобувачами вищої освіти особистих проблем, які варто вирішити під час перебування в освітньому середовищі закладу вищої освіти;

– реальність очікувань від участі в освітньому процесі, їх своєчасне коректування під час професійного самовизначення суттєво впливає на позитивний настрій, орієнтує студентів на конструктивну діяльність;

– відносини довіри й поваги в системі «студент – викладач» сприяють налагодженню партнерства, встановленню більш тісної міжособистісної взаємодії та діалогу, включенню позитивних емоцій, інтелекту, волі в навчальну діяльність;

– робота у групах, спрямована на моделювання реальних ситуацій та подій у сфері професійної діяльності, сприяє тренінгу навичок щодо попередження конфліктів, досягненню взаєморозуміння, встановленню певних домовленостей у системі «студент – викладач»;

– усвідомлення особистої відповідальності за результати (самооцінка) спонукає до розуміння можливостей їх використання у власній життєдіяльності та практиці.

Крім того, упровадження андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерський) рівня вищої освіти спонукало викладачів до суттєвого вдосконалення педагогічного професіоналізму шляхом опанування ролі педагога-андрагога. Остання передбачає практичну реалізацію специфічних комунікативних функцій, притаманних ролі викладача як наставника, консультанта, коуча, ментора, модератора, фасилітатора, тьютора, місіонера.

Перспективи подальших розвідок становлять питання професійного саморозвитку викладача закладу вищої освіти як педагога-андрагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. : проєкт. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf.

2. Кукуев А. Андрагогическая подготовка преподавательских кадров для системы образования взрослых. *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров :* материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 2008. Ч. 2. С. 3–11.

3. Огієнко О. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми, 2015. № 6 (50). С. 336–341.

4. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика : монографія / за заг. ред. О. Аніщенко. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 200 с.

5. Скрипник М. Дослідження проблем професіоналізму науково-педагогічних працівників. *Проблеми освіти*. 2015. № 83.Ч. ІІ. С. 194–199.

6. Цокур О. Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів як найважливіша місія класичного університету в умовах глобалізації. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації.* Одеса : ФОП Бондаренко О.М., 2018. С. 47–58.

7. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. 3-rd. edn. London : Routledge, 2004. 374 p.

8. Khoronko L., Tskvitariya T. The role of the chair of pedagogy in realization the strategy of vocational and educational training of medical university teachers. *Modern European Researche*. 2014. № 2. P. 50–53.

9. Key competencies for adult learning professionals, contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Research voor Beleid: final report. Brussels : European Commission, 2010. 157 p.

10. Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult Learner. *The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. London ; New York : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ (МЕДИЧНА АНГЛІЙСЬКА)» (НА БАЗІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ А. КРІСТІ) ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ

THE TEACHING METHODS OF "ENGLISH LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSE (MEDICAL ENGLISH)" (ON THE BASIS OF A. CHRISTIE'S NOVELS) WITH INTERNET RESOURCE

УДК 811.111:61:004.738.5](07.07):
821.111 Твори А. Крісті
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.33

Снітовська О.Й.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри латинської
та іноземних мов
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Царик Г.М.,
старший виклад кафедри латинської
та іноземних мов
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Простежено шляхи створення нових комунікативних методик викладання фахової мови на базі інтернет-ресурсів, соціальної мережі зокрема, з використанням творів зарубіжної літератури, а саме романів А. Крісті з фармацевтичною медичною лексикою, їх екранізацій. Англійська мова – це сучасна «лінгва франка», англійська мова як засіб медичного міжнародного спілкування, така ж, як грецька та латинська в минулому; є важливою передумовою медичної кар'єри, Отже, методики викладання іноземної мови, зокрема у професійній медичній сфері, на сучасному етапі відповідно до розвитку інформаційного глобального поля повинні розвиватися, оновлюватися, удосконалюватися, адаптуватись до вимог нашого часу для задоволення конкретних академічних і професійних потреб. Сфера методики викладання англійської мови в медичній сфері має відповідати інноваційному характеру науки XXI століття. Процес розроблення нових методик, їх обговорення на міжнародних конференціях та в Україні, подальше впровадження відбувається на сучасному етапі, зокрема українською й англійською мовою. Предметом дослідження є інноваційний метод упровадження професійної лексики через перегляд автентичних відеосегментів. Питання застосування медичних відеоматеріалів як лексичного аспекту навчання за допомогою повторення висвітлено в цій статті. Під час вибору методів навчання найкращий результат можна отримати в разі поєднання різних методів навчання іноземних мов, адекватних меті та ситуації навчання. Застосування перегляду автентичних медичних відеоматеріалів забезпечує формування всіх компетенцій студента, відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання, реалізує потенціал міжпредметних зв'язків. Тому серед малодосліджених і актуальних питань сучасної методології в медичній сфері є обмін новітнім досвідом вивчення англійської мови в Україні в галузі медицини й охорони здоров'я. Це стосується також студентів вищих медичних навчальних закладів освіти, які в опануванні іноземної мови мають здобути такий рівень комунікативної компетенції, який дозволив би їм користуватися англійською мовою в галузі професійної діяльності.

Ключові слова: *комунікативна методика, медична лексика, фармацевтична термінологія. інтернет-ресурс, аудіо-, відеозасоби.*

The article is devoted to the study of the features of the teaching methods of English language for professional purpose (medical English) and foreign literature (on the basis of A. Christie's novels) with Internet resource.
The purposes of the rehearsal way of vocabulary due to videos segments are to develop students general and professionally-oriented communicative language competence in the target language (linguistic, sociolinguistic and pragmatic). This article describes how the lexical approach can be implemented in the classroom, includes detailed discussion of the importance of noticing, the value of repeating texts, and design of lexical exercises, which have a cast bank of lexical chunks and are vital for fluency. The subject of the study is an innovative method of conducting professional vocabulary through the viewing of authentic video segments. The issue of using medical videos as a lexical aspect of repetition learning is covered in this article. When choosing teaching methods, the best result can be obtained by combining different methods of teaching foreign languages, adequate to the purpose and situation of learning. The use of viewing authentic medical videos ensures the formation of all student competencies, meets the principles of personality-oriented learning.
The problem of the adequate communication skills in medical professional language is related to the learning of terminological vocabulary, formulas, collocations, etc. The big problem deals with the difficulties in communication of doctors, pharmacists, patients, their relatives, medical students. The problem gets special features where the main goal is the practice in speaking and listening in real English.
The results of the analysis as for the characteristic methods have shown the problems and the ways of their solutions. The absence of practice in speaking and listening of native English may be available in the Internet resources in general, especially in social net.
The article contains examples of medical vocabulary, pharmaceutical terminology, dialogues of doctors, pharmacists and patients in fiction, in A. Christie's novels and their filming. The texts and the movies have the functions of learning. The productive resource of communication is the Facebook group and the page of a teacher for his students.

Key words: *communicative method, medical vocabulary, pharmaceutical terminology, Internet resource, audio and video means.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність дослідження зумовлюється комплексом екстра- й інтралінгвальних чинників у соціолінгвістичному аспекті загалом і в галузі медицини зокрема; потребою мовознавства в розробленні та впровадженні інтерактивних методів загалом; розширенням міжнародних зв'язків України з іншими країнами на науковому рівні, суспільною потребою у кваліфікованих спеціалістах у медичній сфері, що володіють англійською мовою; не лише необхідністю спілкування фахівців у сфері охорони здоров'я, але для комунікації професіоналів та непрофесіоналів.

За Загальноєвропейськими рекомендаціями, студенти вищих немовних закладів освіти повинні опанувати загальновживану та професійно орієнтовану іноземну мову [4, с. 134]. Читання оригінальної медичної літератури розглядається як основне джерело отримання новітньої інформації спеціального характеру, проте студенти швидко засвоюють термінологію, орієнтуються в науковій літературі, водночас їм не вистачає навичок безпосереднього спілкування з учасниками процесу лікування –лікарями, медперсоналом, студентами-медиками, пацієнтами та їхніми родичами. Наявні недоліки мовної підготовки студентів медичних вишів (дефіцит часу, вивчення тільки на 1–2-му курсах, коли ще не сформовані знання медицини рідною мовою, недостатній рівень компетенції вступників, брак методичного ефективного курсу) також зумовлюють вибір теми.

На сучасному етапі постійне збільшення можливостей застосування нових методик та вдосконалення вже наявних, необхідність їхньої ефективності зумовлюють актуальність вибраної теми дослідження.

Основними недоліками організації мовної підготовки студентів у медичному виші є дефіцит часу, відведеного на іноземну мову; низький рівень мовної компетенції абітурієнтів; відсутність методики навчання іноземної мови, що враховує специфіку міждисциплінарної підготовки студентів-медиків.

Нині все більше уваги приділяється питанням навчання іноземної мови як мови професійної взаємодії, коли читання оригінальної медичної літератури розглядається як основне джерело отримання новітньої інформації спеціального характеру, що сприяє підвищенню рівня професійної компетентності випускників немовних вишів.

Проте студенти досить швидко опановують саме термінологію, зокрема англійською мовою, проте комунікативні навички залишаються нерозвиненими. Студент може орієнтуватися в науковій медичній літературі, стежити за англомовними науковими медичними джерелами, проте не може спілкуватися з колегами під час конференцій, міжнародних проєктів, під час звичайної телефонної розмови з родичами пацієнта-іноземця (навіть якщо він не англієць, а громадянин будь-якої країни, спілкування потребує знання англійської). У вишах застосовують таку методику навчання іноземної мови для студентів немовних спеціальностей, яка базується на перекладі навчальних спеціалізованих текстів, засвоєнні термінології та вивчені граматики. Така методика допомагає розвивати навички читання, інтерпретації текстів, опанування фахової термінології [3].

Дана стаття присвячена саме комунікативному аспекту у вивченні англійської студентами-медиками за допомогою сучасних інтернет-ресурсів як в аудиторії, так і дистанційно та позакласно.

Мета статті – дослідити особливості новітнього підходу до вивчення англійської мови студентами-медиками. Поставлена мета передбачає розв'язання таких конкретних завдань:

– систематизувати матеріал щодо вже відомих та оновлених сучасних методів навчання англійської студентів-медиків;

– проаналізувати ресурси для формування комунікативних навичок студентів-медиків;

– визначити продуктивні способи застосування викладачами нових методів навчання англійської студентів-медиків.

Об'єктом нашого дослідження є новітні методи вирішення проблеми вивчення англійської мови студентами-медиками.

Предметом – особливості комунікативних методик, пропонованих на основі сучасних ресурсів.

Матеріалом для дослідження були тексти англомовної літератури з фармацевтичною лексикою та діалогами «пацієнт – фахівець – нефахівець», їх переклади українською мовою, а також фрагменти цих же екранізованих текстів, а саме: твори Агати Крісті *"Death in the clouds" («Смерть за хмарами»), "The Pale Horse" («Блідий кінь»), "The Mysterious Affair at Styles" («Таємничий випадок у Стайлзі»), "Dumb witness" («Німий свідок»), "The blue geranium" («Синя квітка герані»), "Five little pigs" («П'ять поросят»), "The yellow iris" («Жовті іриси»), "Pockets full of rye" («Кишені, повні жита»), "Aspennest" («Осине гніздо»), "An Autobiography" («Автобіографія»), відповідні епізоди англомовного серіалу "Agatha Christie: Poirot" («Пуаро Агати Крісті»)* (1989–2013 рр.) з англійськими субтитрами та українською (за необхідності) версією серіалу [41; 42].

Виклад основного матеріалу. Вивчати англійську мову для медиків краще за сценаріями спілкування між лікарем і пацієнтом, відпрацюванням діалогів на практиці. Курс англійської повинен базуватися на закріпленні лексичного і граматичного матеріалу в рамках програми навчання, яка імітує реальні життєві ситуації. Медичним працівникам, які вивчають англійську мову, необхідно практикувати мовні навички, від складання історії хвороби, огляду пацієнта до спілкуванням з пацієнтом, призначення й опису курсу лікування, повідомлення пацієнту поганих або добрих новин з урахуванням менталітету і способу мислення англомовних громадян закордонних держав.

Зазвичай для навчання або роботи в англомовних країнах із мовних іспитів досить скласти IELTS чи TOEFL, далі постане необхідність складати кваліфікаційний United States Medical Licensing Examination (USMLE) у двох розділах: Basic Science та Clinical Science [15]. Clinical Skills Assessment (іспит у ситуації з реальним хворими) вимагає впевненості у професійних компетенція та володінні англійською на високому рівні.

Варто взяти до уваги, що тести жодних додаткових знань не дають, це лише перевірка й атестація вже наявного «багажу». Тому тестові методики не служать для вивчення мови. Для медиків «чарівної пігулки» (як каламбур) немає – миттєво без труднощів освоїти мову нереально, це праця, зусилля, час. Тому нові методики і викладачі, що їх створюють, допомагають студентам, спрямовують їх до успішного опанування мови [16].

Проте не варто скасовувати традиційні методики, що можуть становити фундамент методик.

Один із найсерйозніших методів вивчення іноземної мови – лінгвосоціокультурний, що передбачає апеляцію до такого компонента, як соціальне й культурне середовище.

Комунікативний підхід, як випливає з його назви, спрямований на практику спілкування. Комунікативна методика спрямована саме на можливість спілкування. Із 4-х навиків, на яких базується мовний тренінг (читання, письмо, говоріння та сприйняття мови на слух), підвищена увага приділяється саме двом останнім.

Оксфордський і кембриджський підходи до мови об'єднує те, що в основу роботи більшості курсів покладена комунікативна методика, інтегрована з деякими традиційними елементами викладання. Вона передбачає максимальне занурення студента в мовний процес.

Отже, викладачі англійської мови для спеціальних цілей (студентам-медикам) опиняються в ситуації, коли вони повинні скласти курс, який точно відповідає потребам групи студентів, але в умовах обмеженого часу підготовки. Найпростіше рішення, на наш погляд, – знайти метод, доступний на ринку, заснований на використанні мультимедійних ресурсів. Наявність на ринку методів навчання, як-от командна робота, доступ до справжніх документів (брошури для пацієнтів, медичні анкети, записи та довідкові матеріали, що використовуються в англомовних лікарнях), веб-сайти, телевізійні шоу або фільми для медичних цілей – це ефективні ресурси для розроблення курсу [17; 18; 19].

Один із нових методів для викладача – спілкування зі студентами, розміщення для них матеріалів, перевірка засвоєння на власній, спеціально створеній сторінці соціальної мережі «Фейсбук» [14].

Деякі виші 2017–2018 навчального року переходили тимчасово на дистанційне навчання, отже, така методика стає не єдиною, проте необхідною.

За цим методом необхідно викладачеві створити групу у Facebook (приватні / запрошувати лише) і використовувати стіну як дошку для обговорення. Студенти отримують сповіщення на домашній сторінці. Сповіщати студентів необхідно терміново – публікація на Facebook приверне увагу студентів набагато швидше, ніж електронна пошта, тому що більшість із них регулярно перевіряють Facebook. Альтернативою групі є сторінка фанів, яка має перевагу в тому, що оновлення статусу викладачем відображатимуться для студентів. Недоліком можна вважати те, що деякі студенти вимикають живий ефір і бачать лише статуси своїх друзів. Якщо дозволити своїм студентам дружити, їм надається необмежений доступ, але, що важливіше, оновлення статусу викладачем будуть видні їм вдома (якщо вони не заблокують вас уручну). Недоліком також можна вважати те, що занадто багато інформації буде виявлено з обох сторін, якщо тільки викладач та студенти не встановлюють списки з обмеженим доступом [20].

Виклик для педагога полягає у виборі, послідовності та виконанні завдань таким чином, щоб об'єднати фокус та сенс, зосередившись на формі. Викладач англійської мови може відчувати себе незручно через відсутність навичок у медицині, проте повинен бути фахівцем у медичній англійській мові, може визнати незнання спеціальної дисципліни, але ніколи не повинен створювати враження, що сам предмет є нецікавим або неважливим. Саме викладач є організатором групової взаємодії (ідеальним колективом для вивчення іноземної мови натепер уважається група з 10–15 осіб, студентів групи (можна поділити на 2), оскільки саме така кількість людей може спілкуватися один з одним і максимальним ефектом, інтересом і користю, зокрема на «Фейсбуці»).

Викладач теж не обмежений у виборі методів і прийомів навчання: від ігор і тренінгів до синхронного перекладу; в організації занять; у виборі підручників і навчальних посібників: від вітчизняних видань до продукції Оксфорду, Кембриджу, Лондона, Нью-Йорка і Сіднея. Учитель тепер може підбирати, творити, комбінувати, видозмінювати.

Як матеріал для занять можна використовувати ресурси з інтернету. Наприклад, платформа medtube.net містить різноманітні медичні ролики на більш складні і серйозні тематики. На платформі futurelearn.com представлені курси медичної тематики англійською мовою. Також можна використовувати спеціальні платформи, де спілкуються лікарі-колеги, як-от forums.studentdoctor або sermo. На цих форумах студенти-медики зможуть збагатитися досвідом медиків-практиків, отримати поради, поспілкуватися на цікаві теми (англійською) [21; 22; 23].

З огляду на те, що сприйняття на слух іноземної мови відбувається непросто, особливо на початковому етапі (англійська викладається на 1–2 курсах), варто першими включити в навчання невеликі за тривалістю аудіо- і відеоматеріали. Добре розуміння потребує навику, а на такого типу матеріалах натренувати найлегше. Продуктивність підвищується, якщо повторювати вголос фрази з аудіо або відео за носієм мови, намагатися зрозу-

міти їхній зміст із контексту. Безумовно, якщо просто слухати англійську мову щодня без додаткового опрацювання тексту, це теж дасть ефект. Але ще більші результати у розвитку мовних навичок дає виконання додаткових завдань. Наприклад, розмовна мова чудово тренується через переказ і обговорення почутого з іноземним співрозмовником, а читання і словниковий запас – через роботу з текстом аудіо або відео.

Що стосується фільмів, серіалів та інших відеоматеріалів, то незаперечний плюс роботи з ними полягає в тому, що те, що відбувається на екрані, уже є підказкою до сюжету. Розуміння йде через інтонації, жестикуляцію, інші дії героїв на екрані. До того ж довге за тривалістю відео завжди можна розділити на частини, працювати з кожною окремо.

У мовленні є чотири основні навички: 1) розуміння на слух (усне мовлення, ідіоми, реалії культури); 2) усне мовлення (швидкість, грамотність, вимова, етикет); 3) читання (вимова, розуміння змісту); 4) письмо (правопис, побудова фрази, культурні норми). Важливі всі навички, але здебільшого людей навчають граматики, набору слів, а потім людина не розуміє, що їй говорять, не може правильно відповісти, поводиться неадекватно.

Ми вибрали декілька творів А. Крісті, а також екранізації за ними. Отже, відразу освоюються і мова, і етикет спілкування, і реалії англомовного середовища [32–40].

Для максимальних результатів студенти слухають і повторюють уголос матеріали записаного викладачем зі сторінки «Фейсбуку» уроку в будь-яку вільну хвилину: у дорозі, спортзалі, на прогулянці (проте студенти-медики з гуртожитку дещо обмежені вдома). Навіть п’ять хвилин під час перерви мають значення, заняття самостійно за браком часу можуть бути нетривалими, але систематичними, кожного дня, навіть кілька разів на день. Відомі випадки, коли студент завантажує відео собі на смартфон, і, якщо не можна користувалися звуком, може звіряти картинку із субтитрами під час навіть не дуже тривалої поїздки (якщо дозволяють умови у громадському транспорті).

Студентам разом із матеріалами надаються рекомендації: 1. Повторіть за кожним героєм епізоду (англомовний актор) – у ту секунду, коли він робить паузу. 2. Вимовте фразу перед оповідачем і повторіть після оповідача ((якщо в епізодах є авторський текст). У сценках здебільшого це діалоги), виберіть собі роль (наприклад, Еркюль Пуаро або його друг Гастінгс). 3. Запишіть фрази за діючими особами, повторюйте водночас їх уголос поки пишете. 4. Запишіть ваші відповіді. 5. Запишіть себе на диктофон, прослухайте себе, аналіз дасть ефективний результат – ви почуєте помилки вимови, інтонації, у граматиці.

Викладач вибирає короткі фрагменти літературних творів (ті, що стосуються фаху), пропонує різноманітні комунікаційні / письмові завдання. Наприклад, після прочитання роману (або фрагментів) А. Крісті *“The Mysterious Affair at Styles” («Таємничий випадок у Стайлз»)* [32] студентам було запропоновано вільно обговорити процес отруєння отрутою (*poison*), описати його з різних поглядів. Студенти також були зацікавлені в дискусіях із різних аспектів медичної практики й етики. Цікавим є той факт, що інший роман А. Крісті, *“The Pale Horse” («Блідий кінь»)*, урятував принаймні два життя після того, як читачі визнали симптоми отруєння талієм з опису у книзі. У 1975 р. А. Крісті отримала листа з Латинської Америки, від жінки, яку врятували від повільного отруєння її чоловіком, а в 1977 р. медсестра, яка читала *«Блідого коня»,* визначила, що дитина під її опікою страждала від отруєння талієм. У 1971 р. завдяки цій книзі був схоплений серійний убивця Грем Фредерік Янг, який отруїв кілька людей, трьох смертельно. Лікар зі Скотланд-Ярду читав *“The Pale Horse”* і підтвердив, що було фактично отруєнням талієм [35].

Щоб пояснити причини вибору творів для вивчення англійської медичної мови, зокрема творів А. Крісті, наведемо факти. Сорок один твір (61%) письменниці містить детективну історію, пов’язану з отрутою. «Королева детективу» спиралася на власний реальний фармацевтичний досвід під час Першої та Другої світових війн. Під час Першої світової А. Крісті пішла волонтером у шпиталь Торки, свого рідного міста. У своїй *“An Autobiography” («Автобіографія»*) А. Крісті згадує, що під час її роботи в амбулаторії вона вперше задумала скласти детективну історію [40]. У багатьох її книгах сам процес отруєння стає сюжетним пунктом. На початку письменницької кар’єри А. Крісті такі речовини, як миш’як та стрихнін, усе ще перебували в медичному застосуванні. Передозування призначених препаратів, а також використання хибних або підроблених рецептів є загальними рисами вигаданих отруйників А. Крісті, багато з яких працюють у медицині. З токсичним ефектом білого фосфору пов’язаний сюжет *“Dumb witness”* («*Німого свідка»*) (ним виявився песик отруєної господині) [36]. У момент смерті в дами з рота виходить зелений дим (результат реакції білого фосфору з повітрям). Реакція лакмусового папірця використана в *“The blue geranium”* (*«Синя квітка герані»*), коли змінився колір квітів на шпалерах [33]. Кураре, з яким колись ознайомив її колега, А. Крісті використала майже п’ятдесят років потому у *«Блідому коні»* [40]. Помилкою було б уважати А. Крісті «старомодною аптекаркою», що зналася тільки на «викопних» ліках-отрутах. Під час Другої світової вона знов працювала волонтером-провізором у Шпиталі Університет-

ського коледжу в Лондоні та стежила за досягненнями у фармацевтиці [40].

У результаті роботи помічником провізора у шпиталі та через рішення писати роман з'явилося видання *"The Mysterious Affair at Styles"* («*Таємничий випадок у Стайлз*»). У 1921 р. в *The Pharmaceutical Journal* з'явився огляд книги, де було зазначено: «Цей роман має рідкісну заслугу того, що він правильно написаний». Письменниця зібрала певну медичну бібліотеку, окрасою якої була книга *"Martindale's Extra Pharmacopoeia".* Протягом усього свого письменницького життя А. Крісті вивчала сприймання отрути та ліків [40].

Отже, як зазначалося раніше, детективний роман англійської письменниці А. Крісті *"The Mysterious Affair at Styles"* (за браком часу з іншими, не менш цікавими з погляду фармацевтики, ознайомлення відбувається фрагментарно) було обрано для обговорення зі студентами-медиками як метод поєднання основних чотирьох навичок мовлення. На сторінці «Фейсбуку» надається посилання на письменницький текст, а також на епізод серіалу. Якщо часу замало, викладач вказує конкретні сторінки, де вжита фарм-лексика. Перегляд фільму «оживлює» авторський текст «культурним» компонентом – пейзажі Англії, стиль життя, одяг, транспорт, звичаї та традиції постають у рухомій формі, стають асоціативними позначками. Жести, міміка, інші невербальні засоби теж сприяють засвоєнню лексики, інтонації. До речі, англійською мовою (ані в перекладах, ані в субтитрах не відображено) у героя наявний іноземний акцент, що ілюструє деякі помилки, яких можуть уникнути студенти.

Зауважимо, у текстах наявні майже всі граматичні аспекти, трапляються практично всі часові форми, пряма мова, уживання артиклів тощо, наприклад: *had been invalided (Past Perfect tense, Passive Voice); has been poisoned (Present Perfect tense, Passive Voice); was lying (Past Continuous); the symptoms (означений артикль); on toxicology (з токсикології, використання прийменників); it isn't strychnine, is it? (різновид питального речення); my mother's death (присвійний відмінок); There was no strychnine present (надалі потребує лексичної трансформації антонімічний переклад); if Mr. Inglethorp knew that his wife would be poisoned last night (умовне речення); Lawrence's intelligence («хибні» друзі перекладача: розумові здібності Лоуренса, а не інтелігентність Лоуренса); Liq. Strychnine Hydro-clor. (скорочення),* що відповідає рівню підготовки студентів 1–2 курсів, і, якщо студент має вищий рівень, слугуватиме повторенням або закріпленням знань.

Викладач дає завдання виписати або записати на носії озвучення, з подальшим обговоренням на форумі. Викладач свідомо пропонує користуватися тільки англомовними субтитрами, уникати користування наявними перекладами українською відомих українських перекладачів (В. Хижняка, В. Шовкуна й інших). У даному разі нас цікавили не засоби відтворення тексту професійними перекладачами. Тому переклад у прикладах нижче досить загальний, такий, що можуть запропонувати самі студенти для розуміння контексту.

Отже, у романі-детективі виявлено достатню кількість фраз, частину яких ми наводимо, із фармацевтичною або іншою медичною лексикою (виділено жирним курсивом) [32]:

*– I had been **invalided** home from the Front (зміст: поранений (капітан Гастінгс) був відправлений додому із фронту (Першої світової);*

*– Lawrence, He had **qualified as a doctor** but early **relinquished the profession of medicine** (зміст: один із героїв був доктором, проте залишив медичну професію);*

*– Mrs. Inglethorp was lying on the bed, her whole form agitated by **violent convulsions** (зміст: вона лежала на ліжку в конвульсіях);*

*– The **violence** of Mrs. Inglethorp's **attack seemed to be passing** (зміст: напад, здавалося, відступав);*

*– A fresh **access of pain** seized the unfortunate old lady (зміст: новий напад болю охопив стару леді);*

*– The **doctor** reached the bed, and seizing her arms worked them energetically, applying what I knew to be **artificial respiration** (зміст: доктор енергійно працював її руками, що, я знав, було штучним диханням);*

*– They were quite **tetanic** in character (зміст: за характером дуже схожі на правець);*

*– I believe she has been **poisoned**! (зміст: Вважаю, її **отруїли!**);*

*– That neither **Dr.** Wilkinsn or myself could give **a death certificate** under the circumstances (зміст: ані доктор Вілкінс, ані я не можемо надати свідоцтво про смерть у зв'язку з обставинами);*

*– Well, **strychnine** is a fairly **rapid poison** (зміст: стрихнін – дуже швидкодіюча отрута);*

*– Its **effects** would be felt very soon, probably in about an hour. Yet, in Mrs. In glethorp's case, the **symptoms** do not **manifest themselves** until five o'clock the next morning: nine hours! But a heavy meal, taken at about the same time as the **poison**, might **retard its effects**, But, according to you, she ate very little for supper, and yet **the symptoms** do not develop until early the next morning! (зміст: ефект міг би почуватися досить скоро, може, за годину. Проте в цьому випадку симптоми не виявили себе до п'ятої наступного ранку: дев'ять годин! Але важка їжа водночас з отрутою відклала ефект, але*

вона мало їла за вечерею, і все ж симптоми не розвинулися);

*– Great authority on **toxicology**, I believe (зміст: великий авторитет у токсикології, уважаю);*

*– Can you tell me what they were? **Sulphonal? Veronal**? No, they were **bromide powders** (зміст: Сульфонал? Веронал? Ні, порошки броміду);*

*– It is Mr. Mace, from the **chemist's shop** (зміст: це містер Мейс, з аптеки);*

*– They do say he lowered his voice cautiously it's **poison?** (зміст: чи правда, її отруїли?);*

*– In a few brief words, he summed up the result of the **post-mortem** (зміст: він підсумував результати розтину);*

*– She was at that moment in a typical **tetanic convulsion** (зміст: у неї були типові конвульсії правця);*

*– It can be **detected in a solution of 1 in 70 000** (зміст: він може бути визначений у пропорції 1 до 70 000);*

*– It still seems to meth at my mother's **death** might be accounted for **by natural means** (зміст: мені досі здається, що смерть матері із природних причин);*

*– **Strychnine** is, in a certain sense, **accumulative poison** (зміст: стрихнін, у деякому сенсі, кумулятивна, накопичувальна отрута);*

*– There would have to be a long period of **chronic symptoms** (зміст: мусив би бути довгий період для хронічних симптомів);*

*– That Mrs. In glethorp may have inadvertently taken an **overdose?** Three, or even four **doses,** would not have resulted in death (зміст: чи могла б вона передозувати? Три, навіть чотири дози не привели б до смерті);*

*– Poiro directed the car to the **Analytical Chemist*** [14] *(зміст: Пуаро спрямував авто до лабораторії Аналітична Хімія);*

*– I'll admit that it wasn't he who bought **strychnine** at the **chemist's shop** (зміст: припускаю, це не він купив стрихнін в аптеці);*

*– That is **a rsenic** – not **strychnine** (зміст: миш'як – не стрихнін);*

*– He never went near the **poison cupboard** the day we were there! (зміст: він не ходив повз шафки з отрутою);*

*– a tiny bottle in the top **poison cupboard** of the **dispensary** in the **Red Cross Hospital** at Tad minster (зміст: малесенька пляшечка у шафці з отрутою у провізорській у Шпиталі Червоного Хреста);*

*– only occasionally for **pills** (зміст: тільки іноді для пігулок);*

*– **Liq. Strychnine Hydro-clor.** that is used in most **medicines** (зміст: рідкий стрихніну гідрохлорид використовується в більшості ліків);*

*– The phial was that already recognized by the **chemist's assistant**, a tiny bottle of blue glass, containing a few grains of a **white crystalline powder**, and labelled: **Strychnine Hydrochloride. POISON** (зміст: сосуд було впізнано помічником аптекаря, маленька пляшечка з декількома гранулами білого кристалічного порошку, з етикеткою «Стрихніну гідрохлорид. Отрута»);*

*– A **narcotic** taken with strychnine will delay the action of the **poison** for some hours (зміст: наркотик разом зі стрихніном відкладає дію отрути на кілька годин);*

*– **Her medicine!** (зміст: її ліки!);*

*– I will read you an extract from a book on dispensing which I found in **the Dispensary of the Red Cross Hospital** at Tadminster. The following **prescription** has become famous in text books: **Strychninae Sulph** <…> **gr. I Potass Bromide** <…> **3vi Aqua ad** <…> **3viii Fiat Mixstura.** This solution deposits in a few hours the greater part of the **strychnine salt** as an **insoluble bromide in transparent crystal** (зміст: нерозчинний бромід у прозорих кристалах).*

За підрахунками, найчастіше вживані слова з медичної лексики ***poison*** (*отрута*) – 18 разів, ***strychnine*** (*стрихнін*) – 22 рази, що водночас є фармацевтичними термінами; слова, що позначають форму препаратів: ***Liq., powders, pills*** (*рідкий, порошок, пігулки*), назви англомовної документації з медицини та юридичної тематики: ***post-mortem*** (*розтин*), ***a death certificate*** (*свідоцтво про смерть*); назви медичних установ у Великій Британії: ***the dispensary*** (*провізорська*), ***Red Cross Hospital*** (*Шпиталь Червоного Хреста*), ***Analytical Chemist*** (*назва установи хімічного аналізу*), ***chemist's shop*** (*аптека*); назви захворювань: ***tetanic*** (*правець*) тощо. Отже, художній твір насичений спеціальною лексикою медичного спрямування. Частотність повторювання в тексті сприяє засвоюванню.

Водночас (після або перед читанням тексту роману) рекомендовано переглянути екранізацію. Напружені сухі діалоги з роману *"Mysterious Affair at Styles"* («*Таємничий випадок у Стайлз*») [32] відтворюються на екрані за допомогою тембру голосу, інтонації носія мови, невербальними засобами, а саме виразом обличчя, жестами, на відповідному тлі, що сприяє засвоєнню. Також екранізація «розведена» розмовними зворотами, додаванням зрозумілих реплік, як-от на перших хвилинах фільму невеличкий діалог у рецепції шпиталю дозволяє почути оригінальну англійську мову у відтворенні непрямої мови у пряму (у тексті слова автора капітана Гастінгса, від його особи відбувається розповідь, на екрані – живий діалог); також, зважаючи на те, що фільм був знятий у 1990 р., трохи застарілі вирази з тексту 20-х рр. були оновлені відповідно до вимог часу та вимог телевізійного продукту. Якщо сприймання на слух або субтитри виклика-

ють труднощі, варто звернутися до повного тексту сценарію (script) [39].

Студенти можуть вибрати роль одного із трьох лікарів (син померлої, особистий доктор, місцевий муніципальний лікар), описати коротко історію з їхнього погляду, або інших учасників, за допомогою медичної лексики, фармацевтичної термінології, або висловити власну думку майбутнього медика. Обговорення можуть починатися в аудиторії та продовжуватися на форумі, на сторінці «Фейсбуку» викладача, який може контролювати й оцінити таким чином засвоєння матеріалу.

Висновки. У процесі відпрацювання запропонованої методики поєднання художніх текстів з елементами медичної тематики з їх екранізаціями рекомендується співпрацювати з фахівцями в галузі охорони здоров'я та зі студентами з метою вибору вмісту, орієнтованого на навчальні матеріали, підбору відповідних заходів у класі та на сторінці «Фейсбуку». Це тривалий і постійний процес, що відповідає розвитку новітніх технологій із фаху медицини й інформації, він не завершений, і, на нашу думку, має перспективи розвитку. Сучасний аспект у методиці викладання англійської мови студентам-медикам, запропонований у даній статті, може бути використаний як складова частина в нових методиках викладання англійської мови для спеціальних цілей.

Перспективу подальшого дослідження бачимо в розширенні й оновлені матеріально-технічної бази для використання нових технологій, збільшення списку творів і екранізацій із медичною тематикою, упровадження факультативів та спецкурсів для студентів старших курсів, в обміні досвідом викладачів із новітніх технологій та методики вивчення англійської мови студентами-медиками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Англійська мова за професійним спрямуванням: Стоматологія – English for Professional Use: Dentistry : підручник / І. Романко та ін. Київ : ВСВ «Медицина», 2015. 224 с.
2. Голод Р. Англійська мова для студентів-медиків : підручник для студентів-медиків вищих медичних навчальних закладів IV рівня акредитації.
3. Демянчук О. Вибір ефективних методів навчання іноземної мови студентами непрофільних спеціальностей за визначеними критеріями. URL: www.erjournal.ru/journals_n/1358977530.pdf.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003.
5. Юкало В. Мовні стереотипи в комунікаціях лікаря : автореф. дис. … канд. філол. наук. Київ, 2003. 24 с.
6. Англо-український ілюстрований медичний словник Дорланда : у 2-х т. Львів : Наутілус, 2002. 2688 с.
7. Вакулик І. Латинсько-український та українсько-латинський словник ветеринарно-медичних термінів. Київ, 2010. 248 с.
8. URL: http://www.imdb.com/list/ls009077670/.
9. URL: https://www.google.com.ua/search?biw=1318&bih=527&ei=xhWsWrz6IMnLwQKcuJrIAQ&q=side+effects+%D1%81%D0%BC%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%8C+%D0%BE%D0%BD%D0%BB%D0%B0%D0%B9%D0%BD&oq=side+effect&gs_l=psy-ab.1.8.0l10.2583.21556.0.32301.13.13.0.0.0.0.177.1615.0j12.13.0...0…1.1.64.psy-ab.0.13.1781.6.0i20i263k1j35i39k1j0i67k1j0i131k1.209.V53Mt1xwREY.
10. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/hercule-poirot.
11. Medical Writing in Early Modern English. URL: www.cambidge.org books.google.ru/books?isbn=1139493833.
12. English for medical Purposes. URL: http://www.oed.hertford.ox.ac.uk/main/content/view/…/169.
13. Tim Albert. The a-zof medical writing. BMJ Books 2000. Tim Albert Training, Surrey, UK.
14. URL: https://www.google.com.ua/search?ei=T9q7WqivH8fdwQL1qpXYDw&q=Analytical+Chemist+-+&oq=Analytical+Chemist+-+&gs_l=psy-ab.12.0i22i30k1l10.6107.10922.0.13512.5.5.0.0.0.0.171.751.0j5.5.0…0…1.1.64.psy-ab.0.5.734…0j0i67k1.0.byI5H3cpQE4.
15. URL: www.usmle.org/.
16. URL: https://enguide.ua/magazine/angliyskiy-dlya-rabotnikov-mediciny-leksika-grammatika-sovety-po-izucheniyu.
17. URL: https://www.filmpro.ru/series/selections/58658-.
18. URL: https://www.vokrug.tv/listing/filmy_pro/filmy_pro_vrachei/.
19. URL: afisha.bigmir.net/movie/articles/215627-10-luchshih-medicinskih-serialov.
20. URL: http://www.fctl.ucf.edu/TeachingAndLearningResources/CourseDesign/Assessment/content/101_Tips.pd.
21. URL: https://www.futurelearn.com/courses/categories/health-and-psychology-courses.
22. URL: https://forums.studentdoctor.net/forums/pharmacy.122/.
23. URL: https://www-forums.studentdoctor.net/.
24. URL: https://www.theguardian.com/books/2015/sep/05/agatha-christies-poisons-crime-fiction.
25. URL: https://daily.jstor.org/agatha-christie-pharmacist/.
26. URL: https://www.chemistryworld.com/feature/agatha-christie-the-queen-of-crime-chemistry/8911.article.
27. URL: https://www.amnh.org/explore/news-blogs/on-exhibit-posts/poison-in-literature-agatha-christie/.
28. URL: https://www.teatime-mag.com/magazines/186-de/.
29. URL: https://www.thedailybeast.com/agatha-christie-was-actually-a-poison-master.
30. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%B4%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0_%D0%B2_%D

0%A1%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%B-7%D1%96.

31. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%B9_%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B4.

32. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%88%D0%B5%D0%BD%D1%8F,_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%B6%D0%B8%D1%82%D0%B0.

33. Christie A. The Mysterious Affair at Styles. URL: http://baloo.co/episode/the-mysterious-affair-at-styles-0100216 ; URL: http://engshop.ru/The-Mysterious-Affair-a-Styles-skachat/ ; URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=2642&p=23.

34. Christie A. The blue geranium. URL: https://javalibre.com.ua/java-book/book/Trinadcyat_zagadkovih_vipadkiv_Agata_Kristi.

35. Christie A. Death in the clouds. URL: engshop.ru/Agatha_Christie__Deathin_the_Clouds__id157/ www.imdb.com/title/tt0094525/.

36. Christie A. The Pale Horse. URL: http://www.agathachristie.com/stories/the-pale-horse www.imdb.com/title/tt0094525/.

37. Christie A. Dumb witness. URL: http://engshop.ru/Dumb-Witness-skachat/ www.imdb.com/title/tt0094525/.

38. Christie A. Five little pigs. URL: http://engshop.ru/Five-Little-Pigs-skachat/ www.imdb.com/title/tt0094525/.

39. Christie A. Pockets full of rye. URL: http://engshop.ru/A-Pocket-Full-of-Rye-skachat/www.imdb.com/title/tt0094525/.

40. Christie A. Script of subtitles. URL: http://DJJ.HOME.SAPO.PT/.

41. Christie A. An Autobiography. URL: https://www.goodreads.com/book/…/16301.An_Autobiograp; URL: https://www.opensubtitles.org/…/sublanguageid…/idmovie-9.

42. URL: http://moviestape.net/katalog_serialiv/detektyvy/7143-puaro-agati-krst.html.

43. URL: https://www.youtube.com/watch?v=1czA9ZMG4vE.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ У КЛАСІ ГІТАРИ
DISTANCE LEARNING IN A GUITAR CLASS

УДК 37.013.43:787.6 + 378.147
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.34

Сологуб В.Д.,
канд. пед. наук,
доцент за наказом кафедри
музичного мистецтва
Відокремленого підрозділу
«Миколаївська філія Київського
національного університету культури
і мистецтв»

Стаття присвячена питанню впровадження дистанційного навчання у класі гітари. Окреслено основні етапи, обов'язкові в разі здійснення дистанційного навчання. Це викладення навчального матеріалу студентам, контроль успішності, як поточний, так і підсумковий. Повинен обиратися зручний формат, який би був доречним для всіх здобувачів освітнього рівня. Індивідуальні онлайн-заняття можна проводити в таких програмах, як Skype, Viber, Zoom, Messenger, Google Meet, Microsoft Teams, інших, що мають функцію відеодзвінка. Наголошується на залученні в освітній процес наявного в інтернет-просторі контенту, який дозволить поглибити рівень подачі матеріалу, урізноманітнити його. Доречним є включення відеозаписів лекцій, семінарів, проведених майстер-класів для розширення форм подачі теоретичного матеріалу. Важливим компонентом є не лише перегляд даного контенту, а й участь в онлайн-заходах, які сприятимуть інтеграції в сучасний мистецький простір. Підкреслюється необхідність проходження курсів на порталах Coursera, Guitarmasterclass та інших, які надають можливість здійснювати якісну підготовку фахівців у класі гітари. Дистанційне навчання у сфері мистецької освіти створює низку проблемних моментів, проте надає досить широкі можливості для здобування освіти студентами. Воно полегшує здобуття освіти без відриву від робочого процесу, сприяє наданню освітніх послуг людям з інвалідністю. Актуальним завданням постає розроблення та впровадження закладами вищої освіти мистецького спрямування платформ, спеціалізованих для надання дистанційної освіти. Такі ресурси дозволять поєднати наявне навчально-методичне забезпечення, полегшити комунікацію між викладачами та студентами. Створення єдиної централізованої бази уможливлює усунення проблем із наданням освітніх послуг під час карантинних заходів.

Ключові слова: *дистанційне навчання, гітара, освітня платформа, майстер-клас, онлайн.*

The article is devoted to the introduction of distance learning in the guitar class. The main stages that should be present in the implementation of distance learning are outlined. This is the teaching of educational material to students, control of success, both current and final. A convenient format should be chosen that would be appropriate for all learners. It is appropriate to conduct individual online classes in such programs as Skype, Viber, Zoom, Messenger, Google Meet, Microsoft Teams and others that have the function of video calling. Emphasis is placed on the involvement in the educational process of content available on the Internet, which will deepen the level of presentation of the material and diversify it. It is appropriate to include video recordings of lectures, seminars, master classes to expand the forms of presentation of theoretical material. An important component is not only the viewing of this content, but also participation in online events that will promote integration into the contemporary art space. The need to take courses on the portals Coursera, Guitarmasterclass and others, which provide an opportunity to provide quality training in the guitar class. Distance learning in the field of art education creates a number of problematic issues, but provides a wide range of opportunities for students to get an education. It helps to facilitate the acquisition of education without separation from the work process, the provision of educational services to people with disabilities. An urgent task is the development and implementation by higher education institutions of art-oriented platforms specialized in providing distance education. Such resources will combine the existing teaching and methodological support; facilitate communication between teachers and students. The creation of a single centralized database makes it possible to eliminate problems with the provision of educational services during quarantine activities.

Key words: *distance learning, guitar, educational platform, master class, online.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна педагогіка знаходиться на шляху значних трансформацій. XXI століття, з його високим рівнем технологічного розвитку, створило умови для проведення значної кількості заходів в онлайн-форматі. Наявність такої можливості не означала необхідності у здійсненні навчання суто в дистанційній формі. Проте виклики, що постали перед людством в умовах пандемії COVID-19, спричинили зміну вектора освітнього процесу, актуалізували впровадження дистанційних форм у всіх галузях. Опанування теоретичних знань є більш простим завданням, натомість набуття практичних навичок потребує особливої уваги та системного підходу. Актуальним завданням постає дослідження форм упровадження дистанційного навчання у класі гітари.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка гітарних майстер-класів, які організовувались у вітчизняному просторі, а також їхнє значення для формування виконавців-інструменталістів, окреслювались у публікації С. Гриненко. Питання необхідності поширення інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах мистецького спрямування, проблемні аспекти та практика реалізації в українському просторі представлено у статті В. Сологуб. Відомості, пов'язані з методикою навчання гри на гітарі, а також загальні дані, що характеризують життєвий і творчий шлях М. Вігула, розкрито в розробці К. Корпало. Методологічний аналіз індивідуально-групової форми навчання у класі гітари окреслено у статті Д. Бережного. Вплив інформаційних технологій на

розвиток гітарного мистецтва досліджено у праці А. Варламової.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявний масив теоретичних напрацювань стосується окремих сфер, пов'язаних із підготовкою музикантів-інструменталістів, що можуть бути залучені в разі дистанційного навчання. Не здійснено систематизованого розгляду форм, які доцільно впроваджувати під час навчання у класі класичної гітари.

Мета статті полягає в огляді форм, за допомогою яких можна здійснювати результативне навчання у класі гітари за умови дистанційної освіти.

Виклад основного матеріалу. За умови впровадження карантинних заходів, спрямованих на зменшення поширення пандемії COVID-19, актуалізувалась потреба в розробленні програм, спрямованих на здійснення дистанційного навчання в усіх галузях освітнього процесу. Зокрема, така практика стала для багатьох викладачів неочікуваною і такою, що потребувала залучення новітніх підходів, які б дозволили компенсувати відсутність звичного формату роботи «викладач – студент», що здійснювалась наживо. Важливо зазначити, що навчання студентів у закладах вищої освіти мистецького спрямування від самого початку було орієнтоване на особисту присутність студентів на заняттях, багато з яких проходили у формі індивідуальних занять. Формування майстерності гри на музичному інструменті передбачає постійний контроль із боку викладача.

Власне, якщо казати про дистанційне навчання, то воно має включати заходи, що будуть сприяти здійсненню різних етапів підготовки студентів. Насамперед надзвичайно важливий виклад навчального матеріалу студентам. Цей етап має проходити в різних формах, давати можливість зробити навчання таким, що викладається у зручному форматі, може бути отриманим у будь-який час, бути доступним для всіх здобувачів певного освітнього рівня.

Другий етап, без якого неможлива підготовка інструменталістів, – це наявність можливості контролювати успішність студента. Тут варто виділити форми поточного контролю рівня підготовленості студента, а також підсумковий контроль. Дана робота може також мати декілька форм. Це може бути оцінювання здійсненого студентом запису власної гри, яке викладач робить без обмеження в часі. Також можливе інтерактивне спілкування між студентом і викладачем, яке має більшу результативність порівняно з попередньою формою, проте надзвичайно сильно пов'язане з рівнем технічної забезпеченості студента та викладача (наявність техніки, мережі Інтернет, приміщення). А. Варламова зазначає значення технологій для автоматизації контролю рівня якості студентів: «Впровадження сучасних комп'ютерних технологій у процесі навчання дозволяє частково автоматизувати як подачу навчального матеріалу, так і контроль знань» [2, с. 165]. Однак неможливо автоматично оцінювати (без викладача) якість та характер гри, тому технології мають виступати інструментом, а не метою.

Дистанційне навчання неможливе без ресурсів, які б могли надавати можливість здійснювати всі форми роботи на одному освітньому порталі. Чимало закладів вищої освіти прийшли до необхідності впровадження платформ для дистанційного навчання. Важливими компонентами, що свідчать про успішність таких платформ, є можливість корегування програм курсів, легкого наповнення навчальним контентом. Проте не для всіх спеціальностей такі платформи включають увесь спектр можливостей взаємодії. Так, формування майстерності гри на музичному інструменті, зокрема й гітарі, неможливо проконтролювати за допомогою тестування, опитування й інших усних форм. Вона здебільшого пов'язана з постійною взаємодією викладачів і студентів. «Гітарні уроки мають велику користь та результативність, адже вони проходять індивідуально, завдяки чому викладач може краще вибирати підхід до кожного студента» [3, с. 73]. Відмовитись від індивідуальних занять неможливо, проте їх можна замінити на індивідуальні онлайн-заняття, що можуть проводитися завдяки таким програмам, як Skype, Viber, Zoom, Messenger, Google Meet, Microsoft Team та інші, що мають функцію відеодзвінка.

Окреслимо ті форми, що можуть бути використані під час підготовки фахівців у класі гітари. Зокрема, якщо йдеться про розвиток майстерності гри на гітарі, то він невід'ємний від теоретичного базису. Викладач може здійснювати відеозапис власних спостережень, пов'язаних із майстерністю гри, а також залучати вже наявний відеоматеріал. Поширення набула практика камерного «домашнього» виконавства, проведення майстер-класів, семінарів та лекцій із власної оселі, що виявились чи не єдиною формою активізації мистецького та педагогічного процесу. Водночас досить зручне використання сторонніх платформ, які вже мають готовий контент, доречний для онлайн-освіти.

Зокрема, на етапі викладу навчального матеріалу довела свою результативність система, закладена на такому порталі, як Coursera. Coursera – це проєкт у сфері масової онлайн-освіти, який було засновано викладачами інформатики Стенфордського університету Ендрю Ином (Andrew Ng) та Дафной Коллер (Daphne Koller) у 2012 р. Специфіка проєкту полягала в тому, що база Coursera дозволила об'єднати онлайн-курси викладачів із різних навчальних закладів світу. Їхні онлайн-курси включали декілька форм: це відеолекції, презентації, завантажені текстові файли, завдання для самостійного виконання та тестові завдання. Зокрема,

особливістю даної системи було впровадження можливості здійснювати онлайн-комунікацію з викладачем та іншими учасниками, що проходили курс, у вигляді форуму. Також важливим етапом у проходженні курсів є те, що самостійні завдання, які передбачають творчу роботу здобувачів, оцінюються іншими студентами з курсу, що дійшли до того самого етапу навчання. Хоча більшість курсів представлена англійською мовою, проте до найбільш популярних із них було додано субтитри російською, що дозволило полегшити їх осягнення вітчизняними студентами. Також є окремі курси китайською, іспанською, французькою, російською мовами. Під час викладання класу гітари можна залучати прослуховування студентами окремих курсів на порталі Coursera, що дозволило б розширити знання. Зокрема, доцільно використовувати курси від Музичного коледжу Берклі (Berklee College of Music), які стануть у пригоді гітаристам. Там представлені курси і для початківців, які лише починають опановувати майстерність гри на гітарі, як-от “How to Play Guitar”, “Guitar for Beginners”, так і ті, що будуть доречні для студентів закладів вищої освіти мистецького спрямування: “Guitar Performance Techniques”, “Guitar Chord Voicings: Playing Up The Neck”, “Guitar Scales and Chord Progressions” [7]. Такі курси більше розраховані на виконавців не на класичній гітарі, а на електрогітарі, але дозволять ознайомитися з методичними принципами американських викладачів. Також можна віднайти чимало курсів, які будуть знайомити з історією класичної музичної культури, а також окремими напрямами популярної культури XX століття.

Такі проєкти, що були впроваджені на Coursera, здійснювались і вітчизняними викладачами. Зокрема, у 2020 р. запроваджено онлайн-курс від Володимира Камініка – гітариста, що серед перших у Росії почав грати на бароковій гітарі, віуелу і ренесансній гітарі. Його курс «Жива історія гітари» [4] може бути корисним саме здобувачам спеціальності «класична гітара», розширити уявлення про становлення майстерності гри на ній у контексті культури західноєвропейського регіону.

Окрім теоретичних курсів, доречно звертатись до форми майстер-класів. Ідеться не лише про безпосередню участь у майстер-класах, що проводяться онлайн, а також і про перегляд тих, які вже пройшли, були зафіксовані на відео та викладені в мережі Інтернет. Майстер-класи будуть доречними як форма, що дозволяє здійснювати проміжний контроль, допомагати здійснювати теоретичну підготовку, обмінюватись досвідом. С. Гриненко влучно зазначає потенціал гітарних майстер-класів для формування професійних виконавців: «Під час проведення майстер-класів використовуються різні форми, які залежать і від професійно-педагогічного досвіду викладача, і від специфіки аспекту, який має бути представлений. Адже можливе наголошення на особливостях звуковидобування під час гри на класичній гітарі, майстерності імпровізування, опануванні нових прийомів гри, створенні доречної версії музичного твору тощо, що передбачає абсолютно різні методи презентації матеріалу» [3, с. 72].

Чимало лекцій-концертів та майстер-класів було організовано за участю Михайла Вігула – українсько-угорського гітариста та композитора. Цей виконавець, композитор та викладач неодноразово проводив майстер-класи в Україні й Угорщині, а також прослуховував програми від інших європейських, американських та японських гітаристів, об’єднавши їх у власній методиці. «Можна вже сміливо говорити про його власну методику викладання, яка поєднує основи гри на класичній гітарі з новаторськими прийомами звуковидобування. Загалом, уся робота його спрямована на «звільнення» виконавського апарату, розвиток внутрішньої свободи та позбавлення чітких ритмічних умовностей, які роблять музику «статичною»» [5]. Протягом 2020 р. було проведено чимало інших заходів, як-от семінари. Один із них проходив для викладачів народних відділів по класу гітари за участю лауреата міжнародних конкурсів, володаря золотої медалі міста Парижа, професора Національної школи музики в місті Ніорт (Франція) Філіпа Вілли. Більшість таких семінарів транслювались, а також були згодом представлені на YouTube, що дозволяє включати їх у програми дистанційної освіти.

Існують низка гітарних порталів, наприклад, GUITARMASTERCLASS.NET [8]. Даний ресурс має більше ніж чотирнадцятирічну історію функціонування, він надає можливість просувати освітні послуги різним гітаристам з усього світу. Важливо зазначити, що представлені невеликі прев’ю-відео дозволяють ознайомитися з різною виконавською технікою, постановкою рук, табулятурою. Користувачі можуть обрати саме той контент, який їх цікавить, від музики фламенко, гри на класичній гітарі до бас-гітари. Наповнення сайту може бути використане різнобічно: як зразок для наслідування студентами, а також як матеріал для аналізу, зокрема й критичного.

Дистанційне навчання, хоча й породжує низку проблемних моментів, проте надає досить широкі можливості для здобування освіти студентами. Воно сприяє полегшенню здобуття освіти без відриву від робочого процесу, наданню освітніх послуг людям з інвалідністю, здобуттю освіти навіть за перебування в іншій країні. У попередніх публікаціях автора статті було окреслено ті проблемні аспекти, які пов’язані зі здобуттям гітарної освіти студентами з вадами зору, надавались рекомендації, пов’язані з упровадженням інклюзивної освіти. Зокрема стосовно поширення

програмного забезпечення, яке б дозволило набирати та відтворювати нотний текст. «Нині є чимало програм для набору музичного тексту – це Finale, Sibelius, MagicScore Maestro, які також мають функцію його відтворення більш-менш відповідно до обраного тембру» [6, с. 81]. Вбудовування такого «мануалу» було б доречним у разі створення платформ для дистанційного навчання, адже ті бази, які нині використовуються більшістю закладів, як-от Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), що є безкоштовною системою електронного навчання, – не беруть до уваги специфіку мистецької освіти. Справді, на базі цього вебдодатка можна створити спеціалізовану платформу для розвитку студентів, проте найкраще вона підходить для надання завдань і тестування. У системі Moodle існує редактор, який дозволяє створювати, окрім вищезгаданих форм. ще й лекції й опитування. Сформувати, скажімо, лекцію можна не лише з текстових файлів, а й із відео й аудіо, що підійде для навчання у класі гітари. Натомість більш широкий функціонал потребує залучення спеціалістів із програмування та web-дизайну, яких зазвичай немає в розпорядженні навчальних закладів.

Важливо також відзначити, що навчання майстерності гри на гітарі пов'язане з корегуванням постановки рук, контролем відсутності затиснення м'язів ы низкою інших фізіологічних чинників: «на індивідуальних уроках зі спеціального інструмента треба забезпечити правильне положення рук, відсутність м'язових затискачів, раціональні рухи пальців правої руки, вироблення щільного і яскравого звучання, точне розташування пальців лівої руки на грифі, координацію в роботі пальців правої і лівої рук, сувору відповідність виконання нотному тексту музичних творів» [1, с. 177]. Не всі з названих чинників легко контролювати та виправляти через онлайн-заняття, адже в разі гри на музичному інструменті важливий тактильний контакт з інструментом і можливість викладача продемонструвати правильний варіант.

Нині впровадження закладами вищої освіти мистецького спрямування платформ, спеціалізованих для надання дистанційної освіти, та їх подальше використання дозволять спростити пошук навчально-методичного забезпечення, полегшити комунікацію між викладачами та студентами. Створення єдиної централізованої бази уможливлює усунення проблем із наданням освітніх послуг під час карантинних заходів.

Висновки. Розроблення системи дистанційного навчання – зараз надзвичайно важливе завдання. Розрізнені ресурси, що наявні в мережі Інтернет, як-от відео лекцій, майстер-класів на YouTube, спеціальні освітні портали, присвячені гітарному мистецтву, програмне забезпечення для набору нотного тексту, можливість відеозв'язку в реальному часі між викладачем і студентом, можуть створити підґрунтя для формування фахівців у класі гітари. Необхідність здійснювати навчання в дистанційній формі сприяє зростанню кооперації та комунікації між представниками різних закладів освіти, обміну досвідом та створенню спільних проєктів. Проте унаочнюється потреба у створенні платформ на базі закладів вищої освіти, які б мали розширений функціонал, адаптувались під потреби, що виникають, тих чи інших спеціалістів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бережной Д. Методологический анализ индивидуально-групповой формы обучения в классе гитары. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2013. № 3 (53). С. 175–178.

2. Варламова А. Влияние информационных технологий на развитие гитарного искусства. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. № 11–2. С. 162–165.

3. Гриненко С. Значення майстер-класів для формування вітчизняних гітарних шкіл (на прикладі півдня України). *Сучасний культурний простір у мистецтвознавчому дискурсі :* збірник матеріалів Міжнародної дистанційної науково-практичної конференції, м. Київ, 14 листопада 2019 р. Київ : НАКККіМ, 2019. С. 72–75.

4. Живая история гитары. URL: https://smotriuchis.ru/muzyka-i-iskusstvo/muzykalnye-instrumenty/zhivaya-istoriya-gitary?ref=ref0000710b5f3cceac6a5c5139 (дата звернення: 28.08.2020).

5. Корпало К. Михайло Вігула – маестро гітари. *Молоді – молодим : Експериментальна всеукраїнська наукова конференція, у рамках міжнародного проєкту «Молоді композитори світу», м. Дрогобич, 3 березня 2020 р.* URL: https://uk.mihajlovihula.com/post/%D0%BC%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE-%D0%B2%D1%96%D0%B3%D1%83%D0%BB%D0%B0-%D0%BC%D0%B0%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE-%D0%B3%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%B8.

6. Сологуб В. Особливості впровадження інклюзивної освіти в закладах вищої мистецької освіти України. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. Вип. 1–2. С. 78–84.

7. Coursera. URL: https://ru.coursera.org/search?query=guitar&utm_campaign=header-for-students&utm_content=corp-to-landing-for-students&utm_medium=coursera&utm_source=header-for-students-link (дата звернення: 28.08.2020).

8. Guitarmasterclass.net. Active community with over 3000 online guitar lessons. URL: https://www.guitarmasterclass.net/ (дата звернення: 28.08.2020).

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

TECHNOLOGY OF IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM OF TRAINING OF FUTURE BORDER OFFICERS FOR PROFESSIONAL INTERACTION

УДК 378:141:371.134 (043.3):355
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.35

Тушко К.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Потапчук Н.Д.,
докт. психол. наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник науково-організаційного відділу
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Топольницька Г.Ю.,
канд. психол. наук, доцент,
старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена проблемі готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної взаємодії. Наголошено на тому, що взаємодія виступає і процесом, і результатом. Перелічені основні методологічні підходи до проблеми професійної взаємодії: синергетичний, аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний тощо. Проаналізовано рівень актуальності проблеми здатності фахівця-прикордонника до професійної взаємодії. Завдяки аналізу наукової психолого-педагогічної та філософської літератури доведено, що явище професійної взаємодії не досліджувалось у сфері вищої військової освіти.
Розкрито сутність та зміст понять «технологія» та «педагогічна технологія», адаптовано їх до представленої проблеми підготовки майбутніх офіцерів прикордонної служби до професійної взаємодії.
Завдяки аналізу наукових праць фахівців прикордонного відомства та використанню системного підходу побудовано систему підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до здійснення професійної взаємодії. Подано та розкрито зміст основних елементів такої системи (педагогічні умови, суб'єкти й об'єкти тощо). Охарактеризовано вертикальну та горизонтальну структури згаданої системи. Перелічені важливі характеристики системи підготовки офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії: контроль та пропуск транспортних засобів та осіб; інженерно-технічне оснащення кордону, організація та здійснення прикордонного контролю; припинення незаконного переміщення транспортних засобів та осіб через державний кордон; узгодженість діяльності з військовими формуваннями та правоохоронними інституціями щодо захисту кордону; здійснення оперативно-розвідувальної діяльності; реалізація інформаційно-аналітичних та пошуково-розшукових процедур щодо забезпечення цілісності кордонів держави; участь у протидії злочинним утворенням різних видів.

Ключові слова: *професійна взаємодія, офіцери-прикордонники, система, професійна діяльність, технологія.*

The article is devoted to the problem of readiness of the future specialist to carry out professional interaction. It is emphasized that interaction is both a process and a result. The main methodological approaches to the problem of professional interaction are listed: synergetic, axiological, competence, activity, etc. The level of urgency of the problem of the ability of a border guard specialist to professional interaction is analyzed. Thanks to the analysis of scientific psychological, pedagogical and philosophical literature, it is proved that the phenomenon of professional interaction has not been studied in the field of higher military education.
The essence and content of the concepts "technology" and "pedagogical technology" are revealed, and they are adapted to the presented problem of preparation of future border service officers for professional interaction.
Due to the analysis of scientific works of border guards and the use of a systematic approach, a system of training future border guards to carry out professional interaction has been built. The content of the main elements of such a system (pedagogical conditions, subjects and objects, etc.) is presented and revealed. The vertical and horizontal structures of the mentioned system are characterized. The important characteristics of the system of preparation of border guards for professional interaction are listed: control and passage of vehicles and persons; engineering and technical equipment of the border, organization and implementation of border control; cessation of illegal movement of vehicles and persons across the state border; coordination of activities with military formations and law enforcement institutions on border protection; implementation of operational and intelligence activities; implementation of information-analytical and search-and-search procedures to ensure the integrity of state borders; participation in counteracting criminal organizations of various kinds
Key words: *professional interaction, border guards, system, professional activity, technology.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У представленій публікації увага зосереджена на вирішенні проблеми формування в майбутніх офіцерів-прикордонників здатності до професійної взаємодії. Спроєктувати досконалий зміст професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби до професійної взаємодії означає врахувати актуальні запити щодо перетворень в українському суспільстві, потреб політичної й економічної системи, ринку праці, рівня інформаційних і телекомунікаційних технологій. Професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників повинна відображати фундаментальні теоретико-методологічні засади професійної взаємодії, відповідні наукові досягнення в їхній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для отримання якісних результатів наукового дослідження, тобто інформації з високим рівнем достовірності, нам необхідно здійснити аналіз літературних джерел.

Цінними для представленого дослідження є наукові здобутки з питань сутності педагогічних технологій, їхньої структури, особливостей, принципів побудови А. Алексюка [1], К. Баханова [2],

С. Бондаря [13], В. Гузєєва [5], А. Земцова [6], М. Капустіна [7], О. Киричука [8], В. Кукушкіна [11], Ю. Красюка [9], І. Підсласого [14] та ін.

Мета статті – розкриття сутності технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Проєктування змісту технології формування здатності в майбутніх офіцерів-прикордонників до реалізації професійної взаємодії передбачає виконання таких логічних етапів наукового пошуку, як розкриття сутності теоретичного підґрунтя згаданої технології, її вимог та властивостей тощо.

У змісті дефініції «технологія» відображено сукупність багатофункціональних суттєвих ознак, які є дотичними практично до всіх сфер життя особистості.

Категорія «педагогічна технологія» походить від економічного терміна «технологія виробництва», що має такі ознаки, як знання про послідовність виробничих процесів і операцій у створенні певного продукту [4].

Отже, у видовому понятті «технологія» можна виділити такі ключові нюанси, як: поступовість, послідовність, алгоритм, вирішення завдання за точним сценарієм або вихідними положеннями.

З позицій педагогіки технологію можна тлумачити як представлення педагогічної системи на основі системного та технологічного підходів.

Вітчизняні вчені, сукупність алгоритмів, методів і засобів, за допомогою яких можна отримати запрограмовані результати, вважають педагогічною технологією [11; 14].

З урахуванням знаннєвої парадигми, під педагогічною технологію розуміють когнітивну систему про процедури й інструменти досягнення навчальних цілей, розв’язання управлінських завдань, забезпечення індивідуального підходу до особистості того, кого навчають [13].

З позицій віддання переваги діагностичній системі педагогічною технологією можна вважати моніторингову систему, що містить як інструменти діагностики, так і прогностичні операції щодо майбутніх навчальних результатів, пропозицій щодо сценаріїв розвитку подій за певних умов діяльності [5].

У запропонованій проблемі проєктування технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії нам імпонує думка Н. Капустіна [7], який закладає в поняття педагогічної технології сукупність систематизованих норм та правил, у яких відображено закономірності освітнього процесу в конкретних формах. За умови дотримання зазначених норм і правил можливі реалізація й управління педагогічним процесом.

Нами узагальнені наявні підходи до визначення змісту поняття «педагогічна технологія» та виокремлено основні завдання технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, як-от:

– здійснити прогноз перспектив, результатів реалізації системи;

– створити детальний опис дій усіх об’єктів і суб’єктів педагогічного процесу;

– визначити складові частини професійної взаємодії;

– сформулювати основні педагогічні умови ефективності системи підготовки до професійної взаємодії;

– забезпечити безперервний моніторинг рівня сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії [3].

Під час розроблення технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, за рекомендаціями вченої В. Кукушкіної [11], варто враховувати спроєктовані нею методологічні вимоги:

– забезпечення критерію системності, тобто відтворення в технології властивостей системи;

– дотримання принципу концептуальності – дотримання положень конкретної наукової парадигми або концепції;

– використання діагностичного інструментарію;

– здійснення прогнозування, поетапного моніторингу;

– використання комплексу традиційних та інноваційних форм і засобів навчання;

– рівень дієвості технології;

– універсальність – застосування технології в закладах вищої освіти з метою дослідження подібних педагогічних об’єктів;

– функціональність – можливість використання інформаційного навчального-методичного супроводу освітнього процесу, змін варіативності такого супроводу.

Отже, технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії притаманні такі специфічні властивості, які забезпечують її педагогічну унікальність, але найважливіше – відображають сутність зазначеної системи.

Отже, узагальнений аналіз наукової літератури дав змогу спроєктувати авторську технологію реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. Зважаючи на специфіку майбутньої діяльності згаданих фахівців, зміст їх професійної підготовки, а також світові, внутрішньополітичні й економічні тенденції розвитку суспільства, нами виокремлено такі складові частини цієї технології:

1. Концептуальний компонент – передбачає основні ідеї та теоретико-методологічні засади реалізації системи підготовки майбутніх фахівців прикордонної служби до професійної взаємодії. Основні ідеї концептуального компонента відобра-

жають принцип побудови та практичної реалізації професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, що передбачає міждисциплінарний зв'язок між військовою, спеціальною та гуманітарною видами їх підготовки.

Теоретико-методологічними засадами технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є положення акмеологічного, діяльнісного, системного, компетентнісного, синергетичного й особистісно орієнтованого підходів.

2. Змістовий компонент містить цільову систему (пріоритети, завдання) спроєктованої технології, зміст (обсяг, ключові теми) відповідного навчального матеріалу освітнього процесу.

3. Процесуальний компонент спроєктованої технології представляє алгоритм реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, тобто етапи, організаційні форми, пріоритетні методи, поточну діагностику, обробку кінцевих результатів.

4. Інформаційний навчально-методичний супровід містить програми відповідних спецкурсів.

5. Педагогічні умови формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Загалом можна стверджувати, що технологія реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії означає трансформацію одного виду діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників у другий – професійну взаємодію.

Реалізація системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії повинна бути технологічною, тобто необхідні такі компоненти, як задання цілі, вибір відповідних методів та форм навчання, систематичність діагностики, механізми й інструменти контролю за перебігом процесу.

Упровадження авторської технології реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії передбачає такі основні етапи: цільовий, адаптаційний, реалізаційний, діагностико-корекційний, результативний.

Цільовий етап передбачає впорядкування мети і завдань професійної підготовки майбутнього фахівця прикордонної служби: соціального запиту та професійного й особистісного змісту підготовки.

Адаптаційний етап відображає обсяг і характеристику майбутнього професійного досвіду, фізіолого-психологічних особливостей курсанта-прикордонника з метою визначення змісту навчання, усіх чинників професійної, особистісної та соціальної сфер життя, що мають вплив на характер їх професійної підготовки.

Реалізаційний етап означає практичне втілення технології формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників протягом проведення навчальних занять.

Діагностико-корекційний етап передбачає реалізацію діагностичних процедур (тестування, бесіди, анкетування, інтерв'ю). Внесення відповідних коректив в освітній процес із метою вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Отже, технологія реалізації системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії враховує наявні теоретико-методологічні підходи, містить взаємопов'язані складові частини, передбачає поетапне їх упровадження.

Можна констатувати, що сучасне суспільство орієнтоване на цінності гуманізму, а тому скеровує вимоги щодо підвищення рівня якості професійної підготовки фахівців будь-якої сфери, зокрема і прикордонного відомства. Метою професійної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника є забезпечення оптимального рівня культурного, професійно-особистісного розвитку курсанта як соціально та політично активної, творчої особистості, компетентного фахівця у здійсненні охорони та захисту державного кордону, здатного до реалізації самонавчання та самоосвіти. Важливість професійної взаємодії полягає в розвитку інтелектуальних здібностей, критичного мислення, системи цінностей, навичок комунікації та творчого потенціалу.

Висновки. Технологічність, технології, системність не є педагогічними категоріями. Проте сучасна педагогіка вдало адаптувала їх у своєму змісті, наукових дослідженнях теоретичного та практичного характеру. Зважаючи на цей факт, педагогічні технології реалізації та впровадження певних моделей і систем є унікальними, специфічними. Подальшими напрямами дослідницької роботи можуть бути вирішення проблеми вдосконалення компонентів і етапів конкретної технології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А. Основні технології навчання в сучасній вищій школі України: деякі питання теорії і практики. *Технології навчання.* Рівне, 1999. С. 25–32.

2. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя, 2004. 248 с.

3. Блауберг И., Юдин Е. Системный подход. *Философский энциклопедический словарь.* Москва : Сов. энцикл., 1983. С. 612–613.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

5. Гузеев В. Планирование результатов образования и образовательная технология. Москва : Народное образование, 2000. 240 с.

6. Земцова А. Педагогические технологии в экономическом образовании. *Профессиональное образование*. 2005. № 9. С. 14–15.

7. Капустин Н. Педагогические технологии адаптивной школы : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 1999. 216 с.

8. Киричук О., Коберник О. Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 4–9.

9. Красюк Ю. Умови та етапи впровадження нових інформаційних технологій у процес навчання інформатики ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2000. С. 385–388.

10. Левчук Н. Модель розвитку економічної компетентності у майбутніх магістрів управління органами Державної прикордонної служби України. *Молодий вчений : науковий журнал. Педагогічні науки.* Херсон : ТОВ «Видавничій дім «Гельветика»», 2017. № 9 (49). Ч. III. С. 380–385.

11. Педагогические технологии / под. общей ред. В. Кукушкина. Ростов-на-Дону : Мар Т, 2002, 320 с.

12. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пєхота та ін. ; за заг. ред. О. Пєхоти. Київ : А.С.К., 2002, 255 с.

13. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті / С. Бондар та ін. ; за заг. ред. С. Бондар. Рівне : Теніс, 2003, 200 с.

14. Підласий І. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручний для педагогічної ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2004, 616 с.

БІЗНЕС-ЦЕНТР ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ВИХОВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

BUSINESS CENTRE AS AN EFFECTIVE FORM OF CULTIVATING ECONOMIC CULTURE IN STUDENTS

УДК 378.017:330.16
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.36

Чучаліна Ю.М.,
викладач-стажист кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

У статті розкрито сутність організації та особливості діяльності Бізнес-центру, що функціонує в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Автор доводить, що Бізнес-центр, пропонуючи здобувачам вищої освіти широку палітру проєктів, в умовах невключення спеціальних економічних дисциплін в освітні програми для здобуття різного фаху (крім економічного) є важливою формою набуття економічних знань і компетентностей студентами різних факультетів. Діяльність Бізнес-центру спрямована на сприяння всебічному інтелектуальному розвитку студентів, формування економічної культури, підготовку спеціалістів, які відповідають викликам сьогодення, здатні впевнено використовувати набуті знання, навички, компетентності в конкретній ситуації, постійно оновлювати й удосконалювати отримані знання в нових економічних умовах.

Бізнес-центр окреслив перед собою низку важливих завдань, зокрема: забезпечення практичної спрямованості навчання студентів методом «навчання дією»; створення студентських команд в УДПУ для навчання різних груп населення принципам ринкової економіки та основам бізнесу, правовим аспектам підприємницької діяльності, поширення комп'ютерної грамотності, тобто популяризація ідей бізнес-освіти і формування економічної культури населення; розширення кількості людей, задіяних в економіці, бізнесі, бізнес-освіті; створення моди на економічну грамотність та активну життєву позицію (підприємництво як засіб вираження); залучення студентів у проєктну діяльність (самостійне створення бізнес-ігор та інших проєктів).

На студентів покладена велика відповідальність у роботі, що надихає і стимулює їх до розширення кругозору та поглиблення економічних знань. Навчаючи інших, студенти набувають глибшого розуміння законів вільного підприємництва, отримують унікальний досвід і розвивають лідерські здібності, необхідні для майбутньої кар'єри.

Ключові слова: *Бізнес-центр, економічна культура, економічні знання, економічні компетентності, метод «навчання дією».*

The article analyzes the organization and nature of activities of the business centre, which operates at Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Offers higher education applicants a wide range of projects, the business centre is an essential form of acquiring economic knowledge and competencies, given that special economic disciplines are not included in degree programmes in various fields (except for economics). The activities of the business centre aim to promote the comprehensive intellectual development of students, cultivate an economic culture and prepare specialists who meet today's challenges, can use acquired knowledge, skills and competencies in some specific situations and strive to improve their knowledge under new economic conditions.

The business centre intends to fulfil some important tasks. They involve the following: to ensure the practical focus of students' education with the help of action learning; to create student teams in the University to teach the principles of market economy and business, legal aspects of business activity to different groups of the population, promote computer literacy and, thus, popularize the ideas of business education and cultivate an economic culture among the population; to expand the number of people involved in economics, business, business education; to create a fashion for economic literacy and active life position (entrepreneurship as a means of expression); to involve students in project activities (independent creation of business games and other projects).

It makes students responsible for their work, which inspires and stimulates them to broaden their horizons and deepen their economic knowledge. Teaching others, students begin to understand the laws of free enterprise better, gain unique experience and develop the leadership skills necessary for future careers.

Key words: *business centre, economic culture, economic knowledge, economic competencies, action learning.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодення кинуло виклик усім сферам діяльності людини. Особливо це стосується економічної: економіки майже всіх країн перебувають на межі великої кризи, багато людей залишилося без роботи, грошовий обіг зменшився в рази, люди, виходячи з наявних коштів, почали по-іншому визначати економічні пріоритети. Позитивного хоч і мало, проте в цьому аспекті позитивним є пробудження економічної культури особистості.

Економічна культура – система цінностей і мотивацій господарської діяльності, шанобливе ставлення до будь-якої форми власності та комерційного успіху як до значного суспільного досягнення, неприйняття «зрівнялівки», створення і розвиток соціального середовища для підприємництва тощо. Ядром економічної культури суспільства є розвинена суспільна економічна свідомість, де формуються ціннісні нормативні основи економічного буття. Саме розвинена суспільна економічна свідомість є рушієм творчої діяльності у сфері економіки.

Економічна культура особистості – це інтелектуальна властивість людини, її здатність осмислювати економічні явища, пізнавати їх, засвоювати економічні поняття, категорії, співвідносити їх із практикою та відповідно орієнтуватися в економічному житті. Економічна культура суспільства

безпосередньо впливає на економічну культуру особистості, оскільки індивідуальна економічна свідомість включає три основні компоненти: знання, почуття і волю суб'єкта. Характерною особливістю людини, яка володіє економічною культурою на високому рівні, є наявність економічної освіченості, підприємництва, зацікавленості, активної життєвої позиції [1, с. 621].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях А. Борисова, М. Владики, О. Лобка та А. Макаренка, присвячених питанням економічної культури загалом та економічної культури особистості зокрема.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У закладах вищої освіти, особливо педагогічних, економічну культуру потрібно формувати не тільки шляхом викладання економічних дисциплін, але в системі всього навчального, позанавчального та виховного процесу.

Мета статті – проаналізувати сутність організації та особливості діяльності Бізнес-центру, спрямовану на сприяння всебічному інтелектуальному розвитку студентів, формування економічної культури, набуття економічних знань і компетентностей для підготовки спеціалістів, які відповідають викликам сьогодення.

Виклад основного матеріалу. В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини створено Бізнес-центр – університетський структурний підрозділ для організації та підтримки позанавчальної діяльності студентів, який функціонує на громадських засадах. Бізнес-центр створено з метою активізації пізнавальної діяльності студентів; формування економічної культури особистості; підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів; виховання творчої особистості і створення можливостей для найбільш обдарованих студентів реалізувати свої здібності; сприяння розвитку творчої, науково-дослідницької роботи студентів, прищеплення їм навичок самостійної роботи; формування середовища спілкування студентів як в УДПУ, так і за його межами; сприяння працевлаштуванню в літній період та після закінчення вишу. Діяльність Бізнес-центру спрямована на сприяння всебічному інтелектуальному розвитку студентів, формування економічної культури, підготовку спеціалістів, які відповідають викликам сьогодення, здатні впевнено використовувати набуті знання, навички, компетентності в конкретній ситуації, постійно оновлювати й удосконалювати отримані знання в нових економічних умовах.

Бізнес-центр окреслив перед собою низку важливих завдань, зокрема: забезпечення практичної спрямованості навчання студентів методом «навчання дією»; створення студентських команд в УДПУ для навчання різних груп населення принципам ринкової економіки та основам бізнесу, правовим аспектам підприємницької діяльності, поширення комп'ютерної грамотності, тобто популяризація ідей бізнес-освіти і формування економічної культури населення; розширення кількості людей, задіяних в економіці, бізнесі, бізнес-освіті; створення моди на економічну грамотність та активну життєву позицію (підприємництво як засіб вираження); залучення студентів у проєктну діяльність (самостійне створення бізнес-ігор та інших проєктів).

На студентів покладена велика відповідальність у роботі, що надихає і стимулює їх до розширення кругозору та поглиблення економічних знань. Навчаючи інших, студенти набувають глибшого розуміння законів вільного підприємництва, отримують унікальний досвід і розвивають лідерські здібності, необхідні для майбутньої кар'єри.

Роботу студентів для реалізації проєктів координують робочі групи за декількома напрямами, за якими створені сектори (окремі з них уже є самостійними одиницями, однак їхня діяльність підпорядкована первинній структурі університетської бізнес-освіти) (див. рис. 1).

Рис. 1. Структура Університетського центру бізнес-освіти

Економічна культура студента і формування кар'єрного росту. Індивідуальні особливості економічної культури різних людей проявляються в тому, що в них по-різному складаються

співвідношення різних і взаємодоповнюваних видів і форм мисленнєвої діяльності. До індивідуальних особливостей культури належать самостійність, гнучкість, швидкість мислення.

Самостійність мислення реалізована передусім в умінні побачити і поставити нове запитання, нову проблему, а потім вирішити їх своїми силами. Творчий характер мислення чітко проявляється саме в такій самостійності. Гнучкість мислення полягає в умінні змінювати накреслений на початку план вирішення поставлених завдань у разі, якщо той більше не задовольняє умов, які поступово виникають у процесі їх вирішення і які не вдалося врахувати від початку. Швидкість мислення особливо потрібна тоді, коли людині необхідно щось вирішити якомога швидше [3].

Для з'ясування індивідуальних особливостей економічної культури в Бізнес-центрі проводять анкетування, співбесіди, кастинги. Доручаючи роботу студентові, формуючи його кар'єрний ріст у Бізнес-центрі, виходять із видів і форм його мисленнєвої діяльності, самостійності, гнучкості, швидкості мислення, рівня активності життєвої позиції, творчого характеру мислення тощо. Залежно від цього студент може обіймати ту чи іншу посаду, наприклад:

1. **Виконавець проєкту.** Студент, який працює у складі групи над конкретним проєктом чи його етапом.

2. **Менеджер етапу.** Студент, який працює на етапі розробки і реалізації проєкту.

3. **Менеджер проєкту.** Студент, який самостійно генерує ідею, підбирає собі групу для реалізації проєкту та організовує її роботу.

4. **Менеджер відділу.** Студент, який навчається на старших курсах або молодий викладач ЗВО, який активно працює і демонструє відмінні організаторські здібності для реалізації проєкту.

5. **Виконавчий директор.**

Така організація роботи в Бізнес-центрі дозволяє схематично презентувати її структуру (рис. 2).

Щоб реалізація проєктів за різними напрямами діяльності, зокрема і з формування економічної культури стуентів та різних груп населення, була дієвою і відбувалася на високому теоретико-методичному рівні, студенти мають ретельно готуватися, формувати свої викладацькі, підприємницькі й комунікативні вміння. Саме це визначає перший

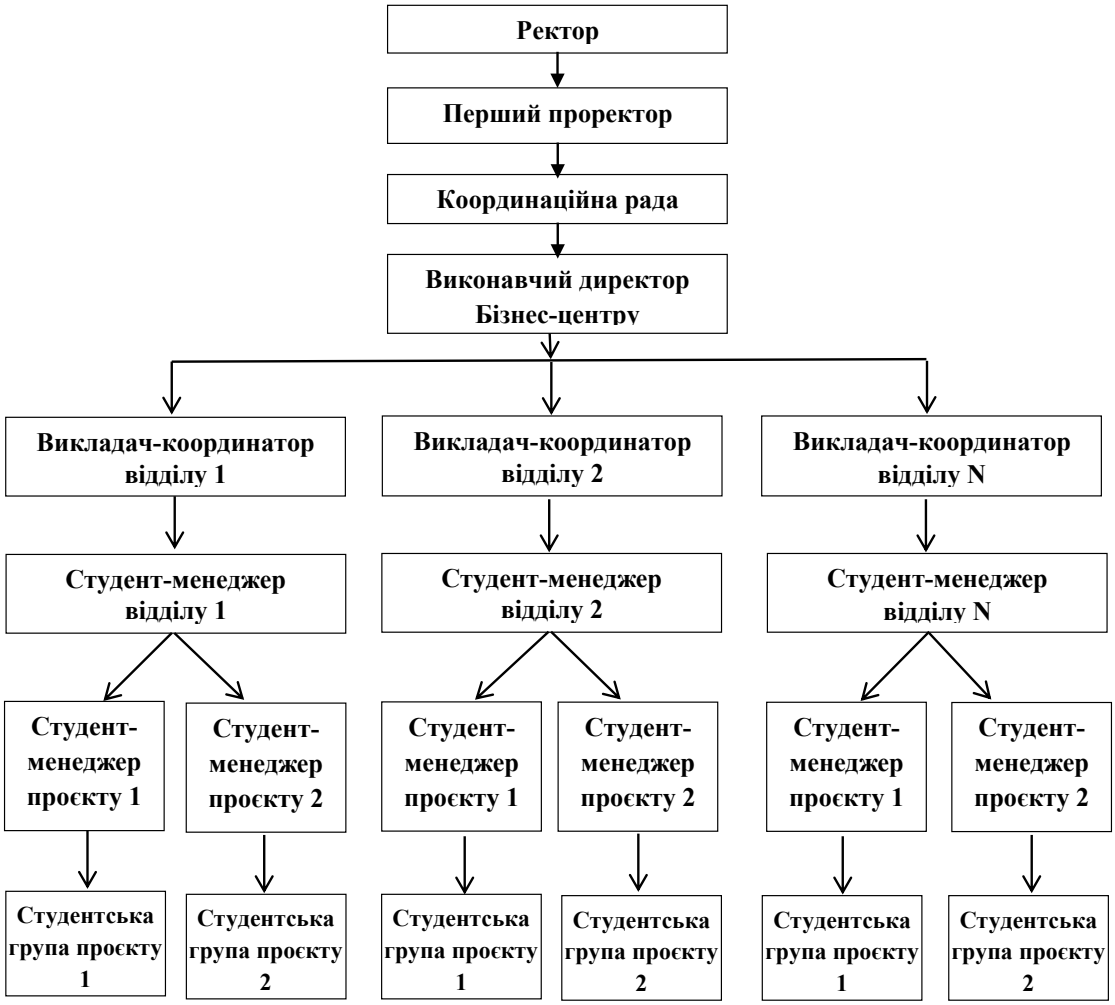

Рис. 2. Організаційна структура Бізнес-центру

пріоритет Бізнес-центру: робота з підбору й підготовки персоналу, що вмотивувала перший проєкт «Комплексна система “навчання дією” персоналу центру», в рамках якого вирішують такі завдання навчання персоналу:

1. Розвиток комунікаційних умінь і культури спілкування.

2. Уміння формувати команди і працювати в команді.

3. Вивчення елементів риторики – науки про теорію, майстерність і закони мистецтва красномовства.

4. Навчання студентів методики та етики викладання і поширення економічних знань.

5. Підготовка студентів у галузі впровадження в освітній процес нових форм і методів навчання.

6. Навчання мистецтва і техніки створення та показу тематично спрямованих комп’ютерних презентацій.

Ці завдання зреалізовані за допомогою тренінгових програм, робочих засідань у формі лекцій-бесід, диспутів, конференцій, інших активних форм і методів навчання. Наприклад, одним з етапів реалізації цього проєкту є створена в Бізнес-центрі «Школа лідера». З листопада 2010 року для студентів університету розпочали проводити тренінги, семінари, ділові та ситуативні ігри із запрошенням практичних психологів, спеціалістів у галузі менеджменту, бізнесменів, закордонних лекторів.

Іншим важливим складником проєкту «Комплексна система “навчання дією” персоналу центру» є програма навчання новачків. Її метою є швидка адаптація студента до умов роботи Бізнес-центру, створення умов для отримання максимальної віддачі від учасника за максимально короткий строк, ознайомлення з правилами і технологіями роботи в Бізнес-центрі та корпоративною культурою. Отже, навчання студентів, підвищення їх кваліфікації, проходження етапів кар’єрного росту дозволяють вирішувати завдання в інтересах як Бізнес-центру, так і студента, зокрема підвищувати його економічну культуру.

Формування економічної культури студентів методом «навчання дією». Одним із напрямів формування економічної культури студентів є трудове виховання. А.С. Макаренко назвав працю основою людського життя; без сумлінної праці неможливий розвиток економіки, а без трудової культури – культури економічної [4, с. 51–52]. Адже будь-яка економічна діяльність є різновидом праці.

Економічне виховання разом із трудовим вирішують загальні завдання розвитку свідомого, творчого ставлення до праці. Однак зауважимо, що трудове виховання не можна прирівнювати до економічного, хоч воно і є базисом останнього. Розвиток трудової культури пов’язаний переважно з трудовою діяльністю людини, зі сферою виробництва, із засобами залучення людей до праці. Економічна культура більш різноманітна. Вона розвивається як комплексна система засобів для всебічного покращення суспільного, індивідуального, групового тощо життя. Економічна культура є самостійною частиною в розвитку свідомості, умовиводів, виховання особистості та має специфічні мету, завдання, зміст, проте перебуває в діалектичному зв’язку із загальнолюдською культурою. Становлення економічної культури особистості означає залучення її до цінностей науки та позитивного досвіду, соціально корисної поведінки в економічній сфері [2, с. 183].

У Бізнес-центрі сутність трудової діяльності студентів полягає в розробці й реалізації низки проєктів із формування економічної культури різних груп населення. Навчаючи інших економічної грамотності, студенти навчаються самі. Зокрема, в діяльність Бізнес-центру запроваджена освітня технологія «навчання дією» – модель, альтернативна традиційному навчанню, як один із підходів до формування економічної культури і середовища неформального тривалого організаційного навчання, що сприяє розвитку ініціативи та самомотивації студентів. Це структуризований процес вивчення власного досвіду реалізації проєкту та досвіду інших людей, які вирішують аналогічні проблеми.

Студенти Бізнес-центру за час його функціонування реалізували майже 100 проєктів. Наведемо приклади проєктів, активну участь у яких брали і студенти факультету початкової освіти:

1. Метою проєкту «Бізнес-освіта школярів» є стимулювання творчості, ініціативи та впевненості в собі учнів, аби дати їм свободу в самостійному вирішенні проблем, що виникають у повсякденному житті. Тут роботу проводять у формі лекцій, ділових ігор за такими напрямами:

– у класах, де учням читають факультатив з основ економічних знань (Уманська ЗОШ № 1, Уманська ЗОШ № 8, Уманська ЗОШ № 11, Уманська ЗОШ № 17);

– у «Школі юного маркетолога» (нині – «Бізнес-школа»), де на базі ННІ економіки та бізнес-освіти займаються учні 10–11 класів шкіл міста Умані (Уманська ЗОШ № 1, Уманський НВК «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 7 – колегіум», Уманська ЗОШ № 8, Уманська ЗОШ № 11, Уманська ЗОШ № 17) та Уманського району. Головну увагу приділено не тільки отриманню знань, а передусім проблемі їх використання, щоб учні ще зі школи обирали майбутній фах і вчилися застосовувати знання на практиці. Наприклад, у рамках проєкту з вересня 2017 року по травень 2018 року учасникам «Школи юного маркетолога» був запропонований портфель тренінгів: «Твій шлях до успіху», «Пізнай силу бренду», «Управління конфліктами»,

«Створюй, спілкуйся та поважай: кращий Інтернет починається з тебе», майстер-клас «Володар часу (Тайм-менеджмент)», практикум із бенчмаркінга «Від хорошого до найкращого»;

– одноразові блоки занять та ігор економічного спрямування, лекції-бесіди, зустрічі з «економічною елітою» регіону в різних школах міста і району.

2. Проєкт «Економічні знання – у дитячий будинок» є важливим проєктом соціального спрямування, для реалізації якого задіяні переважно студенти факультетів початкової освіти, спеціальної та психологічної освіти, ННІ економіки та бізнес-освіти. Студенти організовують виїзні заняття в дитячих будинках, школах-інтернатах, де для дітей проводять економічні ділові ігри «Монополія», «Фондова біржа», «Як стати мільйонером» тощо. Діти з великим ентузіазмом беруть участь у запропонованих семінарах та іграх, дізнаються про світ підприємницьких відносин, ділову етику і принципи ринкової економіки, що дозволяє формувати економічну культуру в цієї групи населення, водночас удосконалюючи й економічну культуру студентів. У межах цього проєкту було розроблено й інший напрям: організація в дитячому будинку мініміcтечка «Юніор» з інфраструктурою: шкільний банк, податкова інспекція, грошова одиниця та ін., що визначило тематичне спрямування занять, які проводили студенти. Зауважимо, що, на відміну від учнів звичайних чи профільних класів / шкіл, учні шкіл-інтернатів, дитячих будинків часто ставили запитання про несправедливе розшарування суспільства, невідповідність оплати зусиллям, затраченим на виробництво того чи того продукту, тощо, а слоган «Чим краще вчитимешся, тим більше досягнеш у житті» демотивували прикладами з політичної та економічної верхівки країни.

3. Суть проєкту «Твої права, юний українцю!» полягає в тому, що студенти Бізнес-центру проводять заняття з прав людини для учнів шкіл міста і району. Заняття проходять в ігровій формі, де школярі та студенти стають активними учасниками процесу навчання, дізнаються про права й обов'язки громадян України та ситуації, коли можливе різне прочитання того чи того закону. Головною метою проєкту було приведення в паритетні відношення категорій «права» та «обов'язки».

4. У проєкті «Бізнес-освіта військовослужбовців» студенти реалізують завдання програми з державно-правової підтримки військовослужбовців, особливо тих, хто брав участь в АТО та ООС, якою передбачені не тільки соціальні пільги, а й надання змоги отримати фах практичного психолога. Це передусім блок лекцій економічного спрямування. Багато чоловіків після строкової служби залишаються на контрактній, багато повернулося з АТО та ООС у свої військові частини, що є для них єдиним видом фінансових надходжень. Студенти Бізнес-центру проводять виїзні заняття у військовій частині А1588. Таке навчання дозволяє військовослужбовцям підвищити свій рівень економічної грамотності та розширити кругозір, орієнтуватися в умовах ринкової економіки, знати сучасні економічні поняття, знайомитися з принципами роботи ринкової економіки і функціонування бізнес-процесів, набувати компетентностей, необхідних для досягнення успіху в житті.

5. Завданням проєкту «Студенти – студентам» є багатопрофільна робота з формування економічної культури у студентів неекономічних факультетів університетів та коледжів, зокрема блоки лекцій і для студентів факультету початкової освіти провели як студенти ННІ економіки та бізнес-освіти Уманського державного педагогічного університету, так і студенти самого факультету, а також запрошені представники «економічної еліти» регіону.

6. Проєкт «Школа лідера» створено з метою виявлення і розвитку лідерських якостей студентів, пошуку лідерів серед студентів. Робота «Школи лідера», участь у міжнародних та державних проєктах дозволили студентам розвинути лідерські якості, здатність формувати економічну культуру і життєву мету, розробляти стратегію її досягнення як у бізнесі, так і в житті загалом, що підтверджує діяльність таких студентів у Бізнес-центрі в реалізації того чи того проєкту.

7. Під час становлення економічної культури надзвичайно важливо враховувати тяглість як складник духовної культури, тому що ламання традицій, селективний підхід до культурного спадку призводить тільки до втрати моральних ідеалів, формує покоління людей, які не сприймають культурно-історичної спадщини, не здатні відрізнити тимчасове від вічного. Бездуховність, зневага до загальнолюдських цінностей – фактори, що сприяють деградаціїї суспільства, дестабілізують його структури. Туризм – один із видів послуг, що має активну позитивну динаміку. Саме тому в Бізнес-центрі студенти реалізують проєкт «Туризм на Уманщині». Уся робота побудована так, щоб екскурсії давали змогу дізнатися про традиції Східного Поділля, культуру регіону, побачити красу природного ландшафту та багату історико-культурну спадщину, яку залишили нам предки. Основними напрямами проєкту є проведення екскурсій живописними місцями історичної Уманщини, організація та надання послуг екскурсоводів, фото- та відеозйомка, послуги перекладача. Одним із досягнень студентів – членів цього проєкту є участь у розробленні і створенні туристичного буклету міста Умані. Учасники постійно розширюють проєкт, залучаючи студентів інших університетів, установлюючи контакти з туристичними агентствами різних міст країни та закордону, що сприяє як розвитку туризму в Україні, так і

набуттю студентами практичного досвіду в організації і веденні туристичного бізнесу.

Тож принциповими особливостями технології «навчання дією», що реалізується в Бізнес-центрі, є те, що студенти працюють над реальними завданнями, а не над штучними ситуаціями чи вправами; вони навчаються одне в одного, а не в «учителя»; отримують рідкісну нагоду розпочати свою кар'єру в університеті «з нуля» під час розробки реального проєкту та впровадження його в діяльність організації; студенти працюють на впровадження отриманих результатів, а не на підготовку «теоретичної» доповіді чи рекомендацій.

Висновки. Отже, студенти, реалізуючи проєкти, самі засвоюють економічні поняття, співвідносять їх із практикою, навчаються орієнтуватися в економічному житті та формують економічну культуру особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. Москва : Книжный мир, 2003. 895 с.

2. Владыка М.В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников : дисс. …. канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 1998. 217 с.

3. Лобко О.Б. Роль економічної культури в інституційному перетворенні економічних відносин. *Вісник Полтавської державної аграрної академії.* 2010. Вип. 3. С. 195–198. URL: https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/visnyk/2010/03/195_198.pdf.

4. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. Москва : Педагогика, 1978. 315 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF OLYMPIC EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

УДК 373.5.016:796.032
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.37

Гакман А.В.,
канд. наук з фіз. виховання і спорту,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Галан Я.П.,
канд. наук з фіз. виховання і спорту,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Кошура А.В.,
канд. пед. наук,
асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Як відзначають автори численних публікацій, що стосуються питання олімпійської освіти в нашій країні, залучення дітей і молоді до ідеалів олімпізму, які орієнтовані на загальнолюдські, гуманістичні духовно-моральні цінності, пов'язані зі спортом, володіють виховним потенціалом. Особливо це стосується сучасної молоді, коли питання виховання і культури підростаючого покоління широко обговорюються в педагогіці. Аналіз наукових публікацій, присвячених тематиці олімпійської освіти, показує значимість патріотизму у вихованні молоді та роль у пропаганді здорового способу життя. Водночас відзначається дефіцит або відсутність робіт за методологією організації патріотичного виховання в системі олімпійської освіти підростаючого покоління, що і визначає актуальність цієї теми. Метою нашого дослідження є виокремлення основних засад патріотичного виховання в системі олімпійської освіти підростаючого покоління. Для досягнення мети застосовувалася група теоретичних методів: теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури, документальних матеріалів, абстрагування, логіко-теоретичний аналіз, компаративний аналіз, метод синтезу, метод систематизації. Отже, системоутворюючим фактором олімпійської освіти є патріотично організований педагогічний процес, спрямований на забезпечення умов для активного оволодіння знаннями, ідеалами та цінностями олімпізму і перетворення останніх на мотиви поведінки людей і норми гуманістичного способу життя. Так, складні проблеми патріотичного виховання пропонується вирішувати через формування у підростаючого покоління почуття причетності до олімпійського руху. Крім того, олімпійські ідеали та цінності вчать бути справедливими, чесними. Естетична краса гармонійного фізичного розвитку спортсменів дає привід задуматися про свій фізичний стан, почати займатися спортом, освоювати вже відомі та нові види спорту. У науковому дослідженні окреслено основні завдання патріотичного виховання підростаючого покоління. Охарактеризовано принципи патріотичного виховання через систему олімпійської освіти. Виокремлено методи та форми патріотичного виховання у системі олімпійської освіти.

Ключові слова: *олімпійська освіта, патріотизм, форми, принципи.*

According to the authors of numerous publications on Olympic education in our country, the involvement of children and youth in the ideals of Olympism, which are focused on universal, humanistic spiritual and moral values associated with sports, have undeniable educational potential. This is especially true of modern youth, when issues of education and culture of the younger generation are widely discussed in pedagogy. Analysis of scientific publications on the subject of Olympic education shows the importance of patriotism in the education of young people and the role in promoting a healthy lifestyle. At the same time, there is a shortage or absence of work on the methodology of organizing patriotic education in the system of Olympic education of the younger generation, which determines the relevance of this topic. The purpose of our study is to identify the basic principles of patriotic education in the system of Olympic education of the younger generation. To achieve the goal of the study used a group of theoretical research methods: theoretical analysis of special scientific and methodological literature, documentary materials, abstraction, logical-theoretical analysis, comparative analysis, synthesis method, method of systematization. Thus, the system-forming factor of Olympic education is a patriotically organized pedagogical process aimed at providing conditions for active mastery of knowledge, ideals and values of Olympism and the transformation of the latter into motives of human behavior and norms of humanistic lifestyle. Thus, the complex problems of patriotic upbringing are proposed to be solved through the formation of the younger generation's sense of belonging to the Olympic movement. In addition, Olympic ideals and values teach to be fair, honest. The aesthetic beauty of the harmonious physical development of athletes gives a reason to think about their physical condition, start playing sports, learn already known and new sports. During the scientific research the main tasks of patriotic education of the younger generation are outlined. The principles of patriotic education through the system of Olympic education are described. Methods and forms of patriotic education in the system of Olympic education are singled out.

Key words: *Olympic education, patriotism, forms, principles.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сьогодні виховання патріотичності у молодого покоління є досить актуальним, як зазначають І.Д. Бех, Н. Чорна [1], Л.В. Чупрій [10], Г. Коваль [11] та ін. Згідно зі спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України та Міністерства культури і туризму України від 27 жовтня 2009 р. (№ 3754/981/538/49) про затвердження концепції національно-патріотичного виховання молоді становлення української державності, побудова громадянського суспіль-

ства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру й визначають основні напрями виховної роботи з молоддю та модернізації навчально-виховного процесу [10].

Одним із пріоритетних напрямів патріотичного виховання, на нашу думку, є олімпійська освіта, адже це не тільки формування знань про олімпійський рух, її мета – щоб учасники олімпійського руху не тільки знали і правильно розуміли ідеали та цінності олімпізму, але й прагнули у своїй діяльності наслідувати, направляти свої зусилля на втілення в життя олімпійських принципів. До вирішення цього завдання закликає й Олімпійська хартія [2; 9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виховання підростаючого покоління залишається пріоритетним на педагогічній ниві. Олімпійська освіта для підростаючого покоління може слугувати не тільки важливим фактором розвитку олімпійського руху в Україні, а й потужним засобом вирішення стратегічних завдань, що стоять перед державою, важливим компонентом патріотичного виховання. Вивченню питанню пошук нових форм, методів, шляхів, і засобів олімпійської освіти у процесі реформування сучасної освіти приділялося чи мало уваги [3–5; 7 та ін.]. Елементи патріотичного виховання в олімпійській системі висвітлено у працях М. Кожокар, І. Васкана, Я. Галана [8; 9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак виокремлення основних засад патріотичного виховання у системі олімпійської освіти нами не виявлено.

Дослідження проводилося у рамках наукової теми МОН України «Інноваційна модель реалізації та формування патріотизму дітей засобами олімпійської освіти» на 2020–2022 р. (№ державної реєстрації 0120U100547).

Метою нашого дослідження є виокремлення основних засад патріотичного виховання в системі олімпійської освіти підростаючого покоління.

Для досягнення мети застосовувалася група теоретичних методів: теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури, документальних матеріалів, абстрагування, логіко-теоретичний аналіз, компаративний аналіз, метод синтезу, метод систематизації.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні мета патріотичного виховання підростаючого покоління конкретизується через систему таких виховних завдань [11; 13]:

– усвідомлення особистістю патріотичних цінностей, культурного й історичного минулого України;

– виховання поваги до державної символіки;

– сприяння набуттю підростаючим поколінням практичної готовності до державотворення, вправності вибирати форми та способи своєї участі в життєтворенні українського суспільства, бути комунікативним із соціальними інститутами, органами влади, вміння наслідувати закони та захищати права людини, готовність і бажання взяти на себе відповідальність, вправність розв’язати конфлікти згідно із демократичними принципами людства;

– формування толерантного ставлення до державної атрибутики інших народів, культур і традицій;

– набуття демократичної моральності як базового підґрунтя сучасного громадянського суспільства;

– популяризація кращих рис української ментальності – працелюбності, доброти, чесності, свободи, справедливості, дбайливого ставлення до природи.

На нашу думку, ці завдання було б ефективніше поєднувати із завданнями олімпійської освіти:

– усвідомленням історичної цінності олімпізму та відповідальності спортсмена-патріота, який виступає за честь своєї держави;

– виховання інтересу до олімпійських ігор та олімпійського руху, бажання брати участь у спортивних змаганнях і демонструвати в них чесну, благородну поведінку (відповідно до принципів «чесної гри»);

– виховання поваги до державної та олімпійської атрибутики;

– сприяння набуттю підростаючим поколінням патріотичного досвіду на основі готовності до участі у різних заходах, захисту своєї держави;

– виховання прагнення бути активним учасником олімпійського руху, роз’яснювати та пропагувати ідеї олімпізму, сприяти його розвитку у своїй державі;

– виховання почуття особистої відповідальності за реалізацію у спорті за допомогою патріотичних цінностей;

– виховання естетичного почуття краси спорту, почуття обурення, пов’язаного з будь-якими порушеннями патріотичності, моральності і т. д.;

– виховання звички завжди вести чесну і справедливу боротьбу, виявляти мужність і волю у спорті, у спортивних змаганнях захищати честь своєї держави;

– виховання естетичної здатності бачити, відчувати і правильно розуміти красу й інші естетичні цінності спорту, діяти у спорті «за законами краси» та відображати його засобами мистецтва, пропагувати кращі риси української ментальності;

– виховання умінь і навичок спілкування з іншими спортсменами, тренерами, суддями, журналістами, глядачами, вміння роз’яснювати і пропагувати ідеї олімпізму як базового підґрунтя громадянського суспільства.

Говорячи про підвищення виховного потенціалу підростаючого покоління в освітніх установах за рахунок створення в них патріотичних вихов-

них систем, необхідно формувати в них нові мотиваційні установки, що не тільки спонукатимуть учасників системи до самовдосконалення, гармонійного розвитку особистості, але й будуть орієнтувати їх на нову патріотичну поведінку. Нами пропонується трактування принципів патріотичного виховання через систему олімпійської освіти (табл. 1).

Серед методів і форм патріотичного виховання у системі олімпійської освіти пріоритетна роль належить активним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук цінностей і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи та творчості [6]. До таких методів належать:

1. Застосування міжпредметних зв'язків:

– географія: проведення занять, присвячених вивченню місця народження видатних українських олімпійців, столицям Олімпійських ігор;

– музика: розучування гімну України, пісень, які спонукають до занять фізичною культурою і спортом та орієнтовані на життєво важливі цінності людини;

– іноземна мова: вивчення іноземних слів за олімпійською тематикою (прапор, гімн, держава) і т. д.

2. Пізнавальна активність школярів: агітаційно-пропагандистська діяльність школярів у системі олімпійського руху:

– створення учнями різних відеофільмів, постерів, газет, новинних колонок про видатних українських олімпійців і таких, що відображають справжні ідеали та цінності олімпізму;

– організація олімпійського дня, а також проведення конкурсів малюнків, фотографій українських спортсменів і т. п., театральні постановки на спортивну й олімпійську тематику, «олімпійський КВК», конференції, вікторини за олімпійською тематикою, обговорення цікавих книг або фільмів, присвячених українському спорту, Олімпійським іграм;

– організація змагань серед відмінників навчання за звання «Найспортивніший відмінник», створення олімпійських музеїв;

– організація листування зі школярами, студентами, спортсменами інших країн, які цікавляться проблемами олімпійського руху.

3. Олімпійські уроки: ознайомлення школярів з історією виникнення Олімпійських ігор у Стародавній Греції й основними видами спорту цих ігор, приділення уваги патріотизму, а також олімпійській атрибутиці та символіці (факелу і церемонії його запалювання, олімпійському прапору з п'ятьма кільцями і позначенню цих символів в олімпійському русі).

Варто відзначити, що форми роботи, пов'язані з вивченням спортивної історії рідного краю і народу – історичне краєзнавство: відвідання місць історичних подій (масштабних змагань), вивчення літератури, збирання документів і матеріальних пам'яток, фотографування історично цінних об'єктів, виготовлення схем, макетів, влаштування виставок, заочна подорож «Спортивною Україною», складання спортивної історії свого роду, олімпійського тижня, спортивне святкування Дня Конституції та Дня незалежності України – є найбільш мотиваційними для підростаючого покоління [2; 12].

Олімпійська освіта, безумовно, відіграє важливу роль у патріотичному вихованні особистості. Олімпізм сприяє підвищенню уваги дітей і молоді до гуманістичного ідеалу цілісної, гармонійно розвиненої особистості, до олімпійського принципу «Чесна гра», патріотизму, іншим ідеалам і ціннос-

Таблиця 1

Трактування принципів патріотичного виховання через систему олімпійської освіти

Основні принципи патріотичного виховання	Трактування принципів патріотичного виховання через систему олімпійської освіти
принцип національної спрямованості	передбачає формування національної самосвідомості українця, виховання любові до рідної землі, здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися належністю до українського народу, брати участь у заходах різного рівня на захист своєї держави
принцип гуманізації виховного процесу	передбачає зосередженість уваги на молодому поколінні як вищій цінності, враховуючи його вікові й індивідуальні особливості, спонукання до самостійності, прояву ініціативи, задовольняє базові потреби дитини; стимулювання свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, патріотичних і гуманних цінностей олімпізму;
принцип самоактивності та саморегуляції	полягає у формуванні в особистості здатності до критичності й самокритичності, вміння себе об'єктивно оцінити (дотримуючись принципу «чесна гра»), до прийняття самостійних рішень. Формування громадської позиції особистості, почуття відповідальності за її реалізацію в діях і учинках на спортивних заходах;
принцип культуровідповідності	передбачає органічну єдність патріотичного виховання з історією та культурою народу, його мовою, традиціями та звичаями, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
принцип полікультурності	передбачає інтегрованість української культури у міжнародний простір, толерантне ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до інших народів;
принцип соціальної відповідності	передбачає виховання готовності відстоювати почуття особистої відповідальності за реалізацію у спорті за допомогою патріотичних цінностей

тям олімпійського руху, а також розуміння сутності та значення цих ідеалів і цінностей у сучасному спорті [4; 7; 8].

Водночас, як зазначає І. Гуслистова [4], у реальній практиці олімпійського виховання спостерігається надмірне захоплення просвітницьким підходом. Нерідко покладаються невиправдані надії на те, що шляхом роз'яснювальної роботи, на основі лекцій, бесід під час «олімпійських уроків», «уроків олімпійських знань», «олімпійських годин», за допомогою одних лише гасел і закликів вдасться вирішити проблему залучення підростаючого покоління до патріотизму і цінностей олімпізму. Ціннісні орієнтації і тим більше поведінка людини залежать не тільки від знань, а й від багатьох інших факторів, насамперед від ефективності стимулювання цих орієнтацій і поведінки. Тому для досягнення зазначеної мети олімпійського виховання необхідно створити реальні стимули патріотизму, які спонукають молоде покоління не тільки визнавати принципи «чесної гри» та інші ідеали олімпізму, але й дійсно орієнтуватися на них у своїй поведінці, направляти свої зусилля на їх втілення в життя.

Висновки. Отже, системоутворюючим фактором олімпійської освіти є патріотично організований педагогічний процес, спрямований на забезпечення умов для активного оволодіння знаннями, ідеалами та цінностями олімпізму і перетворення останніх на мотиви поведінки людей і норми гуманістичного способу життя. Так, складні проблеми патріотичного виховання пропонується вирішувати через формування у підростаючого покоління почуття причетності до олімпійського руху. Крім того, олімпійські ідеали та цінності вчать бути справедливими, чесними. Естетична краса гармонійного фізичного розвитку спортсменів дає привід задуматися про свій фізичний стан, почати займатися спортом, освоювати вже відомі та нові види спорту. У науковому дослідженні окреслено основні завдання патріотичного виховання підростаючого покоління. Визначено основні принципи патріотичного виховання через систему олімпійської освіти: принцип національної спрямованості, гуманізації виховного процесу, самоактивності та саморегуляції, культуровідповідності, полікультурності, соціальної відповідності. Виокремлено методи та форми патріотичного виховання у системі олімпійської освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д., Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
2. Булатова М., Платонов В. Олимпизм и олимпийское образование: история, современность, будущее. *Наука в олимпийском спорте.* 2018. № 4. С. 4–27.
3. Гакман А.В., Ушенко Ю.О., Галан Я.П., Кожокар М.В. Становлення педагогічних основ олімпійської освіти в Україні. *Young Scientist*. 2019. № 5 (69). С. 299–303.
4. Гуслистова И. Содержание олимпийского образования в средних школах-училищах олимпийского резерва. *Мир спорта.* 2019. № 1. С. 79–83.
5. Ермолова В., Щербашин Я. Олимпийское образование в системе формирования гуманистических ценностей школьников. *Наука в олимпийском спорте*. 2017. № 1. С. 21–28.
6. Єрмолова В. 10 уроків із П'єром де Кубертеном : методичний посібник. НОК України ; Олімпійська академія України. Київ, 2016. 236 с.
7. Зорій Я.Б., Гакман А.В. Система Олімпійської освіти як засіб педагогічного процесу підростаючого покоління. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* 2016. Вип. 4. С. 33–35.
8. Кожокар М., Васкан І., Галан Я. Олімпійська освіта як складник патріотичного виховання дітей і молоді. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 180–183.
9. Кожокар М., Галан Я. Олімпійська освіта як стрижень реалізації методів, форм і засобів патріотичного виховання в новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 30–303.
10. Чупрій Л.В. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи. URL: http://sd.net.ua/2009/11/05/patrotichne_vikhovannja_v_ukran_ctan__perspektivi.html.
11. Коваль Г. Система патріотичного виховання в Україні. URL: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/6/33.pdf.
12. Hakman A., Nakonechnyi I. Olympic Education in The Educational Process Of Ukraine (In The Case Of Bucovyna). *Development trends in pedagogical and psychological sciences*. 2018. P. 232–362.
13. Pedagogical conditions for the formation of physical culture in first grade school students by means of Olympic education in the New Ukrainian School : collective monograph / ed. by Ya. Galan, A. Ohnystyi, O. Andrieieva, Ya. Zoriy, Yu. Moseychuk, O. Yarmak, K. Ohnysta, M. Kozhokar. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2020. 118 p.

СІМ'Я ЯК ФАКТОР ВИХОВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СПАДЩИНІ М. СТЕЛЬМАХОВИЧА

FAMILY AS A FACTOR OF EDUCATION OF VALUE ORIENTATIONS IN THE HERITAGE OF M. STELMAKHOVYCH

УДК 37 (09) (477)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.38

Лемко Г.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Стаття присвячена сім'ї як фактору виховання ціннісних орієнтацій у спадщині М. Стельмаховича. Відповідно до мети статті проаналізовано праці відомого педагога Прикарпаття й охарактеризовано особливості виховання ціннісних орієнтацій у сім'ї. Доведено, що основи розвитку і виховання ціннісних орієнтацій особистості закладаються саме у сім'ї. Виокремлено такі засади сучасної сім'ї, які сприяють найкращому вихованню дітей:
– стосунки в сім'ї, ґрунтуючись на любові, взаємоповазі членів сім'ї, є стрижнем виховання. Добрі наслідки такого впливу залежать насамперед від здорової атмосфери в сім'ї, прикладу батьків, правильного розуміння і сумлінного виконання ними обов'язків;
– завдання батьків із позиції народної педагогіки – з раннього віку виховувати, дотримуючись основних християнських морально-етичних засад: «Коли дитину не вивчиш у пелюшках, то не навчиш у подушках», «Гни дерево поки молоде, учи дітей, поки малі»;
– у народній педагогіці існує думка, що без глибокої, самовідданої любові до дітей не буває і не може бути повноцінного сімейного виховання. Однак у любові до дітей, як справедливо вчить народна мудрість, треба мати почуття міри;
– батьки мають прищеплювати дитині навички здорового способу життя. Разом із дітьми батько й мати повинні проводити час на свіжому повітрі та грати у спортивні ігри;
– М. Стельмахович підкреслював, що у сімейному вихованні велику роль відіграють родинні звичаї й обряди українців, тому батьки повинні виробити таку якість у дитині, як любов до традицій і звичаїв у сімейному житті;
– педагог вважав, що могутнім засобом виховання дітей у сім'ї є рідна мова. Він писав: «Батькам треба знати та й дітям своїм розказати, що українська мова є національною мовою великого європейського народу і виступає як одна з давніх, високорозвинених мов світу, якою повинен пишатися й залюбки користуватися українець»;
– характерною особливістю сучасного сімейного виховання є також суттєве обмеження можливостей соціального оточення. Нині діти спілкуються з ровесниками переважно тільки у навчальному закладі, більше часу проводять вдома з гаджетами. Діти рідко відвідують театри, виставки, разом із батьками ходять на прогулянки чи екскурсії. М. Стельмахович підкреслював: «Лад у сім'ї веде до створення сприятливого педагогічного клімату, а отже, і до успіхів у вихованні. А це буває у такій сім'ї, де всі живуть цілеспрямованим життям згуртованого, здорового колективу, де панує дух взаємодопомоги, тепла, щирої взаємної турботи».

Ключові слова: *М. Стельмахович, сім'я, цінності, сімейне виховання.*

The article is devoted to family as a factor of education of value orientations in the heritage of M. Stelmakhovych. In accordance with the purpose of the article, the works of a famous teacher of Prykarpattia are analyzed and the peculiarities of upbringing of value orientations in a family are characterized. It is proved that the foundations of the development and upbringing of the value orientations of the individual are laid in a family. Such principles of a modern family that contribute to the upbringing of children's value orientations are highlighted:
– family relationships, based on love and mutual respect, are the core of education. The good consequences of such influence depend on the healthy atmosphere in the family, the example of parents, the correct understanding and conscientious performance of their duties;
– the task of parents, from the standpoint of folk pedagogy, is to raise a child from an early age, adhering to the basic Christian moral and ethical principles;
– in folk pedagogy there is an opinion that without deep, selfless love for children there is no and cannot be a full-fledged family upbringing. However, in the love for children, as folk wisdom rightly teaches, one must have a sense of proportion;
– parents should instill the skills of a healthy lifestyle into the child. Together with the children, the father and mother should spend time outdoors and play sports;
– M. Stelmakhovych emphasized that family customs and rites of Ukrainians play an important role in family upbringing, so parents should form the child's love for traditions and customs in family life;
– the teacher believed that the native language is a powerful means of raising children in a family. He wrote: "Parents need to know and tell their children that the Ukrainian language is the national language of the great European people, which a Ukrainian should be proud of and love to use";
– a characteristic feature of modern family education is also a significant limitation of the social environment. Currently, children communicate with peers mostly only in school and spend more time at home with gadgets. Children rarely visit theaters, exhibitions, go for walks or excursions with their parents. M. Stelmakhovych emphasized that "order in a family leads to the creation of a favorable pedagogical climate and to success in education. And this happens in the family where everyone lives a purposeful life of a close-knit team, where there is a spirit of mutual assistance, warmth, sincere mutual care".

Key words: *M. Stelmakhovych, family, values, family upbringing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Майбутнє української держави залежить від рівня вихованості, освіченості, фізичного та духовного здоров'я підростаючого покоління. Основи розвитку особистості закладаються у сім'ї. Тому необхідно відповідально підходити

до створення сім'ї, народження дітей, виховання особистості дитини.

У нинішній період розвитку суспільства стає очевидним, що саме в родині зароджуються моделі майбутньої поведінки дитини, формується основа моральності та вихованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У низці наукових досліджень сім'ю розглядають як соціальний інститут виховання (Р. Вайнола, О. Вишневський, А. Капська, О. Матвієнко, В. Москалець, І. Сопівник та ін.); окреслюють функції сім'ї (В. Мацьковський, В. Савка, А. Харчев, Н. Уманець та ін.); вивчають співпрацю родини та школи (К. Журба, Я. Журецький, С. Корнієнко, Л. Стахів, О. Штихалюк та ін.), окремі аспекти взаємодії сім'ї та школи (О. Вакуленко, І. Дьоміна, В. Кириченко, Б. Ковбас, В. Костів, Т. Кравченко, В. Оржехівський, В. Постовий, та ін.).

Серед дослідників сімейного і родинного виховання слід виокремити академіка АПН України, доктора педагогічних наук, ученого з Прикарпаття Мирослава Гнатовича Стельмаховича, який знову-таки впровадив у педагогічний обіг термінологію цієї проблематики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи чималу кількість досліджень у галузях історії педагогіки та персоналістики, слід зазначити, що про Мирослава Стельмаховича надруковано не так багато праць. Так, І. Вовкобой у 2010 р. захищене дисертаційне дослідження, присвячене реалізації ідей М. Стельмаховича про родинне виховання в сучасній педагогіці. Також наукові здобутки педагога аналізували О. Будник, С. Васільчук, Л. Калуська, В. Каюков, М. Копчук-Кашецька, Ю. Руденко, С. Сміх та ін. Крім того, сьогодні є певна кількість колективних досліджень, присвячених вивченню творчого здобутку педагога. Проте, незважаючи на низку науково-педагогічних праць, актуальним залишається доробок М. Стельмаховича щодо виховання ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.

Мета статті – опираючись на праці М. Стельмаховича, висвітлити особливості виховання ціннісних орієнтацій у сім'ї. Для досягнення мети використовувалися такі методи: історичний, логіко-теоретичний аналіз, узагальнення і систематизація.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – одна з найдавніших форм соціальної спільності людей. Вона постала раніше, ніж класи, нації, держава, ще в надрах первісного суспільства і відтоді залишається визначальною соціальною інституцією суспільства. Саме із сім'ї починається становлення людської особистості. М. Стельмахович зазначав, що «завдяки багаторічним педагогічним пошукам емпірично визрівали народні уявлення про основні чинники формування особистості», і насамперед погляди спрямовувалися «до сім'ї як першоджерела життя людей» [2, с. 38].

Однією з умов успішного вирішення проблем підготовки майбутніх батьків до виховання дітей в сім'ї є вивчення спадщини батьківської педагогіки М. Стельмаховича.

Дослідник відзначає, що ідеал родинного виховання – здорова та щаслива людина з багатогранними знаннями та високими духовно-моральними якостями, патріотичними почуттями та працьовитістю.

М. Стельмахович доводить, що практика виховання в сім'ях спрямовувалася на виховання підростаючого покоління в дусі справедливих відносин. Він схвально відгукується про такі риси людини, як доброта, щирість, прагнення до справедливості й рівності, готовність прийти на допомогу в біді, повага до батьків, до природи.

Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не тільки навчанням, але й вихованням дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни.

Відомий український педагог розглядає сім'ю як життєдайний осередок, який приводить на світ дітей – цвіт нації, майбутнє народу. Також він характеризує сім'ю як найбільшу виховательку підростаючих поколінь за всіх часів і в усіх народів, плекальницю високої духовності та гуманізму, національного духу, свідомості та патріотизму [1, с. 23].

Також учений наголошував, що «сім'я впливає на дитину з першого дня народження. Спосіб життя родини і характер спілкування з малям є визначальним щодо формування в дитини перших звичок, від яких значною мірою залежатиме її майбутня поведінка» [2, с. 39]. Ідею залежності характеру дитини від навколишнього середовища, від оточення рідних, від способу життя сім'ї підкреслював народною мудрістю: «З ким поведешся, від того й наберешся», «Ниточка веде до клубочка», «Який стук, такий грюк».

Через особистий приклад батьків, духовно-моральний спосіб життя сім'ї вирішується становлення духовних і моральних чеснот дитини. М. Стельмахович визнавав, що взірець родинного виховання – це міцна та щаслива людина з різнобічними знаннями і високими духовно-моральними якостями, патріотичними емоціями та працелюбністю, а «родинне виховання – процес цілеспрямованого формування особистості дитини під керівництвом батьків» [3, с. 43–44].

М. Стельмахович досліджує процес виховання та його принципи. Він пише, що «родинне виховання» – процес цілеспрямованого формування особистості дитини під керівництвом батьків. Процес родинного виховання – це сукупність послідовних дій батьків, спрямованих на досягнення гарного виховання своїх дітей. «Вченим досліджені компоненти родинного виховання, до яких він від-

носить: мету, завдання, зміст, принципи, методи, прийоми й організаційні форми виховання».

Приділяючи надзвичайного значення родині, М. Стельмахович розумів і негативний вплив на особистість таких батьків, котрі не виконували своїх суспільних обов'язків, легковажили відповідальністю щодо батьківства і материнства. Висвітлюючи негативні сторони життя сучасних сімей, дослідник акцентував увагу на значенні їхнього духовно-матеріального здоров'я, яке вбачав запорукою здоров'я української нації та міцності незалежної України.

З аналізу закономірностей ефективності батьківського виховання в сім'ї академік виводить і характеризує провідні її принципи: народність, наступність і спадкоємність поколінь, участь у праці, природовідповідність, культуровідповідність, самодіяльність, педагогічну компетентність батьків і єдність вимог і виховних принципів [3, с. 163–164].

Як зазначає вчений, головна мета українського родинного виховання – через українознавство формувати в дітей і молоді духовність рідного народу, виховувати високосвідомих представників, патріотів українського народу, нації, носіїв і творців національної та загальнолюдської культури, вільних громадян незалежної України [4, с. 122].

Саме сім'я репрезентує народну мудрість соціалізації дитини завдяки передачі їй дорослими духовного й виробничого досвіду, прищеплення культури поведінки.

Педагог зазначав, що «іншим важливим чинником впливу на особистість народна педагогіка вважає середовище – стан взаємин у сім'ї, побут, звичаї та традиції, матеріальний стан, житлові умови» [2, с. 38]. На його думку, сім'я має вплив на дитину ще з моменту її народження. Манера життя родини й особливості спілкування з дитиною є суттєвими з приводу виховання перших навиків, від яких вирішальним чином залежатиме її поведінка у майбутньому. «Глибокі враження, одержані у сім'ї у дитячому віці, здебільшого визначають сімейну позицію її виховання тоді, коли людина стає дорослою», – зазначав великий вчений [3, с. 212].

Під впливом виховання і середовища здійснюється формування сімейних цінностей. Починаючи зі стилю стосунків у сім'ї, що сприймаються дитиною з народження, вона згодом осягне ще й мудрість співжиття дорослих, таємницю шлюбних взаємин і подружньої вірності, потребу піклування про власних дітей, доцільність гармонії в родинних відносинах, спільність інтересів, сенс багатодітності, здатність приносити вічну жертву на вівтар батьківства і материнства та ще багато інших понять і норм. Так упродовж всього життя відбувається «входження» людини в цінності сімейного життя, що й називаємо вихованням для життя в родині (виховання родинності) [2].

Можна виокремити такі засади родини в сучасній сім'ї, які сприяють найкращому вихованню дітей:

– стосунки в сім'ї, ґрунтуючись на любові, взаємоповазі членів сім'ї, є стрижнем виховання. Добрі наслідки такого впливу залежать насамперед від здорової атмосфери в сім'ї, прикладу батьків, правильного розуміння і сумлінного виконання ними обов'язків, їхнього ставлення до праці, громадського життя, таких рис, як принциповість, чесність, відповідальність, доброта і повага до старших. Педагогічна культура батьків, урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дітей позначається на формуванні юної особистості та служать зразком для наслідування. Що стосується «виховання прикладом», то «щодо цього ми маємо народні афоризми: «Добрий приклад кращий за сто слів», «бурчання наскучить, приклад научить», «Приклад кращий за правило» [2];

– завдання батьків із позиції народної педагогіки – з раннього віку виховувати, дотримуючись основних християнських морально-етичних засад: «Коли дитину не вивчиш у пелюшках, то не навчиш у подушках», «Гни дерево поки молоде, учи дітей, поки малі», «Тоді учи, як поперек на лавці лежить, а як подовж ляже, то вже його трудно вчити», «Ніхто не сміє дармувати»;

– у народній педагогіці здавна існує думка, що без глибокої, самовідданої любові до дітей не буває і не може бути повноцінного сімейного виховання. Світле благородство і велика любов матері до дітей формує їхній характер. Однак у любові до дітей, як справедливо вчить народна мудрість, треба мати почуття міри, ніколи не впадати в нерозумну, «сліпу» любов, яка спотворює, калічить дитину;

– батьки мають прищеплювати дитині навички здорового способу життя. Разом із дітьми батько й мати повинні проводити час на свіжому повітрі, грати у спортивні ігри, завдяки цьому у дітей закладатимуться основи здорового способу життя, зароджуватиметься любов до прекрасного, природи та навколишнього середовища;

– М. Стельмахович підкреслював, що у сімейному вихованні велику роль відіграють родинні звичаї й обряди українців, тому батьки повинні виробити таку якість у дитині, як любов до традицій і звичаїв у сімейному житті;

– педагог вважав, що могутнім засобом виховання дітей у сім'ї є рідна мова. Зокрема, він писав: «Батькам треба знати та й дітям своїм розказати, що українська мова є національною мовою великого європейського народу і виступає як одна з давніх, високорозвинених мов світу, якою повинен пишатися й залюбки користуватися українець» [3, с. 144]. На думку М. Стельмаховича, у родинному вихованні велике значення мають «колискові пісні, пестушки, потішки, забав-

лянки, небилиці, казки про тварин, чарівні казки, бувальщина <…>, заклички, промовки, приспівки, ігрові пісні <…>, скоромовки, дражилки, прозивалки» [3]. Батьки повинні виховувати у власних дітей любов і повагу до рідної мови. Українська мова має бути сприйнята розумом і серцем дітей і пронесена через усе життя;

– характерною особливістю сучасного сімейного виховання є також суттєве обмеження можливостей соціального оточення. Нині діти спілкуються з ровесниками переважно тільки у навчальному закладі, спілкування з іншими людьми вважають не бажаним і більше часу проводять вдома з гаджетами. Діти рідко відвідують театри, виставки, разом із батьками ходять на прогулянки чи екскурсії. М. Стельмахович підкреслював, що «не раз можна почути і таке: добра сім'я, де виростають добрі діти. Цим підкреслюється та особлива роль, яку відіграє у вихованні дітей загальний мікроклімат сімейного життя, його настрій, звичай, спрямованість. Лад у сім'ї веде до створення, як тепер прийнято казати, сприятливого педагогічного клімату, а отже, і до успіхів у вихованні. А це буває у такій сім'ї, де всі живуть цілеспрямованим життям згуртованого, здорового колективу, де панує дух взаємодопомоги, тепла, щирої взаємної турботи» [3, с. 75].

Висновки. Розвиток інтелекту і творчих здібностей, пізнавальних сил і початкового досвіду трудової діяльності, морального й естетичного формування, емоційної культури та фізичного здоров'я дітей – все це залежить від родини, батьків і є завданнями сімейного виховання.

М. Стельмахович наголошував на необхідності забезпечення духовної єдності поколінь через збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, прилучення дітей до народних традицій, рідної мови, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості та самосвідомості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стельмахович М. Народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 31 с.

2. Стельмахович М. Українська народна педагогіка : навчально-методичний посібник. Київ : Фірма «Віпол», 1997. 232 с.

3. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. Київ : ІСДО, 1996. 288 с.

4. Стельмахович М. Функції школи в організації родинного виховання учнів / ред. М. Стельмаховича. Івано-Франківськ, 1995. С. 118–134.

РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

INFORMATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INTENSIFICATION OF LEARNING ENGLISH LANGUAGE

УДК 811.133.1'255.4 (045)
DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.39

Кузнєцова А.С.,
асистент кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтв

Коваленко А.Є.,
асистент кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтв

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вивчення англійської мови серед школярів і студентів України – чи є використання інформаційних технологій під час вивчення англійської мови допустимим, чи краще використовувати лише стандартні методи вивчення мови, такі як підручники. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як інформаційні технології, дистанційне навчання, самоорганізована діяльність. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку інформаційних технологій під час вивчення англійської мови серед студентів і школярів. У статті підкреслюється необхідність вдалого й адекватного поєднання традиційних освітніх методів і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Наводяться приклади використання ІКТ у навчальному процесі порівняно із традиційними методами. Наголошується на необхідності автоматизованого контролю знань студентів. Завдяки використанню ІКТ при вивченні англійської мови створення індивідуального способу навчання стає можливим. Авторки досліджують потенційні можливості використання електронної пошти, електронних навчальних ресурсів, інформаційних сайтів Інтернет-мережі, онлайн-тестів та Інтернет-проектів у навчальному процесі. Акцентовано увагу на значних перевагах технологій під час дистанційного навчання (постійному доступі до інформації, значно менших витратах на навчання, можливості консультацій із викладачем у зручний для кожного час, посиленні ролі та збільшенні частки самостійної роботи студента тощо). Також висвітлюються проблеми, з якими можуть зіткнутися університет, школа, студент, викладач, учні під час освітнього процесу у виді дистанційного навчання. Описані переваги та недоліки освітніх платформ, проведений порівняльний аналіз і визначений список найкращих програм (платформ) для мотивування студентів до вивчення іноземної мови. Надалі планується проведення серії навчальних семінарів для викладачів і вчителів на тему «Як правильно використовувати новітні освітні технології?» та «Чому інформаційно-комунікаційні технології кращі, ніж традиційні методи освіти».

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, традиційні освітні методи, інтернет, іноземна мова, освітня платформа.*

The article is devoted to one of the current problems of learning English among schoolchildren and students of Ukraine – the use of information technology in learning English is acceptable or it is better to use only standard methods of learning the language such as textbooks. In particular, the essence of such concepts as information technologies, distance learning, self-organized activity is revealed. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of information technology development during the study of English among students and pupils. The article emphasizes the need for a successful and adequate combination of traditional educational methods and modern information and communication technologies (ICT). Examples of the ICT use in the educational process in comparison with traditional methods are given. The need for automated control of students' knowledge is emphasized. Thanks to the use of ICT in the study of English, the creation of an individual way of learning becomes possible. The authors explore the potential use of e-mail, e-learning resources, Internet information sites, online tests, and Internet projects in the learning process. Emphasis is placed on the significant advantages of technology during distance learning (constant access to information, much lower learning costs, the ability to consult with the teacher at a convenient time for each, strengthening the role and increasing the share of independent student work, etc.). The problems that may be faced by the university, school, student, teacher, pupils during the educational process in the form of distance learning are also covered. The advantages and disadvantages of educational platforms are described, a comparative analysis is conducted and a list of the best programs (platforms) for motivating students to learn a foreign language is determined. In the future, it is planned to hold a series of training seminars for teachers on "How to use the latest educational technologies?" and "Why information and communication technologies are better than traditional methods of education".

Key words: *information and communication technologies, traditional educational methods, Internet, foreign language, educational platform.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Нині гостро постає питання дистанційного навчання, адже Україна і світ переживають важкі часи у зв'язку з пандемією Covid-19. Саме тому тема нашої статті є дуже актуальною, адже всім вчителям і викладачам необхідно вигадувати нові шляхи, як зацікавити, заохотити студента / учня до навчання, коли ти не бачиш його очей і не розумієш, що йому / їй цікаво. Насправді ж інформаційні технології можна використовувати не тільки

як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови, але й для модернізації освітнього процесу. Тема інформаційних технологій під час навчання дуже популярна серед науковців, адже ми живемо у XXI ст., і технології вже наступають нам на п'ятки. Відмінними рисами сучасного суспільства є впровадження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери життя, що вимагає від усіх людей готовності до використання ІКТ. У зв'язку з цим важливим аспектом є інформатизація освіти. Використання ІКТ під час освітнього процесу значно полегшує й урізноманітнює навчання студентів і школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий підхід до вивчення різних типів ІКТ ми можемо побачити в О.І. Агапової, А.О. Кривошеєва, А.С. Ушакова [1]. Саме ці науковці розглянули три типи розвитку комп'ютерних технологій [1, с. 35–38]. Вивчення та залучення ІКТ в освітній процес дослідили такі науковці, як Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркіна [8], Т.И. Голубева, С.О. Репина [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Досі невирішеною частиною загальної проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій є питання, що краще:

– змішаний тип навчання, тобто використання ІКТ і традиційних засобів навчання;

– використання лише традиційних освітніх методів (навчання у класі, підручники, дошка, крейда);

– використання лише ІКТ (електронні освітні платформи, такі як Moodle, Google Classroom та ін.).

Мета статті полягає у відкритті нових засобів навчання як способу мотивації до вивчення англійської мови. На основі мети були поставлені такі завдання:

– зрозуміти, який тип навчання найбільше заохочує і стимулює студентів до вивчення англійської мови;

– розказати про популярні освітні сайти та платформи для вивчення англійської мови;

– довести користь від використання ІКТ не лише для студентів, а і для викладачів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні діти / студенти не можуть уявити свій день без гаджетів, нових пристроїв та інтернету. Саме тому необхідно вводити ІКТ у навчання, адже діти використовують інтернет щодня, вони розуміють його переваги. Нам залишилося показати переваги Інтернету у навчанні. Як це може відбуватися?

Для учнів шкіл / гімназій / ліцеїв рекомендується під час уроків використовувати не лише підручники, ознайомчі матеріали друкованого типу, але й відео-, фотоматеріали. Наприклад, сьогодні дітям набагато цікавіше буде дивитися на табличку на екрані, на фото або на відео, ніж у підручнику. На жаль, дитина сприймає підручник вже як негативний об'єкт, а Інтернет – як позитивний.

Використання Інтернет-технологій передбачає збільшення контактів, дає можливість обмінюватися соціокультурними цінностями, посилено вивчати іноземну мову, подолати комунікативний бар'єр, розвивати творчий потенціал.

Отже, ресурси Інтернет можна застосовувати:

– для пошуку необхідної інформації учнями в рамках проектної діяльності;

– для самостійного вивчення іноземної мови;

– для розвитку творчого потенціалу учнів;

– для самостійної підготовки до ДПА, ЗНО;

– для дистанційного вивчення іноземної мови під керівництвом педагога;

– для пошуку необхідного матеріалу під час підготовки до уроку, позакласного заходу.

При навчанні граматиці, наприклад, дуже ефективним є використання схем, таблиць, графіків, діаграм, малюнків і різних способів їх проекції (таких як інтерактивна дошка, екрани персональних комп'ютерів, роздруківка на принтері). Використання комп'ютерних технологій можливе при вивченні практично будь-якої теми. Із вдалим оформленням, використанням схем і таблиць, голосовим супроводом матеріал буде сприйматися легше і швидше, адже буде задіяна велика частина рецепторів. Меншими стануть витрати часу на занятті, оскільки зникне необхідність записування матеріалу на дошці. За наявності домашніх персональних комп'ютерів у всіх учнів матеріал можна буде зберігати на цифрових носіях (CD-, DVD-дисках, flash-картах) і переносити на ПК. Досить часто виникає проблема «незнання написання» будь-якого слова, а при використанні комп'ютерних технологій така проблема повністю відпадає.

Комп'ютер може бути ефективно використаний для ознайомлення з новим лексичним матеріалом, новими зразками висловлювань. На етапі закріплення і застосування сформованих знань, умінь і навичок комп'ютер може бути використаний у найрізноманітніших комунікативних завданнях і ситуаціях з урахуванням особистісних особливостей учнів. Він може створювати оптимальні умови для успішного освоєння програмного матеріалу, забезпечуючи достатнє і посильне навантаження для всіх учнів.

Які ж існують найпопулярніші освітні сайти та платформи для вивчення англійської мови? Всі знають про освітню платформу Moodle, але не всі – про Google Classroom, безкоштовний веб-сервіс для навчальних закладів з метою спрощення створення, поширення і класифікації завдань безпаперовим шляхом. Основна мета сервісу – прискорити процес поширення файлів між педагогами та здобувачами освіти. Може використовуватися вчителями й учнями у школах або у закладах вищої освіти викладачами та студентами [12]. Google Classroom має додаток на теле-

фоні, зручний у користуванні як для учнів / студентів, так і для викладачів / учителів.

Сайт https://test-english.com/ чудово підходить для перевірки знань учнів / студентів шляхом тестування. Має підрозділи для перевірки навичок: читання, письма, аудіювання та знань із граматики.

Використання ІКТ це не лише допомога студентам, додаткова мотивація для них, але й спосіб полегшення перевірки завдань для викладачів, тому що більшість освітніх платформ є автоматизованими, тож бали можливо прорахувати автоматично, а не вручну.

Висновки. При плануванні використання навчальних комп'ютерних програм і засобів мультимедіа при вивченні як іноземної мови, так і інших дисциплін, необхідно враховувати такі аспекти:

– як вплине ця програма на мотивацію студентів, на їхнє ставлення до предмету, підвищить чи знизить інтерес до нього (наприклад, через важкі, незрозуміло сформульовані вимоги);

– наскільки програма відповідає загальній спрямованості курсу;

– чи сприяє програма кращому засвоєнню матеріалу, чи виправданий вибір пропонованих завдань, чи правильно подається матеріал;

– чи раціонально сплановані заняття із застосуванням комп'ютера та нових інформаційних технологій, чи достатньо надається часу для виконання самостійних робіт;

– чи всі мають навички роботи на комп'ютері.

Частою помилкою при використанні комп'ютерних технологій у процесі навчання є постійне сидіння учнів у комп'ютера. Потрібні різноманітні форми навчальної діяльності. Це і фронтальна робота щодо актуалізації знань, і групова або парна робота учнів по оволодінню конкретними навчальними вміннями, і дидактичні ігри, усні та письмові завдання. Всі вони повинні бути скомпоновані таким чином, щоб комп'ютер ставав не самоціллю, а лише логічним і дуже ефективним доповненням до навчального процесу.

Необхідність застосування нових інформаційних технологій у всій системі освіти і під час навчання іноземної мови зокрема – це нагальна вимога сьогодення. Маються на увазі не лише сучасні технічні засоби та нові форми і методи викладання, а й абсолютно новий підхід до процесу навчання, який допомагає реалізувати принцип інтерактивного, комунікативно-орієнтованого навчання, забезпечує індивідуалізацію і диференціацію з урахуванням особливостей учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агапова О.И. О трех поколениях компьютерных технологий обучения в школе. *Информатика и образование*. № 2. 1994. С. 34–40.

2. Голубева Т.И., Репина С.О. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку. Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. 167 с.

3. Девтерова З.Р. Информатизация обучения и самостоятельная деятельность студентов при обучении иностранному языку в ВУЗе. *Интернет-журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2010. URL: http://www.jurnal.org/articles/2010/ped43.html.

4. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті : навчальний посібник. Москва : Видавничий центр «Академія», 2003. 192 с.

5. Касьянова В.П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе. *Актуальные вопросы современной педагогики* : материалы Междунар. науч. конф. Уфа : Лето, 2011. С. 129–132. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/672/.

6. Коломінова О.О., Роман С.В. Сучасні технології навчання англійської мови у початковій школі. *Іноземні мови*. № 2. 2010. С. 40–47.

7. Маслюк Ю.А. Проблеми використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчальній діяльності. *Інновації в освіті*. № 1. 2006. С. 117–123.

8. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Издат. Центр «Академия», 2007. 368 с.

9. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / за ред. О.І. Пометун. Київ : Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.

10. Сысоев П.В., Евстигнев М.Н. Создание авторских учебных Интернет-ресурсов по иностранному языку. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2008. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.html.

11. Gryshchenko Y. Motivating Potential of Online Professional Courses in Studying English at Technical University. *Archive*. 2017. Vol. 6. № 1. P. 102–106.

12. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ

Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсоткові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

– Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;

– Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;

– Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;

– Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;

– Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;

– Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що убезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;

– Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;

– Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інститут економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:
Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник
Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.
+38 (048) 709-38-69
+38 (093) 253-57-15
info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 27

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,25. Ум. друк. арк. 23,02.
Підписано до друку 30.09.2020. Замов. № 1020/281. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.