

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 28



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 № 10 від 26.10.2020 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>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Антонець Н.Б.

ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРІВСЬКОЇ ШКОЛИ-ХУТОРА ГЛУХОНІМИХ (1903–1911):
ДО ПИТАННЯ ІСТОРІОГРАФІЇ ТЕМИ.....11

Балацинова А.Д.

ДОСВІД РОБОТИ РАД ПРИ ПОПЕЧИТЕЛЯХ КИЇВСЬКОГО
ТА ХАРКІВСЬКОГО НАВЧАЛЬНИХ ОКРУГІВ З УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....16

Джус О.В.

ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ПЕРШОЇ ХВИЛІ
УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....23

Зайченко Н.І.

ЗМІСТ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ
МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.....29

Залуцька Г.І.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ
НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ В СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ (1892–1939).....33

Коляденко О.В.

«СЛОВАРЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» БОРИСА ГРІНЧЕНКА І ЙОГО ЗНАЧЕННЯ
В КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ (ПОЧАТОК ХХ СТ.).....37

Олізько О.В.

М. ФЕДОРОВСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО ТОВАРИСТВА ПОШИРЕННЯ
ГРАМОТНОСТІ ТА РЕМЕСЕЛ.....44

Хопта С.М.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....48

Щербак І.В.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД КОНЦЕПЦІЙ ТА СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ
ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ПІДПРИЄМСТВ.....52

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

Конотоп О.С.

ВИМОГИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....57

Корнейко Ю.М., Єрмакова Т.С.

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНОГО СЕРВІСУ GOOGLE CLASSROOM
У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....62

Кухарчук І.О.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ СИНТАКСИСУ.....66

Логінова А.О.

КАРТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ.....71

Магдич Т.П.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»
У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ.....77

Мартиненко В.О.

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЧИТАННЯ.....82

Рудюк Т.В.

РОДИННА ЛЕКСИКА ТА ГЕНЕАЛОГІЯ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД).....89

Яковлева В.А., Власенко Р.П., Костюк В.С., Андрійчук Т.В.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОГО КУРСУ «УКРАЇНА І СВІТОВЕ ГОСПОДАРСТВО».....93

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Беседа В.В.

ОСОБЛИВОСТІ МІОФАСЦІАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ
В ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПМР.....100

Коргун Л.М., Грещенко А.С.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ В ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....107

Чобанян А.В.

ЗМІСТОВА НАПОВНЮВАНІСТЬ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....113

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Богомаз О.Ю.

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
«РАМКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТІЇ».....117

Бондаренко Є.В.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ.....122

Будянська В.А., Мариківська Г.А.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ КУЛЬТУРИ
ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....127

Верітов О.І.

ПРОГРАМНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....134

Гарачук Т.В.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....139

Гурін Р.С., Терзі П.П., Яцій О.М.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....146

Давидова М.О., Ковтун А.В., Шевченко Н.О.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ.....151

Дмітрієва Н.С.

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....156

Драчук М.І., Федорович З.Я.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ
ЗА УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....161

Краснова А.В., Ярославцева М.І., Пехарєва С.В.

МЕТОДИ Й ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....165

Кругляченко А.Ю., Зиско В.В.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЕНЕЗИ ВИМОГ
ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....170

Літіченко О.Д., Гарашенко Л.В.

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗДО.....176

Ляшенко М.Ю. ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦТВА» МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	180
Максимович Г.О., Шульга Т.В., Кодола Р.М. ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРУ ЛЬОТНОГО Й ДИСПЕТЧЕРСЬКОГО СКЛАДУ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	184
Олійник Н.А. АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ.....	188
Петрук О.В. ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВІЙСЬКОВОЇ ЮСТИЦІЇ.....	192
Поліщук Г.В. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	198
Поліщук Л.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАШИНІСТІВ ЕЛЕКТРОПОЇЗДІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ.....	206
Полулященко Ю.М. МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	210
Попова А.Б., Сіненко О.О. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЕСТРАДНИХ СПІВАКІВ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ГРЕГОРІ ПОРТЕРА).....	215
Радченко К.А. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ.....	219
Регеша Н.Л., Скопцова О.М. ВПЛИВ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ЯНІСА КСЕНАКІСА НА МИСТЕЦЬКУ ПРАКТИКУ ХХ–ХХІ СТОЛІТТЯ.....	224
Савка І.В., Якимович Т.Д. ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: НОВИЙ ПОГЛЯД НА АУДІОВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ.....	228
Самойленко О.О. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МАСОВОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ YOUTUBE- КАНАЛІВ З ІНТЕРАКТИВОМ ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ ОТРИМАНИХ ЗНАНЬ ТА З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ОНЛАЙН-КАЛЬКУЛЯТОРІВ.....	232
Сорокіна М.В. РОЛЬ МУЗИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ І ТЕАТРАЛЬНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ.....	236
Фенцик О.М. ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	241
Шульга Н.В. РІВНІ СФОРМОВАНOSTI ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ.....	245
Шульга Т.В. ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	251

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Паскаль О.В., Колбіна Л.А.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ ДО ВАГІТНОСТІ ТА БАТЬКІВСТВА.....255

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Морін О.Л.

АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ
ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....259

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Лісовська Т.А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАСТУПНОСТІ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ
ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....264

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Голуб Л.В., Лимар Ю.М.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ.....269

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Середа Х.В.

МЕНЕДЖМЕНТ НАУКОВО-ДОКУМЕНТНОГО МАСИВУ НАПН УКРАЇНИ
НА ЗАСАДАХ ОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....273

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....277

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Antonets N.B. ACTIVITIES OF OLEKSANDRIVSKY SCHOOL-KHUTIR FOR THE DEAF (1903–1911): ON THE ISSUE OF HISTORIOGRAPHY OF THE TOPIC.....	11
Balatsynova A.D. EXPERIENCE OF THE ACTIVITIES OF THE BOARDS OF TRUSTEES OF KYIV AND KHARKIV EDUCATIONAL DISTRICTS ON IMPROVING THE TRAINING OF THE PEDAGOGICAL STAFF FOR INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION.....	16
Dzhus O.V. HISTORIOGRAPHY OF THE QUESTION OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE YOUNG PEOPLE OF THE FIRST WAVE OF UKRAINIAN EMIGRATION (END OF XIX – EARLY XX CENTURY).....	23
Zaichenko N.I. THE CONTENT OF RELIGIOUS EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES.....	29
Zalutska H.I. PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SISTERS SERVANTS OF MARRY IMMACULATE IN THE EASTERN GALICIA (1892–1939).....	33
Koliadenko O.V. BORYS GRINCHENKO’S “DICTIONARY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE” AND ITS IMPORTANCE IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN NATION (EARLY XX CENTURY).....	37
Olizko O.V. M. FEDOROVSKY – FOUNDER OF THE ELISAVETGRAD SOCIETY FOR THE PROMOTION OF LITERACY AND CRAFTS.....	44
Khopta S.M. PEDAGOGICAL IDEAS OF MARIA MONTESSORI IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	48
Shcherbak I.V. RETROSPECTIVE SURVEY OF CONCEPTS AND STRATEGIES FOR POSITIONING LEADING UNIVERSITIES AND ENTERPRISES.....	52
SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)	
Konotop O.S. REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION.....	57
Korneiko Yu.M., Yermakova T.S. USE OF GOOGLE CLASSROOM CLOUD SERVICE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	62
Kukharchuk I.O. USING PRECEDENT TEXTS IN STUDING SCHOOL COURSE OF SYNTAX.....	66
Lohinova A.O. SCHOOL MAP AS A FORM OF STUDYING A SCIENTIFIC WORKS ON THE LESSONS OF GEOGRAPHY.....	71
Mahdych T.P. ANALYSIS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «CIVIC COMPETENCE» IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND LINGUODIDACTIC CATEGORIES.....	77

Martynenko V.O. FORMATION OF PREDICTIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: ANALYSIS OF TEXTBOOKS FOR READING.....	82
Rudiuk T.V. FAMILY VOCABULARY AND GENEALOGY (COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH).....	89
Yakovleva V.A., Vlasenko R.P., Kostyuk V.S., Andriichuk T.V. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE GEOGRAPHICAL COURSE "UKRAINE AND THE WORLD ECONOMY".....	93
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Biesieda V.V. FEATURES OF THE MYOFASCIAL COMPLEX IN EARLY AND PRESCHOOL CHILDREN WITH DMD.....	100
Korhun L.M., Hreshchenko A.S. USING ALTERNATIVE COMMUNICATION METHODS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM.....	107
Chobanian A.V. CONTENT OF THE PROGRAM OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT.....	113
SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING	
Bohomaz O.Yu. FORMATION OF CRITICAL MEDIA LITERACY IN FUTURE TEACHERS THROUGH THE PRISM OF THE COMPETENCES FRAMEWORK FOR THE CULTURE OF DEMOCRACY.....	117
Bondarenko Ye.V. PROJECT ACTIVITIES IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS.....	122
Budianska V.A., Marykivska H.A. FORMATION OF THE SEMANTIC COMPONENT OF THE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION OF THE FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS.....	127
Veritov O.I. THE PROGRAM FUNDAMENTALS OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS ON PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	134
Harachuk T.V. SCIENTIFIC APPROACHES TO TEACHING INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD" IN PRIMARY SCHOOL.....	139
Hurin R.S., Terzi P.P., Yatsii O.M. FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL IMAGE.....	146
Davydova M.O., Kovtun A.V., Shevchenko N.O. TECHNOLOGY OF FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF FUTURE EDUCATORS.....	151
Dmitriieva N.S. TEACHING OF THE DISCIPLINE "ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE" IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT.....	156
Drachuk M.I., Fedorovych Z.Ya. THE PROFESSIONAL TRAINING PROBLEM OF FUTURE PHARMACISTS DURING IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING.....	161
Krasnova A.V., Yaroslavtseva M.I., Piekharieva S.V. METHODS AND FORMS OF PREPARATION OF STUDENTS FOR SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE DISTANCE LEARNING.....	165

Kruhliachenko A.lu., Zysko V.V. INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE GENESIS OF REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS.....	170
Litichenko O.D., Harashchenko L.V. PREPARATION OF BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	176
Liashenko M.Yu. SUBSTANTIATION OF THE NEED TO STUDY THE EDUCATIONAL DISCIPLINE “BASICS OF ENTREPRENEURSHIP” BY THE PROSPECTIVE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING.....	180
Maksymovych H.O., Shulha T.V., Kodola R.M. OVERCOMING LANGUAGE BARRIER BY PILOTS AND CONTROLLERS IN STRESSFUL SITUATIONS.....	184
Oliinyk N.A. ACTIVE TEACHING METHODS IN TRAINING AGRICULTURAL INDUSTRIALS.....	188
Petruk O.V. GROUNDING FOR THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL CULTURE” OF THE FUTURE SPECIALIST IN MILITARY JURISDICTION.....	192
Polishchuk H.V. THE ANALYSIS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION STAGE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	198
Polishchuk L.V. PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MACHINISTS OF ELECTRIC TRAINS ARE IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	206
Poluliashchenko Yu.M. OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO THE FORMATION OF PATRIOTIC VALUES OF STUDENT YOUTH.....	210
Popova A.B., Sinenko O.O. CURRENT TRENDS IN THE TRAINING OF POP SINGERS (ON THE EXAMPLE OF GREGORY PORTER'S CREATIVITY).....	215
Radchenko K.A. DEVELOPING PRACTICAL EXPERIENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS BASED ON THE COMPETENCE APPROACH.....	219
Rehesha N.L., Skoptsova O.M. THE INFLUENCE OF THE THEORETICAL PRINCIPLES OF JANIS XENAKIS ON THE ART PRACTICE OF THE XX–XXI CENTURY.....	224
Savka I.V., Yakymovych T.D. FEATURES OF BILINGUAL LEARNING: A NEW LOOK AT AUDIOVISUAL TEACHING MATERIALS.....	228
Samoilenko O.O. SIGNIFICANT MASS AND DISTANCE EDUCATION BACHELOR OF CYBERSECURITY UNDER EDUCATIONAL AND MEANS DIGITAL ENVIRONMENT YOUTUBE CHANNEL WITH INTERACTIVE FOR SELF-KNOWLEDGE AND THE USE OF ELECTRONIC CALCULATORS ONLINE.....	232
Sorokina M.V. THE ROLE OF MUSIC IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ACTORS AND THEATER PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE I-II LEVEL OF ACCREDITATION.....	236
Fentsyk O.M. FORMATION OF STUDENTS' ACADEMIC CULTURE IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITY.....	241

Shulha N.V. LEGAL CULTURE LEVELS FORMATION OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE.....	245
Shulha T.V. POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF THE FUTURE EDUCATOR`S OF THE INSTITUTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION EMOTIONAL CULTURE.....	251
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Paskal O.V., Kolbina L.A. FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF YOUNG PEOPLE IN THE STAGE OF PREPARATION FOR PREGNANCY AND PATERNITY.....	255
SECTION 6. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING	
Morin O.L. ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS TO EMPLOYMENT.....	259
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Lisovska T.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUITY IN ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN.....	264
SECTION 8. LEARNING THEORY	
Holub L.V., Lymar Yu.M. PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF THE DISTANT LEARNING IN PRIMARY CLASSES IN RURAL AREAS.....	269
SECTION 9. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION	
Sereda Kh.V. ONTOLOGICAL APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE SCIENTIFIC AND DOCUMENT ARRAY OF THE NAPS OF UKRAINE.....	273
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	277

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ДІЯЛЬНІСТЬ ОЛЕКСАНДРІВСЬКОЇ ШКОЛИ-ХУТОРА ГЛУХОНІМИХ (1903–1911): ДО ПИТАННЯ ІСТОРІОГРАФІЇ ТЕМИ

ACTIVITIES OF OLEKSANDRIVSKY SCHOOL-KHUTIR FOR THE DEAF (1903–1911): ON THE ISSUE OF HISTORIOGRAPHY OF THE TOPIC

У статті зроблено спробу започаткувати створення міждисциплінарної історіографії діяльності Олександрівської школи-хутора глухонімих (1903–1911) з метою повноцінної її презентації як важливого надбання вітчизняної освіти. Хронологічно публікація обмежується оглядом матеріалів, що вийшли друком протягом останнього десятиріччя, тобто у 2010–2019 рр.

Завдяки історіографічному пошуку встановлено, що вивчення діяльності Олександрівської школи-хутора (заклад також відомий під назвою Маріїнське училище-хутір глухонімих) здійснюється дослідниками, які спеціалізуються у галузях спеціальної педагогіки, історії освіти, а також історії України в аспектах історії благодійності та краєзнавства. З'ясовано, що результати досліджень у межах компетенцій вказаних наукових дисциплін надають цікавий матеріал для узагальнення в масштабі міждисциплінарної історіографії. Зокрема, дослідження В. Шевченка представляють заклад як складник системи спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX ст., а також як дітище міського голови м. Олександрівська (нині – м. Запоріжжя) Фелікса Мовчановського. Сурдопедагог В. Сакур ознайомлює з фондом Музею історії Українського товариства глухих, де зберігається колекція (біля 70 одиниць) поштових листівок із фотографіями, що відображають життя вихованців закладу. У публікації Н. Антоненця школа-хутір розглядається в контексті закладів Відомства установ імператриці Марії та у зв'язку з розвитком новаторських навчально-виховних закладів, які почали з'являтися в Україні завдяки приватній ініціативі у другій половині XIX ст. Крізь призму благодійності історію закладу досліджують історики О. Кравченко, К. Петрова, К. Недря. Окрему групу публікацій складають краєзнавчі матеріали, що мають науковий, науково-популярний або інформаційний характер. Їх автори (В. Морозюк, В. Московцева, Ю. Князьков, Н. Соловійова та ін.) з повагою згадують ім'я організатора школи Ф. Мовчановського, розповідають історію закладу, а також вболівають за сучасний стан території, на якій він колись знаходився. У статті зазначається, що подальша розробка заявленої теми позитивно впливатиме на обізнаність із видатними вітчизняними здобутками у галузі освіти.

Ключові слова: Відомство установ імператриці Марії; Олександрівський відділ Попечительства государині імператриці Марії Федорівни над глухонімих; Олександрівська школа-хутір глухонімих; Маріїнське училище-хутір глухонімих; Ф. Мовчановський.

The article attempts to initiate the creation of an interdisciplinary historiography of the activities of the Alexander School-Farm of the Deaf and Dumb (1903–1911) in order to fully present it as an important asset of national education. Chronologically, the publication is limited to a review of materials published during the last decade, ie in 2010–2019.

Thanks to historiographical research, it has been established that the study of the Oleksandrivka School-Farm (also known as the Mariinsky School-Farm of the Deaf and Dumb) is carried out by researchers specializing in special pedagogy, history of education and history of Ukraine in the history of charity and local lore. It was found that the results of research within the competence of these scientific disciplines provide interesting material for generalization on the scale of interdisciplinary historiography. In particular, V. Shevchenko's research presents the institution as a component of the system of special schools for the deaf and dumb in the second half of the XIX – early XX centuries, as well as the brainchild of the mayor of Oleksandrivsk (now – Zaporizhia) Felix Movchanovsky. Deaf pedagogue V. Sakun acquaints with the fund of the Museum of the History of the Ukrainian Society of the Deaf, which houses a collection (about 70 items) of postcards with photographs depicting the lives of students. In N. Antonets's publications, the hamlet school is considered in the context of the institutions of the Department of Institutions of the Empress Maria and in connection with the development of innovative educational institutions, which began to appear in Ukraine due to private initiative in the second half of the XIX century. Historians O. Kravchenko, K. Petrov, and K. Nedrya study the history of the institution everywhere through the prism of charity. A separate group of publications consists of local lore materials that have a scientific, popular science or informational nature. Their authors (V. Morozyuk, V. Moskovtseva, Y. Knyazkov, N. Solovyova, etc.) respectfully mention the name of the school organizer F. Movchanovsky, tell the history of the institution, and also care about the current state of the territory where it once was. The article notes that the further development of the stated topic will have a positive impact on awareness of outstanding national achievements in the field of education.

Key words: Office of the Institutions of the Empress Mary; Alexander Department of the Guardianship of the Empress Maria Feodorovna over the deaf and dumb; Oleksandrivska school-khutir for the deaf; Mariinsky school-hamlet of the deaf and dumb; F. Movchanovsky.

УДК 376-056.263 (091) (477.64-22)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.1>

Антоненць Н.Б.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одне із пріоритетних місць у сучасному реформуванні освітньої галузі в Україні займають суттєві зміни у підходах до процесів навчання та соціалізації дітей з особливими потребами. Пошуки шляхів утілення гуманістичних засад у цій царині сприяють підвищенню інтересу до відповідного вже набутого позитивного досвіду. У цьому зв'язку доцільно вивчати не лише закордонні зразки, а й бути обізнаними із вітчизняними історичними здобутками. Маємо на увазі, зокрема, діяльність одного із найбільших у світі закладів освіти для нечуючих, що відзначався оригінальністю в організації навчального процесу, змістом навчання та підготовкою вихованців до майбутньої трудової діяльності. Все це про Маріїнське училище-хутір глухонімих, яке у 1903–1911 рр. функціонувало на околиці Олександрівська (нині – місто Запоріжжя), а тому також відоме під назвою Олександрівська школа-хутір глухонімих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливість розробки теми діяльності Олександрівської школи-хутора полягає у тому, що вона знаходиться на перетині спеціальної педагогіки (А. Басова, Н. Єфіменко, С. Кульбіда, В. Сакун, В. Шевченко, М. Ярмаченко), історії освіти (Н. Антоненко, В. Морозюк) та історії України, а точніше тих її частин, які стосуються історії благодійності (О. Кравченко, К. Недря, К. Петрова) та краєзнавства (С. Козиряцька, Н. Кузьменко, В. Морозюк, В. Московцева, В. Перепадя, Н. Соловйова). Оскільки представники всіх цих напрямів мають певні здобутки у дослідженні означеної теми, є підстави для створення міждисциплінарної історіографії питання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи певну розмежованість дослідників теми, вважаємо позитивним започаткувати тенденцію до акумуляції їхніх напрацювань на рівні розробки загальної історіографії.

Метою статті є сприяння створенню міждисциплінарної історіографії діяльності Олександрівської школи-хутора глухонімих (1903–1911) для повноцінної презентації цього закладу як важливого надбання вітчизняної освіти. Хронологічно стаття здебільшого обмежується оглядом публікацій, що вийшли протягом останнього десятиріччя, тобто у період 2010–2019 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Серед праць сучасних українських сурдопедагогів у зв'язку із заявленою темою у першу чергу звертають на себе увагу публікації В. Шевченка, який почав вивчення діяльності Олександрівської школи-хутора глухонімих у контексті проведення дисертаційного дослідження «Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття» (2006)

[1]. Подальша розробка теми науковцем призвела, зокрема, до видання монографії «Польський дворянин Фелікс Мовчановський: життя та діяльність» (2017), де В. Шевченко розглядає історію створення, функціонування та знищення школи-хутора у зв'язі із загальною діяльністю її фактичного засновника Ф. Мовчановського на посаді міського голови Олександрівська [2]. Використовуючи документи Державного архіву Запорізької області, автор висвітлює історію відкриття в 1903 р. Олександрівського відділу Опікувства (Попечительства) государині імператриці Марії Федорівни над глухонімими та заснування цим відділом школи-хутора як благодійного закладу освіти, тобто закладу, що не міг розраховувати на державне фінансування і мав функціонувати виключно за рахунок добровільних пожертвувань.

Як зазначає В. Шевченко, за короткий проміжок часу на хуторі завдяки енергійному сприянню (і організаційно, і значними власними коштами) Ф. Мовчановського виникло ціле містечко з автономною системою життєзабезпечення, з яким не міг зрівнятися жодний подібний заклад освіти Російської імперії. Тут були не лише школа, гуртожитки, свій храм (служба у ньому супроводжувалася сурдоперекладом), а й дитячий садок, велика бібліотека, свої пекарня, лазня, пральня, лікарня з аптекою, водогін, каналізація, система центрального опалення, телефонний зв'язок, електричне освітлення, своя залізнична гілка тощо. Діти здобували не лише загальноосвітні знання, а й вчилися ремеслам та веденню сільського господарства. На хуторі було створено типографію та завод землеробських машин, де могли працювати випускники закладу. В 1910 р. тут проживало і навчалось 145 хлопчиків та 82 дівчинки, тобто 227 дітей [там само, с. 120].

Коментуючи фактичне знищення Олександрівської школи-хутора у 1911 р., В. Шевченко пише про заздрість столичного чиновництва, яке шляхом ревізії та звинувачень у фінансових порушеннях домоглось арешту Ф. Мовчановського (у результаті розслідування усі звинувачення з нього було знято) та реорганізації закладу в шаблонну пересічну школу для глухонімих. Зауважимо, фундаментальність дослідження теми дозволила В. Шевченку ввести персоналію Ф. Мовчановського, а також окрему статтю про школу-хутір до Енциклопедії Сучасної України [3–4].

З погляду унаочнення теми діяльності Олександрівської школи-хутора глухонімих надзвичайно цікавою є публікація В. Сакуна [5], в якій, зокрема, розповідається про фонд Музею історії Українського товариства глухих, де зберігається колекція (біля 70 одиниць) поштових листівок із фотографіями, що відображають життя закладу. Цю серію листівок було виготовлено на початку XX ст. у власній друкарні школи. Під кожною

фотографією є підпис, який розкриває її зміст. Автор публікації умовно поділяє листівки на три групи: 1) із зображенням навчальних та допоміжних будівель (зокрема, «Загальний вигляд училища-хутора з боку заводу», «Будинок дитячого садка», «Школа для невстигаючих», «Ідальня», «Бібліотека», «Лікарня», «Парова пральня і лазня» тощо), які переконують, що заклад був забезпечений усіма необхідними службами для повноцінної життєдіяльності; 2) із зображенням навчально-виховного процесу (наприклад, «Вихованці дитячого садка під час прогулянки», «Урок чистописання. 1-й рік навчання», «Урок наочного навчання. 2-й рік навчання», «Урок артикуляції», «Урок пояснення картини. 2-й рік навчання», «Урок у класі крою та пошиття білизни», «Клас в'язання. Глухоніма за в'язальною машиною», «Капелюшковий клас» тощо), які свідчать про гарно налагоджений освітній процес та про ґрунтовну практичну підготовку вихованців до майбутнього самозабезпечення; 3) із зображенням промислових та господарських об'єктів школи (серед них «Маріїнський машинобудівний завод при училищі», «Електрична друкарня», «Гребля, шлюз і водозлив на ставку» та ін.).

Як зазначає В. Сакун, листівки виконано на високому поліграфічному рівні у світло- і темно-коричневих та сіро-чорно-білих тонах із дотриманням державних стандартів поштового зв'язку. Їх поява була оригінальним й неповторним у світовій практиці явищем, що надавало можливість поштою наочно всьому світу на прикладі конкретного училища пропагувати досягнення сурдопедагогіки. Резюмуючи виклад, автор публікації слушно зауважує: «Це не просто історія, а предмет гордості української сурдопедагогіки і забуттю не підлягає» [там само].

Однією з перших публікацій про діяльність Олександрівської школи-хутора, яка адресувалася широкому освітянському загалу, стала стаття В. Морозюка «Наша духовна спадщина» в журналі «Радянська педагогіка» за 1991 р. [6]. Цю лінію матеріалів, що виводили тему поза межі спеціальної педагогіки у поле загального історико-педагогічного процесу, зокрема, продовжили публікації Н. Антонєць. У них функціонування школи-хутора розглядається у контексті системи закладів освіти, що знаходилися під патронатом Відомства установ імператриці Марії, у структуру якого входило Опікунство (Попечительство) імператриці Марії Федорівни над глухонімими [7–9], а також у зв'язку з розвитком новаторських навчально-виховних закладів, які почали з'являтися в Україні завдяки приватній ініціативі у другій половині XIX ст. Так, Олександрівська школа-хутір глухонімих зайняла чільне місце серед таких закладів освіти, як Катеринославське двокласне училище П. Христиановича, Музично-

драматична школа М. Лисенка, Київський лікарсько-педагогічний інститут Сікорських, Київська рисувальна школа М. Мурашка та ін. [10].

Оскільки основою фінансового забезпечення Олександрівської школи-хутора були добродійні пожертвування, заклад став предметом уваги істориків, котрі досліджують проблему благодійництва в Україні. Розташовуючи публікації не за хронологією їх виходу у світ, а за хронологією подій, що в них висвітлюються, почнемо розгляд цієї частини історіографії обраної нами теми із статті О. Кравченко «Створення та діяльність відділень Опікунства Марії Федорівни над глухонімими в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст.» (2012) [11]. Завдяки цій публікації можна порівняти час створення різних губернських відділів Опікунства, їх фінансову спроможність та особливості діяльності. Так, на момент створення Олександрівського відділу в 1903 р. аналогічні структури вже функціонували з 1899 р. у Києві (тут відділ очолила дружина Київського губернатора Ф. Трепова, заступником голови став відомий меценат Б. Харитоненко, а скарбником – О. Терещенко. Взагалі родина українських меценатів Терещенків суттєво підтримала Київський відділ, надавши йому значну фінансову допомогу), а з 1901 р. – у Харкові, Чернігові, Одесі та Полтаві. Часткове висвітлення діяльності Олександрівської школи-хутора у загальному контексті благодійності О. Кравченко продовжила, зокрема, у статті «Добродійність і створення училищ для глухонімих дітей в Україні (XIX – початок XX ст.)» (2012) [12], а також у докторському дисертаційному дослідженні «Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст.» (2019) [13].

Також разом з іншими добродійними організаціями діяльність Олександрівського відділу Попечительства над глухонімими та його школи-хутора розглядає К. Петрова у статті «"Александровские новости" як джерело з історії благодійності м. Олександрівська Катеринославської губернії початку XX ст.» (2011) [14]. Аналізуючи ті публікації газети за 1910–1912 рр., які висвітлюють тему благодійності у місті, автор зазначає, що хутір глухонімих користувався підвищеною увагою видавців часопису. Так, цей заклад освіти неодноразово згадується на шпальтах видання у зв'язку з дискусією у місцевій Думі, спричиною необхідністю виділення на пільгових умовах землі (яка на той час завдяки будівельній лихоманці стрімко зростала в ціні) під житлові приміщення для робітників та адміністрації машинобудівного заводу школи-хутора. Досить докладно редакція «Александровских новостей» також висвітлювала перипетії, пов'язані із звинуваченням Ф. Мовчановського у фінансових порушеннях. Між іншим, у цьому зв'язку К. Петрова наводить думку одного з авторів газети, що починання

Ф. Мовчановського, з нічого зроблені мільйонні статки не могли не викликати заздрощів з боку петербурзького керівництва Попечительства імператриці Марії Федорівни над глухонімими. Підбиваючи підсумок, дослідниця підкреслює, що газета на перший план завжди виносить ті питання (як і у разі зі школою-хутором), які хвилюють громадськість. Ба більше, завдяки пресі ми «можемо побачити симпатії суспільства певним благодійним організаціям та їх членам, оскільки газети часто відбивають думку громадськості, бажаючи утримати репутацію видання, що стоїть на боці правди, добра та справедливості. Яскравим прикладом цього може бути висвітлення діяльності хутора глухонімих та його попечителя Ф. Мовчановського» [там само, с. 262].

Тему навчального закладу К. Петрова продовжила у статті «Благодійництво у діяльності училища-хутора глухонімих у м. Олександрівську Катеринославської губернії на початку ХХ ст.» (2011) [15]. Грунтуючись на матеріалах Державного архіву Запорізької області, дослідниця простежила перебіг фінансових проблем закладу, які особливо загострилися внаслідок війни з Японією та народними хвилюваннями 1905 р. Як благодійний заклад школа-хутір не отримувала коштів від казни. Субсидії з Петербургу від Відомства установ імператриці Марії, попри багаторазові клопотання, також не надходили. У зв'язку з цим К. Петрова зазначає, що «керівникам Олександрівського відділу доводилося сподіватися лише на власні сили та енергію, винахідливість та наполегливість в прагненні забезпечити подальше існування школи та розвиток діяльності Відділу. Великих зусиль в цьому напрямку доклав Ф. Мовчановський. Він зміг знайти нові джерела фінансування і цим врятував школу від закриття, а її вихованців – «от прозябання во мраке невежества» [там само, с. 205]. Згідно із архівними документами джерелами поповнення бюджету школи-хутора були внески членів Олександрівського відділу Попечительства імператриці Марії Федорівни над глухонімими, допомога від земств Таврійської та Катеринославської губерній, кошти за земських стипендіатів, допомога від громадських установ, міських та сільських товариств, особисті пожертви, влаштування лотерей, продаж видань відділу [там само, с. 208]. Підбиваючи підсумки свого дослідження, К. Петрова окремо пише про людей, котрі крім грошей жертвували на добру справу власні час, зусилля та нерви, серед них – архітектори, лікарі, бухгалтери.

Ще один аспект, а саме попечительство над школою-хутором посадових осіб, висвітлюється у статті К. Недрі «Благодійна допомога глухонімих у Катеринославській губернії та князь М.П. Урусов» (2015) [16]. Згідно з принципом, за яким у Російській імперії високопосадовець, обійнявши посаду на державній службі, автоматично набу-

вав певні посади в попечительських організаціях, князь М. Урусов у зв'язку з обранням його в 1908 р. Катеринославським губернським предводителем дворянства очолив ряд місцевих громадських організацій, зокрема Олександрівський відділ Попечительства імператриці Марії Федорівни над глухонімими. При цьому ключову роль у цій організації продовжував виконувати Ф. Мовчановський, який офіційно займав посаду товариша голови. Як зазначає автор публікації, зважаючи на складне фінансове становище Олександрівського відділу, М. Урусов, використовуючи особисті зв'язки, залучив до складу його Ради впливових сановників. Серед них були прем'єр-міністр П. Столипін (з ним М. Урусов мав давні дружні стосунки), член Державної Ради О. Нейдгарт, єпископ Катеринославський та Таганрогський Симеон, єпископ Таврійський та Сімферопольський Олексій, котрі робили особисті внески на благо відділу і таким чином підтримували хутір глухонімих, що залишався основним об'єктом турботи відділу.

Окрему групу публікацій складають краєзнавчі матеріали, що мають науковий, науково-популярний або інформаційний характер. Їх автори з повагою згадують ім'я організатора школи-хутора Фелікса Мовчановського, розповідають історію закладу, а також вболівають за сучасний стан території, на якій він колись знаходився [17–22]. У 1978 р. школа-інтернат для глухонімих дітей, що функціонувала на території хутора в радянський час, переїхала в інше місце у новозбудоване приміщення [19, с. 84–86]. Тепер вона має назву комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат “Джерело” Запорізької обласної ради» [20]. У 2016 р. уже на новій будівлі школи-інтернату з'явилася меморіальна дошка на честь засновника навчального закладу польського дворянина за походженням Ф. Мовчановського, яку подарувало Товариство польської культури ім. Св. Іоанна Павла II [21].

Що ж стосується колишньої території хутора, то нині там у будівлі школи розташовано Запорізький науково-інженерний центр з плазмових технологій науково-технічного комплексу «Інститут електрозварювання ім. Є.О. Патона». На будинку також є меморіальна дошка, яка засвідчує його статус пам'ятки історії та архітектури. На території збереглися й інші споруди, більшість з них перебуває у крайній занедбаному стані. Але на їх стінах ще збереглися залишки гарної ліпнини та інших декоративних прикрас [22].

Висновки. Отже, історіографічний пошук показав, що вивчення діяльності Олександрівської школи-хутора (1903–1911) здійснюється дослідниками, котрі спеціалізуються у галузях спеціальної педагогіки, історії освіти, а також історії України в аспектах історії благодійності та краєзнавства. Аналіз публікацій свідчить, що їх автори зазвичай

обмежуються історіографією своєї галузі, чим значною мірою збіднюють висвітлення теми. Водночас результати досліджень у межах компетенцій вказаних наукових дисциплін надають цікавий матеріал для узагальнення в масштабі міждисциплінарної історіографії, яка сприятиме повноцінній презентації унікального закладу освіти. Розширення хронологічного періоду пошуку джерел для такої акумуляції може стати предметом подальшої розробки заявленої теми, що позитивно впливатиме на обізнаність із видатними вітчизняними здобутками у галузі освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Шевченко В.М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 17 с.
2. Шевченко В. Польський дворянин Фелікс Мовчановський: життя та діяльність. Запоріжжя, 2017. 144 с.
3. Шевченко В.М. Мовчановський Фелікс Францович. *Енциклопедія Сучасної України: онлайн-енциклопедія*. Взято з http://esu.com.ua/search_articles.php?id=68201.
4. Шевченко В. Маріїнське училище-хутір глухонімих. *Енциклопедія Сучасної України: онлайн-енциклопедія*. Взято з http://esu.com.ua/search_articles.php?id=65905.
5. Сакун В. Унікальна книжечка Володимира Скурчинського. *Наше життя*. 2017. 15 лют. URL: <https://ourlife.in.ua/na-zlobu-dnya/s-redaktsionnoipochty/2444-unkalna-knizhechka-volodimira-skurchinskogo.html>
6. Морозюк В.К. Наша духовна спадщина. *Радянська школа*. 1991. № 6. С. 31–35.
7. Антоненць Н.Б. Навчальні заклади Відомства установ імператриці Марії. *Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.)* : монографія. Київ, 2013. С. 151–167. URL: http://undip.org.ua/news/library/monografii_detail.php?ID=1512.
8. Антоненць Н.Б. Доброчинність в історичній ретроспективі (Олександрівська школа-хутір глухонімих). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. № 8. С. 8–14. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/166176/>.
9. Антоненць Н.Б. Уроки історичного досвіду : Олександрівська школа-хутір для глухонімих (1903–1911). *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2010. Вип. 32. С. 150–157. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/166258/>.
10. Антоненць Н.Б. Олександрівська школа-хутір глухонімих як унікальне явище педагогічної практики (1903–1917). *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX – XX століття)* / за ред. О.В. Сухомлинської, В.С. Курила. Луганськ, 2010. С. 122–136.
11. Кравченко О.В. Створення та діяльність відділень Опікувництва Марії Федорівни над глухонімими в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. *Гуржівські історичні читання*. 2012. Вип. 5. С. 169–172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gurit_2012_5_67
12. Кравченко О.В. Доброчинність і створення училищ для глухонімих дітей в Україні (XIX – початок XX ст.). *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського*. Сер.: Історичні науки. 2012. Вип. 3.33. С. 89–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmd_u_2012_3.33_11.
13. Кравченко О.В. Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст.: автореф. дис. ... докт. іст. наук. Харків, 2019. 40 с.
14. Петрова К. «Александровские новости» як джерело з історії благодійності м. Олександрівська Катеринославської губернії початку XX ст. *Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів*. 2011. Т. 22. С. 254–263. URL: <http://dSPACE.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/72271/26-Petrova.pdf?sequence=1>.
15. Петрова К.А. Благодійництво у діяльності училища-хутора глухонімих у м. Олександрівську Катеринославської губернії на початку XX століття. *Історія і культура Придніпров'я: невідомі та маловідомі сторінки*. 2011. № 8. С. 202–210. URL: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/970/21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
16. Недра К.М. Благодійна допомога глухонімих у Катеринославській губернії та князь М.П. Урусов. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2015. № 44. Т. 1. С. 94–98. URL: http://old.istznu.org/dc/file.php?host_id=1&path=/page/issues/44/17.pdf.
17. Московцева В. Хутор, который прославился на всю страну. *Петро Запорожье*. 2013. 8 июля. URL: <http://retro.zp.ua/life/studies/453-hutor-kotoryy-znalavsvya-strana.html>
18. Піддубна О. Поляки Запоріжжя вшановують пам'ять колишнього міського голови Ф. Мовчановського. *Запорізька січ*. 2016. 9 трав. <http://sich.zp.ua/polyaki-zaporizhzhya-vshanovuyut-pamyat-k>.
19. Князьков Ю.П. Історія шкіл міста Запоріжжя. Короткий довідник. Запоріжжя, 2012. С. 84–86. URL: <http://history.znu.edu.ua/e-lib/files/2016/04/23784-1459796275--CA-ED-FF-E7-FC-EA-EE-E2--C8-F1-F2-EE-F0-E8-FF-20-F8-EA-EE-EB.pdf>.
20. Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат “Джерело” Запорізької обласної ради». URL: http://dzherelo.zp.sch.in.ua/pro_shkolu/istoriya_shkoli/
21. Диденко Ю. Первому городскому голове Александровска открыли мемориальную доску. *Индустриалка*. 2016. 27 мая. <http://iz.com.ua/zaporozhe/99816-pervomu-gorodskomu-golove-aleksandrovskaja-otkryli-memorialnuyu-dosku>
22. Соловійова Н. Запоріжжя, що втрачаємо: Як занепадає понад сторічний інклюзивний освітній простір. *Депо. Запоріжжя*. 2019. 20 квіт. URL: <https://zp.depo.ua/ukr/zp/zaporizhzhya-yake-vtrachaemo-yak-led-trimaetsya-pamyat-pro-odin-z-pershikh-inklyuzivnikh-navchalnikh-zakladiv-20190411944864>.

ДОСВІД РОБОТИ РАД ПРИ ПОПЕЧИТЕЛЯХ КИЇВСЬКОГО ТА ХАРКІВСЬКОГО НАВЧАЛЬНИХ ОКРУГІВ З УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

EXPERIENCE OF THE ACTIVITIES OF THE BOARDS OF TRUSTEES OF KYIV AND KHARKIV EDUCATIONAL DISTRICTS ON IMPROVING THE TRAINING OF THE PEDAGOGICAL STAFF FOR INSTITUTIONS OF SECONDARY EDUCATION

У статті проаналізовано досвід роботи вищих колегіальних органів навчальних округів українських губерній Російської імперії – рад при попечителях Київського та Харківського навчальних округів – з удосконалення підготовки вчительських кадрів для закладів середньої освіти у 60–70-х роках XIX століття.

Установлено, що дискусія з питань удосконалення підготовки вчителів для закладів середньої освіти була ініційована Міністерством народної освіти. Вона була зумовлена, з одного боку, браком учителів у зв'язку з уведенням у дію нового «Статуту гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1864), з іншого – недоліками в роботі педагогічних курсів, відкритих при університетах у 1860 році.

З'ясовано, що ради при попечителях Київського та Харківського навчальних округів, які здійснювали безпосереднє керівництво педагогічними курсами при університеті Св. Володимира та Харківському, підтримали пропозицію голови вченого комітету Міністерства народної освіти А. Воронова про необхідність збереження чинної системи підготовки вчительських кадрів за умови усунення таких недоліків: обмежена кількість казенних стипендій та їхній незначний розмір; поєднання кількох предметів для вивчення в деяких відділах педагогічних курсів; недосконалість способів контролю за заняттями вчительських кандидатів. Члени цих рад погодилися з думкою вченого комітету, що підготовка майбутніх учителів має бути як теоретичною, так і практичною і здійснюватися університетами. Однак ради розійшлися у поглядах щодо участі гімназій у реалізації практичного складника такої підготовки. Зокрема, рада при попечителі Київського навчального округу висловила за одnorічну практичну підготовку кандидатів-педагогів на базі гімназій після завершення курсу наук в університеті. Рада ж при попечителі Харківського навчального округу запропонувала всю справу підготовки майбутніх учителів (як теоретичну, так і практичну) покласти виключно на університети, тим самим повністю усуваючи гімназії від участі в цьому процесі. Основні засади, структура та зміст такої підготовки знайшли відображення у проекті «Положення про педагогічні курси при Імператорському Харківському університеті» (1864).

Виявлено, що Міністерство народної освіти у проекті нового «Положення про підготовку вчителів гімназій та прогімназій» (1865) лише частково врахувало пропозиції рад при попечителях Київського та Харківського навчальних округів, а з приходом нового очільника графа Д. Толстого взагалі відмовилося від ідеї підготовки педагогічних кадрів на педагогічних курсах при університетах. З метою підготовки вчителів

для закладів середньої освіти були відкриті спеціальні вищі заклади освіти – історико-філологічні інститути у Санкт-Петербурзі (1867) та Ніжині (1875).

Ключові слова: Міністерство народної освіти, рада при попечителі навчального округу, заклади середньої освіти, підготовка вчителів, педагогічні курси, вища педагогічна освіта.

The article analyses experience of the activities of the highest collegiate bodies of the educational districts in the Ukrainian governorates of the Russian Empire, the Boards of Trustees of Kyiv and Kharkiv educational districts, on improving the training of the pedagogical staff for institutions of secondary education in 60–70s of the 19th century.

It was concluded, that discussions on the matter of improvement of training of the pedagogical staff for institutions of secondary education was initiated by the Ministry of Public Education. It was caused, on the one hand, by the lack of teachers due to the implementation of the new "Statute of Gymnasiums and Pro-Gymnasiums Governed by the Ministry of Public Education" (1864) and, on the other hand, by the flaws of the pedagogical courses, opened at the universities in 1860.

It was established, that the Boards of Trustees of Kyiv and Kharkiv educational districts, that provided immediate guidance to the pedagogical courses at the St. Vladimir and Kharkiv Universities, endorsed proposal by the chairman of the scientific committee of the Ministry of Public Education A. Voronov that it is necessary to keep the existing system of pedagogical staff training provided that the following deficiencies were addressed: limited number of the state-funded scholarships and their insufficient amount; combining of several subjects in certain departments of the pedagogical courses; inadequacy of the measures of control over candidates' studies. Members of these boards agreed to the view of the scientific committee that the training of prospective teacher should be both theoretical and practical, and should be conducted by the universities. However, the boards differed in their views regarding participation of the gymnasiums in the implementation of the practical part of such training. Particularly, Board of Trustees of the Kyiv educational district supported one-year practical training of the candidates at gymnasiums after graduating from the studies at the university. On the other hand, Board of Trustees of the Kharkiv educational district proposed to entrust the whole training of prospective teachers (both theoretical and practical) exclusively to the universities, completely removing gymnasiums from this process. Basic guidelines, structure and content of such training were reflected in the project of "Regulation on Pedagogical Courses at the Imperial Kharkov University" (1864).

УДК 378(09)(477)«18»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.2>

Балацінова А.Д.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

It was established that the Ministry of Public Education in its project of the new "Regulation on the Training of the Gymnasiums and Pro-Gymnasiums Teachers" (1865) took notice of the proposals of the Boards of Trustees of Kyiv and Kharkiv educational districts only partly, and with the appointment of its new head, count D. Tolstoy, completely abandoned idea to train pedagogical staff at the pedagogic courses at universities. In

order to train teachers for the institutions of secondary education specialized institutions of higher education were established – Institutes of History and Philology in Saint-Petersburg (1867) and Nizhyn (1875).

Key words: Ministry of Public Education, Board of Trustees of the educational district, institutions of secondary education, training of the teachers, pedagogical courses, higher pedagogical education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Модернізація системи підготовки педагогічних працівників в умовах реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість вищої педагогічної освіти, адекватну сучасним викликам.

У цьому контексті науковий інтерес викликає вивчення вітчизняного педагогічного досвіду з означеної проблеми, зокрема результатів широкої дискусії щодо способів підготовки вчителів для гімназій та прогімназій українських губерній Російської імперії, ініційованої Міністерством народної освіти в середині 60-х років XIX століття. Активну участь у ній взяли ради при попечителях Київського та Харківського навчальних округів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення наукових джерел дозволяє констатувати, що питання розвитку вищої педагогічної освіти в Україні в історичному контексті широко представлені в докторських (Н. Дем'яненко [1]; Л. Зеленська [2]; В. Майборода [3] та ін.) і кандидатських (І. Важинський [4]; І. Кравченко [5]; І. Прудченко [6] та ін.) дисертаціях, у науковій періодиці (А. Павко [7]; Г. Сомбаманія [8] та ін.). Однак діяльність рад при попечителях навчальних округів українських губерній Російської імперії з удосконалення підготовки педагогічних кадрів для закладів середньої освіти не розкрита повною мірою.

Мета статті – на основі аналізу архівних документів та історико-педагогічних джерел схарактеризувати досвід діяльності рад при попечителях Київського та Харківського навчальних округів з удосконалення підготовки вчителів для закладів середньої освіти (1860–1875 рр.).

Виклад основного матеріалу. На початок 60-х років XIX століття у Російській імперії проблема із забезпеченням закладів середньої освіти вчителями залишалася гострою. Особливо це стосувалося віддалених гімназій, де число вакантних посад було значним. Із уведенням в дію нового «Статуту гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1864), приписи якого вимагали від викладачів наук і мов мати «схвальні» атестати про закінчення повного університетського курсу й свідоцтво про прослуховування

особливого педагогічного курсу [9, с. 170], ситуація ускладнилася. Більшість гімназій могла залишитися без учителів, зокрема давніх і нових мов й усіх предметів історико-філологічного факультету [10, с. 21].

У роботі ж педагогічних курсів, які було відкрито 1860 року в усіх університетських містах імперії з метою розв'язання проблеми підготовки необхідної кількості вчителів для закладів середньої освіти відомства Міністерства народної освіти, вже у перші роки існування виявилися недоліки. На переконання попечителів навчальних округів, такі недоліки були спричинені: 1) досить обмеженою кількістю казенних стипендій; 2) незначним розміром цих стипендій, які матеріально фактично не забезпечували стипендіатів; 3) поєднанням у деяких відділах педагогічних курсів кількох предметів для вивчення, що викликало низку утруднень у кандидатів-педагогів; 4) недосконалістю самого «Положення про педагогічні курси» (1860) і способів контролю за заняттями стипендіатів [10, с. 27–28].

Так, для підготовки вчителів на педагогічних курсах було виділено лише 67 щорічних казенних стипендій, із яких 8 призначалися для Київського, 7 – для Одеського і 6 – для Харківського навчальних округів [11, с. 257]. Для розв'язання цієї проблеми Міністерство народної освіти прийняло ухвалу спрямувати на ці цілі 150 стипендій по 200 рублів кожна, які було призначено колишнім студентам Санкт-Петербурзького університету для продовження навчання в інших університетах імперії після його тимчасового закриття 20 грудня 1861 року. Кошти було розподілено між трьома університетами – Московським, Казанським і Харківським [12]. Їх мали отримувати лише ті студенти історико-філологічного та фізико-математичного факультетів названих університетів, які по завершенні університетського курсу зобов'язувалися продовжити навчання на педагогічних курсах і прослужити установлену кількість років «по навчальній частині Міністерства народної освіти». Для визначення порядку призначення й користування такими стипендіями ради університетів мали укласти особливі правила з урахуванням приписів, розроблених міністерством [13, стп. 1030]. Так, рада Харківського університету на засіданні 21 серпня 1863 року розглянула пропозицію попечителя Харківського навчального округу від

05 серпня 1863 року за № 2765. Документ містив рішення ради при попечителі навчального округу щодо розроблення радою університету правил про стипендії 14 червня 1862 року на засадах, зазначених у пропозиції міністра народної освіти за № 7153 від 15 липня 1863 року [14, с. 42]. Розглянувши це питання, рада ухвалила таке рішення: доручити історико-філологічному й фізико-математичному факультетам укласти правила про стипендії Міністерства народної освіти на визначених міністром засадах і представити їх для розгляду в раду університету [14, с. 45].

Водночас розмір педагогічних стипендій, який для губернських міст, зокрема Києва і Харкова, становив 300 рублів, Міністерство народної освіти не збільшило, аргументуючи це браком у його бюджеті будь-яких вільних коштів. Крім того, розглядаючи призначення стипендії не як засіб повного забезпечення існування стипендіата, а як допомогу, міністерство вважало, що розмір установлених педагогічних стипендій цілком відповідає цій меті [15].

Утім, міністерство погодилося із зауваженнями попечителів навчальних округів стосовно того, що поєднання у деяких відділах педагогічних курсів кількох обов'язкових предметів може слугувати перешкодою для поглибленого вивчення якогось одного предмета гімназичного курсу. Зважаючи на це, Головним правлінням училищ були внесені зміни до §18 «Положення про педагогічні курси» (1860), які надали попечителям навчальних округів право на підставі рішень рад при них спеціалізувати предмети відділів, які обирають кандидати-педагоги, за умови, що на кожний відділ припадатиме щонайменше один повний предмет гімназичного курсу [16].

Проте попечителі навчальних округів висловлювали однакову думку про те, що головний недолік педагогічних курсів полягав у складності й невизначеності контролю за заняттями стипендіатів [10, с. 67–68]. Так, із теоретичних занять вони були підконтрольні професорам університету, а з практичних – спеціальному педагогічному комітету, створеному при раді при попечителі навчального округу з числа її членів, професора педагогіки, директорів гімназій і за потреби одного або двох педагогів. Комітет відповідав за педагогічну освіту кандидатів-педагогів загалом і призначав останнім безпосередніх керівників із числа найдосвідченіших учителів гімназій, до яких їх розподіляли. Такі вчителі-керівники брали участь у засіданнях педагогічного комітету з правом голосу зі свого предмета. Перебували кандидати-педагоги й під наглядом педагогічних рад та інспекторів гімназій. Утім, вищим органом, що здійснював контроль за їхньою підготовкою, була рада при попечителі навчального округу. Члени ради проводила іспити кандидатів-педагогів, розподіляли їх за

двома розрядами для дійсної служби й видавали атестати на право викладання та/або виховання. За такої складної організації контролю за здобувачами на педагогічних курсах досить важко було досягти єдності вимог усіх сторін, залучених до процесу підготовки вчительських кадрів.

З огляду на предмет нашого дослідження зупинимось докладніше на позиції голови ради при попечителі Харківського навчального округу К. Фойгта щодо устрою педагогічних курсів. Своєї думки він виклав міністру народної освіти О. Головніну в листі від 12 квітня 1863 року за № 1181 [17, арк. 40–45 зв.]. Головний недолік роботи педагогічних курсів К. Фойгт убачав у надзвичайно складній їх організації. На його переконання, не було жодної потреби у безпосередній участі в їхній роботі ради при попечителі – найвищого колегіального органу навчального округу – тоді як інші важливі справи (проведення випробувань на вищій вченій ступені; надання висновків щодо пробних лекцій осіб, які претендували на різні викладацькі посади; обрання на професорські кафедри тощо) були безпосередньо передані для вирішення факультетам і раді університету. Окрім цього, залишалося невирішеним питання про діяльність педагогічного комітету: у його роботі не брали участі професори університету – керівники кандидатів-педагогів у теоретичних заняттях.

К. Фойгт уважав, що директорів гімназій залучали до цієї справи без жодної суттєвої користі. Вони отримували винагороду за роботу, якої не виконували. Пасивну роль відігравали й учителі гімназій, оскільки основний вплив на організацію занять кандидатів-педагогів мали професори університету. Зі свого боку останні замість того, щоб керувати свідомим засвоєнням здобувачами знань, які мали скласти основу майбутньої педагогічної діяльності, вважали своїм обов'язком повідомляти кандидатами-педагогами відомості понад університетський курс.

На думку попечителя Харківського навчального округу, уроки, які проводили кандидати-педагоги в гімназіях, мало приносили користі як їм, так і їхнім учням: кандидатам – оскільки їхні хиби залишалися здебільшого без указівок і виправлень; учням – тому що уроки ці не перебували у повній гармонії з викладанням учителів й порушували природний, послідовний перебіг навчання.

Крім того, К. Фойгт зауважував, що згідно з правилами прийому, чинними на той час, бажаючих вступити на педагогічні курси у Харківському університеті було мало. Проте і вони мали переважно життєві цілі: після закінчення університету залишитися у Харкові й забезпечити своє існування вступом у казенні стипендіати. При цьому більшість із них відразу заводила пансіонерів, приватні й казенні уроки, а деякі – навіть сім'ї. Так, дворічний педагогічний курс в 1862 році закін-

чили лише троє стипендіатів. Результати, які вони продемонстрували, виявилися посередніми. На квітень 1863 року на педагогічних курсах у Харківському університеті навчалося лише четверо стипендіатів [17, арк. 43–43 зв.].

Зауважимо, що своєкоштных кандидатів-педагогів у Харківському університеті від часу заснування педагогічних курсів не було і в майбутньому їх суттєвого поповнення не очікувалося. На переконання попечителя, причина такої ситуації крилася у тому, що й без навчання на педагогічних курсах і обов'язкового терміну служби дійсні студенти та кандидати університету могли отримати посаду вчителя не тільки в повітових училищах, але й у гімназіях. Керівництво навчальних округів не заперечувало проти цього, оскільки було зацікавлене у якнайшвидшому заміщенні вакантних посад. За словами К. Фойгта, від цього на педагогічні курси дивилися як на установу зайву, яку можна легко обійти й досягти тієї ж самої мети [17, арк. 44].

Для усунення зазначених недоліків в організації роботи педагогічних курсів і залучення якомога більшої кількості молодих людей, які бажали присвятити себе педагогічній діяльності, попечитель Харківського навчального округу запропонував змінити їхній устрій. У проєкті «Положення про педагогічні курси при Імператорському Харківському університеті» він виклав своє бачення цієї проблеми [17, арк. 46]. Проте у 1863 році Міністерство народної освіти вважало передчасним вносити будь-які зміни у «Положення про педагогічні курси» 1860 року, зважаючи на те, що «неможливо за такий короткий термін безпомилково визначити його достоїнства та недоліки» [16, стп. 1044].

Утім, уже в 1864 році Міністерство народної освіти знову порушило питання про підготовку вчителів для гімназій та прогімназій. У пошуках шляхів ефективного розв'язання проблеми вчений комітет Міністерства народної освіти розглянув пропозиції щодо способів підготовки майбутніх учителів, представлені його головою А. Вороновим і двома членами – І. Штейнманом і М. Благовіщенським. Зокрема, А. Воронов пропонував зберегти чинну систему педагогічних курсів з усуненням тих недоліків, які мали місце, а також значно збільшити кількість стипендіатів. На цьому наполягав й І. Штейнман. Водночас М. Благовіщенський висловився за відновлення Головного педагогічного інституту як закритого закладу освіти, вважаючи його найнадійнішим і найкращим засобом підготовки вчителів для гімназій [10, с. 46].

У процесі обговорення всіх поданих пропозицій учений комітет дійшов таких висновків:

1. Відкриття закритого закладу освіти для підготовки вчителів, на кшталт колишнього Головного педагогічного інституту та педагогічних інститутів при університетах, не є виправданим.

2. Підготовка гімназичних учителів при університетах є більш прийнятною й зручнішою, як порівняти із заснуванням окремого закладу.

3. Підготовка вчительських кандидатів має бути як теоретичною, так і практичною. Теоретична підготовка має включати засвоєння наукових знань та слухання курсу педагогіки; практична – практичні заняття під керівництвом професорів та викладання в гімназії. Стипендії вчительським кандидатам мають призначатися починаючи з першого курсу університету на підставі відбору в стипендіати за атестатом чи за результатами спеціального іспиту [10, с. 47].

Стосовно ж часу підготовки й місця практичних занять члени вченого комітету розійшлися в поглядах. Одні пропонували починати й завершувати педагогічну підготовку стипендіатів одночасно з університетським курсом, інші вважали більш зручним упродовж навчального університетського курсу обмежитися в підготовці вчителів тільки теоретичними заняттями, а для практичного застосування отриманих знань і для викладання в гімназіях додати ще один рік із продовженням виплати стипендії.

Після всебічного обговорення цього питання члени вченого комітету одностайно підтримали останній варіант. Однак щодо місця практичного викладання вони так і не дійшли згоди. Прибічники першого погляду для досягнення єдності у підготовці наполягали на необхідності мати одну спеціальну взірцеву гімназію, де кандидати-педагоги могли викладати під керівництвом досвідчених учителів. Прибічники іншого погляду вважали більш зручним розподіл стипендіатів для практичних занять за кількома гімназіями, а досягнення єдності пропонували за рахунок запровадження спільного для всіх контролю.

Ці висновки вченого комітету з пропозиціями А. Воронова, І. Штейнмана і М. Благовіщенського було надіслано попечителям Санкт-Петербурзького, Московського, Казанського, Дерптського, Харківського та Київського навчальних округів для обговорення в радах при попечителях [10, с. 49]. Їх на своєму засіданні 06 листопада 1864 року розглянула рада при попечителі Харківського навчального округу [18, с. 8], а 26 листопада 1864 року рада при попечителі Київського навчального округу заслухала висновки педагогічного комітету з цього питання [19, с. 108].

Ради при попечителях Харківського та Київського навчальних округів віддали перевагу пропозиціям голови вченого комітету А. Воронова, висловившись у такий спосіб проти відкриття спеціальних закритих закладів освіти для підготовки вчителів для гімназій та прогімназій. Члени рад також погодилися з думкою вченого комітету, що підготовка майбутніх учителів має бути як теоретичною, так і практичною та належати до компетенції університету. Відмінність у поглядах рад полягала

в обґрунтуванні ролі, яку вони відводили гімназіям у підготовці кандидатів-педагогів. Рада при попечителі Київського навчального округу, як і ради при попечителях Дерптського, Санкт-Петербурзького, Московського і Казанського навчальних округів, висловилися за участь гімназій у практичній підготовці майбутніх учителів [10, с. 51]. На переконання цієї ради, стипендіати після завершення курсу наук в університеті мають бути закріплені за гімназіями університетського міста як позаштатні вчителі з продовженням виплати їм стипендій. У гімназії під керівництвом досвідчених учителів вони мають тренуватися у практиці викладання: відвідувати уроки вчителів, читати пробні лекції, писати твори педагогічного змісту [19, с. 109].

Водночас рада при попечителі Харківського навчального округу визнавала можливим усю справу їхньої підготовки (як теоретичну, так і практичну) покласти виключно на університети і завершувати її одночасно із закінченням університетського курсу, тим самим повністю усуваючи гімназії від участі в цьому процесі [10, с. 51].

Найбільше різнилися думки рад при попечителях навчальних округів стосовно способів підготовки майбутніх учителів. Рада при попечителі Київського навчального округу вважала, що спеціальні заняття кандидатів-педагогів в університеті мають полягати тільки у вивченні педагогіки, для якої потрібна окрема кафедра. Крім того, їхня підготовка під час перебування в університеті має включати: а) написання твору, який би доводив, що стипендіат займається науками вибраного ним відділу (не менше одного такого твору на рік); б) бесіди з професором педагогіки, який повинен слідкувати за їхніми заняттями і спрямовувати їх; в) піврічні та річні іспити з предметів університетського курсу; г) випускний екзамен, на якому стипендіати мають продемонструвати не тільки знання університетського курсу, а й знання елементарного курсу наук, які входять до складу гімназичної освіти [19, с. 109].

Рада при попечителі Харківського навчального округу найбільш детально з-поміж інших рад висвітлила питання про те, у чому саме мають полягати заняття кандидатів-педагогів. Пропозиції ради знайшли відображення у проєкті «Положення про педагогічні курси при Імператорському Харківському університеті». Зокрема, усі предмети занять кандидатів-педагогів рада при попечителі Харківського навчального округу пропонувала розподілити на 8 розрядів: 1) давня класична словесність; 2) слов'яно-російська словесність; 3) історія; 4) географія; 5) математика з космографією, фізикою й основами хімії; 6) природнича історія; 7) французька мова; 8) німецька мова. На думку членів ради, крім цих предметів, усі кандидати обов'язково мають слухати педагогіку та дидактику. Педагогіку й загальну дидактику слід

викладати на першому і другому курсах університету, а спеціальні педагогічні заняття з одного або двох розрядів (за вибором кандидатів), як і викладання часткових дидактик, що належать до цих розрядів, – на третьому і четвертому курсах [18, с. 10–11].

Заняття студентів-педагогів під час університетського курсу доцільно поділити на загальні (з усіма студентами) й спеціальні (власне педагогічні). Перші полягають у «ґрунтовному опануванні університетських лекцій за допомогою практичних вправ у семінаріях з науковим характером», що мають за мету формувати у студентів уміння працювати з науковим матеріалом, здатність самостійно обробляти цей матеріал й критично його оцінювати [18, с. 10]. Спеціально-педагогічні заняття студентів-педагогів, органічно поєднуючись із загальними, мають полягати у: 1) критичному вивченні гімназичних керівництв з вибраних наук і методів викладання останніх у гімназіях; 2) читанні рекомендованих професорами творів і статей, що стосуються викладання в гімназіях вибраних наук з обов'язковим представленням звітів, витягів або перекладів; 3) складанні конспектів і нотаток для майбутнього викладання в гімназіях; 4) написанні самостійних творів з тією ж метою.

Упродовж останнього року університетського курсу під безпосереднім керівництвом професора педагогіки кандидати-педагоги мають вправлятися у практичному викладанні: а) шляхом викладання у присутності своїх товаришів того самого розряду в аудиторії університету уроків на теми, що передбачені предметами гімназичного курсу; б) шляхом періодичного викладання в класах гімназії під безпосереднім керівництвом професора педагогіки, за участі професорів-керівників та у присутності інших студентів-педагогів. Ці заняття доцільно супроводжувати бесідами й диспуатами між кандидатами-педагогами одного розряду, після чого професор має виставити їм остаточну оцінку [18, с. 10–11].

Учений комітет, обговоривши пропозиції рад при попечителях навчальних округів про способи підготовки вчителів гімназій та прогімназій, представлені в Міністерство народної освіти попечителями навчальних округів, на початку 1865 року підготував проєкт нового «Положення про підготовку вчителів гімназій та прогімназій». 23 березня 1865 року імператор Олександр II схвалив основні засади нового положення [20]. Їх аналіз дозволяє стверджувати, що думки рад при попечителях Київського та Харківського навчальних округів були враховані Міністерством народної освіти лише частково. Зокрема, справа підготовки вчителів гімназій та прогімназій покладалася на університети, де вона мала здійснюватися впродовж університетського курсу на історико-філологічному та фізико-математичному факультетах. Передба-

чалось, що студенти, які виявили бажання стати вчителями, слухатимуть лекції професорів цих факультетів разом з іншими студентами. Для підготовки їх до майбутньої педагогічної діяльності для них проводитимуться спеціальні заняття під керівництвом професора педагогіки та деяких професорів історико-філологічного та фізико-математичного факультетів. Зауважимо, що про створення окремої кафедри педагогіки мова в документі не йшла. Викладати педагогіку майбутнім учителям мав викладач філософських наук.

Після закінчення загального університетського курсу вчительські кандидати для вправлення у практичних заняттях мали зараховуватися на один рік до гімназій. Лише після цього за наявності в них педагогічних здібностей дозволялося призначати їх на посади вчителів гімназій та прогімназій [20].

Однак, як свідчать результати проведеного історико-педагогічного пошуку, у зв'язку з відставкою О. Головніна з посади міністра народної освіти «Положення про підготовку вчителів гімназій та прогімназій» не було остаточно затверджене й опубліковане [21, с. 426]. Міністерство народної освіти, очолюване його наступником графом Д. Толстим, повертається до думки про необхідність відкриття спеціальних вищих педагогічних закладів освіти. Не заперечуючи суттєвих недоліків у влаштуванні колишнього Головного педагогічного інституту, міністерство вважало ще менш доцільними педагогічні курси при університетах. Свою позицію воно аргументувало тим, що на педагогічні курси за всі роки функціонування було залучено незначну кількість кандидатів, а на їх утримання спрямовувалися всі кошти Головного педагогічного інституту й педагогічних інститутів при університетах. З огляду на зазначене вище Міністерство народної освіти прийняло рішення про ліквідацію педагогічних курсів і відкриття спеціального вищого закладу освіти для підготовки вчителів для гімназій [22, арк. 20а–20г]. 27 червня 1867 року імператорським указом у Санкт-Петербурзі був заснований Імператорський історико-філологічний інститут [23]. Другим вищим закладом освіти загальнодержавного значення для підготовки вчителів класичних мов та історії для гімназій став Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька, відкритий у 1875 році на базі Ліцею князя Безбородька в Ніжині [24]. Першим його директором і фундатором став ординарний професор Харківського університету, член ради при попечителі Харківського навчального округу М. Лавровський.

Висновки. Отже, результати проведеного дослідження дають підстави для висновку, що у 60–70-ті роки XIX століття ради при попечителях Київського та Харківського навчальних округів брали активну участь в обговоренні способів підготовки педагогічних кадрів для закладів серед-

ньої освіти. Питання було порушене Міністерством народної освіти у зв'язку з уведенням у дію нового «Статуту гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1864) і недоліками в роботі педагогічних курсів, відкритих при університетах у 1860 р.

Ради при попечителях Київського та Харківського навчальних округів підтримали пропозицію голови вченого комітету Міністерства народної освіти А. Воронова про необхідність збереження чинної системи педагогічних курсів за умови усунення наявних недоліків і значного збільшення кількості стипендіатів. Вони також погодилися з думкою вченого комітету, що підготовка майбутніх учителів має бути як теоретичною, так і практичною та належати до компетенції університету. Однак у питанні залучення гімназій до практичної підготовки вчительських кандидатів їхні погляди різнилися. Рада при попечителі Київського навчального округу дотримувалася позиції про необхідність залучення гімназій до практичної підготовки майбутніх учителів. Рада при попечителі Харківського навчального округу пропонувала всю справу їхньої підготовки (як теоретичну, так і практичну) покласти виключно на університети. У проєкті «Положення про педагогічні курси при Імператорському Харківському університеті» (1864) вона детально висвітлила основні засади, структуру та зміст такої підготовки.

Проте Міністерство народної освіти у проєкті нового «Положення про підготовку вчителів гімназій та прогімназій» (1865) лише частково врахувало пропозиції рад при попечителях Київського і Харківського навчальних округів. За керівництва графа Д. Толстого воно взагалі відмовилося від ідеї підготовки вчительських кадрів на педагогічних курсах при університетах. Замість них було відкрито спеціальні вищі заклади освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 469 с.
2. Зеленська Л.Д. Учені ради в системі діяльності університетів України XIX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2012. 612 арк.
3. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917–1992 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доп.: 13.00.01. Київ, 1993. 58 с.
4. Важинський І.П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 18 с.
5. Кравченко І.М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 178 с.
6. Прудченко І.І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України

(1907–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2005. 244 с.

7. Павко А.І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. *Український історичний журнал*. 2010. № 4. С. 99–115.

8. Сомбаманія Г.М. Розвиток імператорських університетів як соціокультурний чинник започаткування вищої педагогічної освіти в Україні. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 473–479.

9. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1864. Т. 39. Отд-ние 2. С. 167–179.

10. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1865. Ч. 126. Отд-ние. 4. С. 21–90.

11. Положение о педагогических курсах. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1862. Т. 35. Отд-ние 1. С. 256–262.

12. Об учреждении в университетах стипендий для бывших студентов Санкт-Петербургского университета (14 июня 1862 г.) *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3. Стб. 758.

13. Об обращении 150 стипендий Министерства народного просвещения в обязательные, с пред-назначением их тем студентам, которые обяжутся перейти в педагогические курсы. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3. Стб. 1029–1032.

14. Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета. 1863 г. Июль–декабрь. Харьков, 1864. С. 1–256.

15. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1863. № 14. С. 158.

16. О мерах к привлечению в педагогические курсы большего числа молодых людей и об изменении §18 Положения о педагогических курсах. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1865. Т. 3. Стб. 1042–1045.

17. Дело о доставлении сведений о педагогических курсах в университетах. РГИА: (Рос. гос. истор. архив). Ф. 733. Оп. 147. Д. 84. 92 л.

18. Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1864. № 24. Приб. 2. С. 8–11.

19. Циркуляр по управлению Киевским учебным округом. 1865. № 3. С. 108–109.

20. О приготовлении учителей гимназий и прогимназий. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения*. Санкт-Петербург, 1871. Т. 4. Стб. 147–149.

21. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802–1902. Санкт-Петербург, 1902. С. 785.

22. Дело об упразднении педагогических курсов при университетах и об учреждении вместо этих курсов филологического института. РГИА : (Рос. гос. истор. архив). Ф. 733. Оп. 147. Д. 616. 577 л.

23. Устав Императорского историко-филологического института. *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1871. Т. 42. Отд-ние 1. С. 1043–1047.

24. О преобразовании Лицея князя Безбородко в городе Нежине в Историко-филологический институт князя Безбородко *Полное собрание законов Российской империи*. Собр. 2-е. Санкт-Петербург, 1876. Т. 49. Отд-ние 2. С. 379–380.

ІСТОРИОГРАФІЯ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ПЕРШОЇ ХВИЛІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

HISTORIOGRAPHY OF THE QUESTION OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR THE YOUNG PEOPLE OF THE FIRST WAVE OF UKRAINIAN EMIGRATION (END OF XIX – EARLY XX CENTURY)

У статті здійснено історіографічний аналіз питання професійної підготовки молоді першої хвилі української еміграції в контексті розвитку українського шкільництва кінця ХІХ – початку ХХ ст., досліджено й систематизовано джерельну базу означеного періоду.

Опираючись на першоджерела та періодику держав потенційного поселення українців-емігрантів, наукові розвідки вчених України та української діаспори, проаналізували зміст досліджень, наукової літератури, першоджерел, присвячених першій хвилі української еміграції в контексті усталеної хронології, територіальних меж, ступеня розкриття в джерелах «материкової» України й українського зарубіжжя.

Здійснено поділ змісту матеріалів періодичних видань перших десятиліть ХХ ст., які становлять вагомую частину джерельної бази, відповідно до тематики: культурно-освітні пріоритети іммігрантів-українців; проблеми початкового й середнього шкільництва як основи загальноосвітньої та майбутньої фахової підготовки української молоді; організація та зміст діяльності українських закладів із фахового вишколу молоді; популяризація досягнень українських «професіоналістів», передовсім студентів і випускників закладів вищої освіти. Уведено до широкого наукового обігу публікації перших представників української релігійної і світської інтелігенції в державах нового поселення українців-емігрантів, зокрема І. Волянського, Г. Грушки, Н. Дмитріва, С. Думи, С. Кизими, І. Констанкевича, Л. Мишуги, Л. Рожанського, В. Сіменовича, опубліковані на сторінках українських часописів США й Канади.

Акцентовано на унікальності досвіду українців-емігрантів першої хвилі у творенні національного освітнього простору як підґрунтя професійної підготовки молоді, їх ролі в справі поширення серед світового українства рідномовної освіти, професійної підготовки та патріотичного виховання. Наголошено на можливості використання цього досвіду в сучасній освітній практиці, зважаючи на новітні хвилі української еміграції та соціально-політичні світові процеси.

Ключові слова: еміграція, діаспора, історіографія, джерельна база, професійна підготовка.

The article provides a historiographical analysis of the issue of vocational training of young people of the first wave of Ukrainian emigration

in the context of the development of Ukrainian schooling in the late nineteenth – early twentieth century., Investigated and systematized the source base of this period.

Based on primary sources and periodicals of potential settlements of Ukrainian emigrants, scientific investigations of Ukrainian and Ukrainian diaspora scientists, the content of research, scientific literature, primary sources on the first wave of Ukrainian emigration in the context of established chronology, territorial boundaries, degree of disclosure in the source and Ukrainian abroad.

The content of materials of periodicals of the first decades of the XX century, which are an important part of the source base, is divided according to the following topics: cultural and educational priorities of Ukrainian immigrants; problems of primary and secondary schooling as a basis for general education and future professional training of Ukrainian youth; organization and content of activities of Ukrainian institutions for professional training of youth; popularization of achievements of Ukrainian “professionals”, first of all students and graduates of higher education institutions. The publications of the first representatives of the Ukrainian religious and secular intelligentsia in the states of the new settlement of Ukrainian emigrants, in particular, I. Volyansky, G. Hrushka, N. Dmytriv, S. Duma, S. Kyzyma, I. Konstantkevich, L. Myshuga, were introduced into wide scientific circulation. L. Rozhansky, V. Simenovych, published in Ukrainian magazines in the USA and Canada.

The educational context of the functioning of Ukrainian institutions and coverage of their activities in Ukrainian periodicals of the USA, Canada, Western Ukraine, works of journalists of the leading Ukrainian newspapers of the world “Svoboda” (USA), “Ukrainskyj Golos” (Canada), “Dilo” (Lviv), which created, along with other magazines, the national cultural and educational space of the late nineteenth – early twentieth century.

Emphasis is placed on the uniqueness of the experience of Ukrainian emigrants of the first wave in the creation of the national educational space as a basis for vocational training of young people, their role in spreading native Ukrainian language education, vocational training and patriotic education. Emphasis is placed on the possibility of using this experience in modern educational practice, given the latest waves of Ukrainian emigration and socio-political world processes.

Key words: emigration, diaspora, historiography, source base, professional training.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.3>

Джус О.В.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри професійної освіти
та інноваційних технологій
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми в загальному вигляді. Активний пошук шляхів удосконалення теоретичних основ і практики професійної підготовки молоді, зумовлений новими вимогами до компетентності працівників, спричиненим сучасним станом розвитку цивілізації, актуалізує про-

блему глибокого й усебічного вивчення досвіду відбору, змісту, організаційних форм і методів цієї роботи в середовищі української діаспори, передовсім західної, яка була й залишається невід’ємним складником історії українського народу.

На всіх етапах еволюції української діаспори провідними чинниками освітньої та педагогічно-професійної зорієнтованості закордонних українців були освітня політика держав нового громадянства та їхні освітньо-виховні традиції й пріоритети, прагнення до «безболісного» входження дітей і молоді в чинне соціально-економічне, політичне й культурне середовище, водночас потреба формування української еліти, збереження національної ідентичності поколінь українців, народжених поза межами України, віра в можливість бути корисними для майбутньої незалежної української держави та підготовка до цієї місії.

Так як питання історіографії професійної підготовки української молоді першої хвилі еміграції як передумови формування української діаспори є вкрай важливим аспектом дослідження її досвіду та відгуком на перелічені вище стратегічні напрями сучасності, його актуальність є безсумнівною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальна характеристика розвитку освіти в діаспорі представлена в працях М. Євтуха, В. Качкана, П. Кононенка, Т. Усатенка, Г. Філіпчука. Проблемам становлення й розвитку національної школи в державах масового осідку українців-емігрантів присвячені докторські дисертації В. Кеміня, С. Пономаревського, С. Романюк, І. Руснака; кандидатські – Т. Бублик, Д. Бурім, О. Вагіної, С. Віднянського, Ю. Заячук, А. Онкович та ін. Важливий інформаційний матеріал, дотичний до теми дослідження, містять науково-довідкові та енциклопедичні видання кінця ХХ – початку ХХІ ст., авторами чи упорядниками яких є Т. Боряк, І. Винниченко, О. Вішка, В. Воронін, С. Дроздовський, В. Євтух, Ф. Заставний, С. Лазебник, Б. Лановик, В. Лозицький, О. Малиновська, А. Попок, В. Просалова, М. Савка, Г. Саган, Р. Симоненко, В. Трощинський, А. Шевченко, А. Шлепаков та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім якщо провідні тенденції у становленні та розвитку системи професійної освіти в Україні, концептуальні засади її розбудови й реформування в умовах української незалежності уже представлені у фундаментальному науково-педагогічному доробку (праці І. Волощука, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, В. Кременя, Л. Лук'янової, О. Матвієнко, Н. Ничкало, В. Олійника, Ю. Пелеха, В. Радкевич, О. Щербак та ін.), то комплексний аналіз історіографії організаційно-теоретичних основ і практики професійної підготовки молоді першої хвилі української еміграції не здійснений.

Зважаючи на багатоплановість досліджуваної проблеми й обмеженість у часі, **мету статті** означаємо як з'ясування сутності сукупності досліджень, наукової літератури, присвячених першій хвилі української еміграції, що аналізуємо за кількома параметрами: за усталеною хроно-

логією (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.), за територіальними межами, за ступенем розкриття в джерелах «материкової» України й українського зарубіжжя.

Виклад основного матеріалу. Початки інформування «старого краю» про причини й обставини масового виїзду, умови життя й адаптації українців у чужому багатоетнічному середовищі та перші спроби їхньої культурно-освітньої діяльності пов'язуємо з кінцем ХІХ ст. і співвідносимо передовсім з американським континентом. Вони представлені публікаціями (дописи, «звістки», «письма», передруки з перших українських газет у США) у тодішній пресі східної та західної частин України (як київська «Рада», львівські «Діло», «Літературно-науковий вісник», «Народ», «Руслан», чернівецька «Буковина» тощо), що виявилася найбільш поширеним і популярним масовим джерелом інформації до появи окремих аналітичних оглядів і наукових розвідок, зокрема й із теми дослідження.

Матеріали періодичних видань перших десятиліть ХХ ст., дотичні до об'єкта і предмета наукового дослідження, можна умовно поділити на декілька груп:

- а) культурно-освітні пріоритети іммігрантів-українців;
- б) проблеми початкового й середнього шкільництва як основи загальноосвітньої та майбутньої фахової підготовки української молоді;
- в) організація та зміст діяльності українських закладів із фахового вишколу молоді;
- г) популяризація досягнень українських «професіоналістів», передовсім студентів і випускників закладів вищої освіти.

Авторами цих матеріалів були, як правило, перші представники української релігійної і світської інтелігенції в державах Північної та Південної Америки. Зокрема, у США ним став І. Волянський: упродовж 1884–1889 рр. газета «Діло» в рубриках «Новинки» й «Дописи» вмістила 4 повідомлення про особливості його виїзду до цієї країни для «душпастирської» праці; 17 – про зміст «священничої» та громадсько-культурної діяльності в середовищі американських українців і 5 авторських публікацій, серед яких – витяг із листа до редакції про запланування відкриття в місцевості Шенандоа (Пенсільванія) друкарні та першої української елементарної школи [15, с. 3].

Священик Львівської єпархії Н. Дмитрів, скерований для організації релігійного життя українців спочатку в США, а в 1897 р. – у Канаді, у листах і дописах до «Діла» представив галицьким читачам стан українських громад у другій половині 1890-х рр. (більше ніж 15 публікацій), а також одним із перших узагальнив «здобутки русинів» на «поли церковнім», почасти культурно-освітньою, за 15 років їхнього перебування в Пів-

нічній Америці (від 1884 до 1899 рр.) [13, с. 1–2; 20, т. 3, с. 348–349].

Один із перших українських священників у бразильській Парані С. Кизима інформував у «Ділі» про релігійне й культурно-освітнє життя українців у Бразилії [16, с. 1–2], а в 1901 р. ця ж газета опублікувала відомості про заснування його заходами народної школи з українською та польською мовами навчання в Прудентополісі [17, с. 3].

Наприкінці XIX ст. в «Ділі» з'явилися дев'ять публікацій галицького громадського діяча й економіста Л. Рожанського (псевд. і крипт. Любомир Гнатович, Суходольський, Л. Гн. Р-скій та ін.), у яких, крім проблем виїзду галичан до Бразилії [9; 21], він наголошував на необхідності направити туди українських священників і вчителів, одним із перших актуалізував проблему освіти українців-емігрантів на зборах товариства «Просвіта» у Львові [8, с. 1–210, с. 2–3].

У 1890-х рр. редакція «Діла» публікує листи представника нечисленної світської української інтелігенції у США, свого «платного» кореспондента В. Сіменовича, який прибув на американський континент зі Східної Галичини в 1887 р. й того ж року очолив редакцію заснованого І. Волянським першого українського тижневика «Америка». Закінчивши медичні студії в Чикаго (1892 р.) і доповнивши їх у Парижі, він став одним із провідних українських громадсько-культурних діячів у США. Крім відомостей про «відносини Русинів» у цій країні, В. Сіменович інформував земляків-галичан про початки «організованого руху» в середовищі українців-іммігрантів [27, с. 2; 28, с. 1–2].

Тенденцію зростання уваги «Діла» до проблем українських переселенців засвідчують публікації початку XX ст. Поряд із традиційними редакційними рубриками («Вісті з Америки», «Новинки», «Дописи»), спробами більш глибокого аналізу позитивних і негативних «вислідів» еміграції, узагальнень її кількісних показників на сторінках газети побачили світ авторські публікації як уже згадуваних представників української імміграції (Н. Дмитрів, В. Сіменович), так і нових переселенців, а також західноукраїнських релігійних і культурно-освітніх діячів (О. Волянського, Г. Грушки, С. Думи, І. Констанкевича). У них (хоч здебільшого епізодично) представлені проблеми не лише загальної освіти, а й професійної підготовки молоді.

З появою українських періодичних видань на американському континенті проблеми переселенців, їхні нагальні потреби найвиразніше окреслює одна з найстаріших українських газет у діаспорі «Свобода» (США, із 1893 р.), яка аж до виникнення рідномовної преси в інших державах Північної й Південної Америки обслуговувала інтереси українців-іммігрантів і в цих країнах. За твердженням визначного громадсько-політичного діяча Західної

України, представника уряду ЗУНР у США й редактора багатьох видань у діаспорі Л. Мишуги, «Свобода» постала «з любови до рідної мови, віри й традиції, з прив'язання українського імігранта до своєї бідної землі», залишаючись упродовж XX ст. «учителем і провідником» американських українців [31, с. 6–7].

Окреслюючи змістові «напрявні» публікацій «Свободи», педагог і громадсько-культурний діяч у Галичині, її багаторічний співробітник, а згодом політичний емігрант Л. Ясінчук зазначав, що наприкінці XIX – на початку XX ст. вона змальовувала «яркі картини імігрантського лихоліття, незбагнутаго туску (туги, суму – О. Дж.), початкових злиднів...», водночас «заторкувала» справи, які «ворушать серце й мозок кожного українця – мова, організація, школа, правопис, наука ... великі люди ...» [33, с. 62].

Визначивши головним завданням просвіту українців-іммігрантів як підстав їхнього цивілізаційного поступу й зростання добробуту («Браття Русини!» [3, с. 1]) й обравши на межі XIX–XX ст. вихідними постулатами гасла «Від виховання молодого покоління залежить доля народу»; «Треба посилати дітей до англійських шкіл, але, крім того, закладати школи української мови»; «Американські українці мусять витворити інтелігенцію з-поміж себе», «Свобода» в численних публікаціях привертала увагу українського загалу до питань про важливість освіти рідною мовою, відкриття українських шкіл і читалень у США; про участь у цій справі українських священників, учителів та українських родин, закликаючи останніх учити дітей розмовляти рідною мовою, «запалити вогонь любови» до рідної землі, готовності до боротьби за її волю [14, с. 2; 22; 23]. Крім того, газета активно популяризувала ухвали перших з'їздів українських священників (1899, 1901 рр.), матеріали народних віч (1900, 1905 рр.), особливо просвітнього віча 1909 р. у Філадельфії, які стосувалися розвитку українських шкіл і позашкільних інституцій (елементарні для дітей молодшого шкільного віку, вечірні для дорослих, курси анальфабетів, фахові курси, бурси, читальні, просвітні товариства), обґрунтовували необхідність підвищення кваліфікації та консолідації учительських «сил» [6, с. 1; 26, с. 330–332].

Проте найбільш яскраво загальноосвітній і професійно-педагогічний континуум публікацій преси українського зарубіжжя початкового періоду заокеанської еміграції простежується в матеріалах тижневика «Український голос» (Канада, з 1910 р.).

Уже в його першому номері міститься своєрідний дороговказ для українців у Канаді початку XX ст.: поряд із необхідністю продовжити, як і раніше, «клопотатись про ... матеріальне забезпечення» варто «просвічуватись» (виокр. – О. Дж.) і ... ставати разом до діла...» [7, т. 1, с. 7; 25].

Здійснений детальний аналіз публікацій «Українського голосу» перших десятиліть його функціонування дав змогу виявити їх основні змістові домінанти, серед яких:

- важливість освіти молодого українського покоління як підґрунтя для його успішного «входження» в чужоетнічне середовище й досягнення гідного місця в полікультурному оточенні;
- спонукання українських родин до забезпечення обов'язкових державних англомовних студій дітей і молоді та навчання в українських закладах освіти;
- інформування читачів про перші кроки українських громад у Канаді на полі елементарної шкільної освіти й фахового вишколу молоді;
- «конечність» вищої освіти як умови опанування «ліпших професій, фахів, ремесел» [1, с. 4];
- підготовка й підвищення кваліфікації українських учителів;
- потреба освіти й патріотичного виховання дівчат – майбутніх українських матерів;
- успіхи перших українців-студентів фахових шкіл та університетів Канади;
- діяльність перших українських молодіжних та учительських організацій у цій державі тощо.

Варто зазначити, що саме на сторінках «Свободи» й канадського «Українського голосу» вже перед Першою світовою війною зустрічаються такі дефініції, як «українські професіоналісти», «українські фахівці».

Центрально-західноєвропейський контекст аналізованої наукової проблеми кінця першої хвили української еміграції започатковують матеріали українських періодичних видань, передовсім календарів товариства «Просвіта» у Львові за 1915–1918 рр. й ілюстрованого місячника «Літопис Червоної Калини» (Львів, 1925–1939 рр.). Показовими в контексті теми наукового пошуку є статті на їх сторінках визначних громадсько-політичних та освітніх діячів Західної України: С. Барана [2, с. 164–175], Н. Даниша [12, с. 265–274], С. Годованого [11, с. 11–14; 18–19], Й. Іванця [18, с. 6–8, 15–18], В. Пастущина [13–16; 16–19; 24, с. 9–11], І. Чепиги [29, с. 178–184; 30, с. 184–191], які розкривають особливості культурно-освітнього життя українських виселенців на австрійських, польських і чеських теренах у роки Першої світової війни. Оперті на реальних фактах і даних, ілюстровані документальними фотографіями й матеріалами, вони в сукупності становлять багатий джерельний масив дослідження.

На початок ХХ ст. припадають спроби узагальнення відомостей про західну, насамперед заоканську українську еміграцію, і про її громадсько-культурну й освітню діяльність в окремих працях. Першим серед представників материкової України, хто взявся «основніше досліджувати українську еміграцію» [4, с. 5; 26, с. 456], був Ю. Бачинський.

Його праця «Українська еміграція в З'єднаних державах Америки» є найповнішим джерелом і для характеристики культурно-освітнього життя українських переселенців у США наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Уперше в українській літературі такого змісту в ній виокремлено підрозділ «Школи», у якому увиразнено потребу українських парафіяльних шкіл у США, простежено розвиток їх мережі у 1893–1904 рр., почасти схарактеризовано зміст навчання, його дидактично-методичне забезпечення, розкрито діяльність освіченої частини еміграції в галузі освіти дітей і молоді та просвіти – серед дорослих.

На підставі викладеного погоджуємося з висновком українського історика у США Л. Винара про значення праці Ю. Бачинського, зробленим у 1971 р.: попри вузьку джерельну базу, її автор «дав нам першу історію й соціологічну студію української еміграції ... описав багатовимірне життя української громади в Америці в її ранніх роках побуту» [4, с. 12, 16].

Якщо праця Ю. Бачинського базувалася здебільшого на матеріалах офіційної статистики й преси США кінця ХІХ – початку ХХ ст. та власних спостереженнях, то З. Кузеля в основу своєї наукової хроніки «Причинки до студій над нашою еміграцією», уміщеної в Записках НТШ у Львові в 1911–1912 рр. (Т. 101 (CL), с. 144–158; Т. 105 (CV), с. 175–204, Т. 107 (CVII), с. 129–163), поклав наукові студії тодішніх зарубіжних, передовсім німецьких і польських, дослідників історії світової еміграції загалом і Австро-Угорської імперії зокрема: Л. Каро (L. Caro), Й. Конрада (J. Conrad), Р. Пфлігля (R. Pfligl), К. Ріттера (K. Ritter), Л. Сарторінса (A. Sartorins), Е. Шульца (E. Shultze) та ін. Базуючись на вміщених у них даних, З. Кузеля не тільки показав рух «австро-угорської» української еміграції до держав Північної й Південної Америки у 1900–1909 рр., а й подав відомості про її структуру та регіональні особливості порівняно з іншими народами Австро-Угорської імперії, уперше в українській науковій думці вмістив статистику грамотності українських переселенців, еволюцію роду їхніх занять у місцях нового осідку (Т. CV, с. 149; Т. CVII, с. 147).

У 1916 р. у Відні вийшла друком праця О. Кириленка «Українці в Америці», метою якої автор визначив інформування «широких кругів читачів старого краю ... про долю ... наших земляків на ... їх прибраній вітчизні», «... про життя й побут, сучасність і будучність заморських Українців...» [19, с. 3]. Поряд із оглядом обставин життя, особливостями й умовами праці перших українців-емігрантів у США й Канаді автор аналізує початки культурно-освітньої праці, складниками якої визначає шкільництво, видавничий і пресовий («часописний») рухи, діяльність «запомогових» товариств,

читалень, братств тощо. Як і Ю. Бачинський та З. Кузеля, головним об'єднуючим чинником української імміграції він вважає церкву [19, с. 13].

Одним із перших О. Кириленко фіксує специфіку професії вчителя в Канаді як «переходової»: «... ледви котрий учитель учителює довше ніж чотири, п'ять літ, доки не вмотаєть ся в якийсь інтерес», через що відчувається брак освічених і «добре вишколених» педагогів [19, с. 21].

Чи не найважливішою умовою підвищення ефективності культурно-освітнього життя українців-іммігрантів уже перед першою світовою війною автор аналізованої праці визначив необхідність заснування «всеобіймаючих культурних, політичних і економічних організацій і товариств», метою яких було б «загальне порозумінє, залученє сил до спільної праці й поставлення дороговказу на будучність у культурній, політичній і економічній роботі серед наших земляків у Північній Америці» [19, с. 30–32].

Для дослідження важливими є також думки про необхідність протидії впливам чужої «вищої культури, окруження ... школи» саме серед молоді 15–20 років, яка виявляє найбільший нахил «цурати ся власного народу й зачисляти себе до другого ... що переважає чисельно й панує» [19, с. 34–35].

Проте загалом аналізована праця, що не опирається на джерельну базу, відповідає своїй меті як інформаційно-популярна студія. У ній, аналогічно до інших окремих праць і публікацій у періодичних виданнях перших десятиліть ХХ ст., постановка проблеми професійної підготовки молоді є схематичною, без визначення конкретних шляхів і способів її розв'язання.

Висновки. Підсумовуючи аналіз джерельної бази професійної підготовки молоді першої хвилі української еміграції, зауважимо, що її історіографію формують теоретико-методологічні напрацювання в галузі освіти вітчизняних і зарубіжних науковців, фундаментальні розвідки української діаспори, творча спадщина освітніх діячів і педагогів – репрезентантів західної української діаспори ХХ ст., статті в науково-довідкових та енциклопедичних виданнях, зарубіжна мемуаристика.

З'ясування їх сутності дає змогу констатувати, що питання про професійну підготовку молоді в рамках першої хвилі масової української еміграції розглядалися в контексті соціально-економічних потреб і загальнокультурних процесів у середовищі українців-емігрантів та обмежувалися здебільшого їх порушенням на сторінках рідномовних періодичних видань Західної України та Північної Америки, почасти в окремих працях видатних представників українства кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.

Перспективним вважаємо аналіз джерельної бази в межах наступних «хвиль» масового пере-

селення українців до держав Заходу, що дасть змогу виокремити найяскравіші зразки інформації, дотичної до об'єкта і предмета дослідження, від невідомих публікацій у періодичних виданнях України й української діаспори, спогадової літератури й епістолярію до фундаментальних наукових досліджень історичного, соціологічного, культурологічного змісту й діаспорної архівістики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апель в справі вищої освіти для української молоді в Канаді. *Український голос*. 1919. Ч. 30.
2. Баран С. Австрійські Українці на воєнній еміграції у Відні в рр. 1914/5. Ілюстрований народний календар «Просвіта» з термінарком на переступний рік 1916. Львів : Коштом Товариства «Просвіта», 1916. С. 164–175.
3. Браття Русини! Свобода, 1893. Ч. 1. С. 1.
4. Винар Л. Юліан Бачинський – видатний дослідник української еміграції. Мюнхен – Нью-Йорк : Українське Історичне Товариство. Серія: Історичні студії, 1971. Ч. 8. 16 с.
5. Винницька І. Діаспора – це окремий організм. *Свобода*. 1996. Ч. 117. С. 2; Ч. 118. С. 2–3.
6. Відозва до українського громадянства. Прага : Управа «Допомогового Фонду Української Університетської Освіти», 1935. 4 с.
7. Войценко О. Літопис українського життя в Канаді : у 6 т. Едмонтон : Накладом і друком Видавничої Спілки «Тризуб», 1961–1982. Т. 1. 296 с.; Т. 2. 395 с.; Т. 3. 307 с.; Т. 4. 477 с.; Т. 5. 468 с.; Т. 6. 416 с.
8. Гнатович Л. Въ интересѣ Русиновъ въ Бразиліи. *Дѣло*. 1896. Ч. 10. С. 1–2.
9. Гнатович Л. Въ справѣ еміграції нашихъ селянь до Бразиліи. *Дѣло*. 1895. Ч. 54. С. 2; Ч. 55. С. 2; Ч. 56. С. 2; Ч. 58. С. 2; Ч. 61. С. 2; Ч. 66. С. 1–2; Ч. 70. С. 2; Ч. 71–72. С. 2.
10. Гнатович Л. До Бразиліи треба рускихъ священниковъ и учителейвъ. *Дѣло*. 1895. Ч. 235. С. 2–3.
11. Годований С. Освітня справа в українських таборах для інтернованих в Дайч-Габлю. *Ілюстрований журнал історії та побуту «Літопис Червоної Калини»*. Львів, 1931. Ч. 1. С. 18–19.
12. Даниш Н. Наше шкільництво на еміграції у Відні (1914–1917). *Ілюстрований народний календар товариства «Просвіта» на рік 1918*. Львів, 1917. С. 262–274.
13. Дмитров Н. Здобутки Русиновъ въ Америце на поли церковномъ за 15 летъ. *Діло*. 1899. Ч. 156. С. 1–2.
14. Другий Світовий Конгрес Вільних Українців. Матеріяли / за ред. І. Базарко та ін. Торонто – Нью-Йорк – Лондон : Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців, 1986. 470 с.
15. Зъ Шенандоа въ Америце. *Діло*. 1886. Ч. 64. С. 3.
16. Зъ житя Русиновъ въ обохъ Америкахъ – въ Канаде и въ Бразиліи. *Діло*. 1898. Ч. 88. С. 1–2.
17. Зъ бразилійскои Параны. *Діло*. 1901. Ч. 13. С. 3.
18. Іванець Й. *Літопис Червоної Калини*. 1934. Ч. 10–12. С. 3–8.

19. Кириленко О. Українці в Америці. Відень : Накладом «Союза визволення України», 1916. 42 с.
20. Курилишин К. Часопис «Діло» (Львів, 1880–1939 рр.) : матеріали до біобібліографістики / НАН України, Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника. Дрогобич : Коло, 2015. Т. 1 : 1880–1889 рр. 640 с.; 2016. Т. 2: 1890–1894 рр. 608 с.; 2017. Т. 3: 1895–1899 рр. 712 с.; 2018. Т. 4: 1900–1904 рр. 824 с.; 2019. Т. 5: 1905–1909 рр. 768 с.
21. Л. Гн. Р-ській. Пересторога для емігрантовъ. *Діло*. 1895. Ч. 239. С. 1.
22. Ми жиєм. *Свобода*. 1894. Ч. 12.
23. Нам треба школи. *Свобода*. 1894. Ч. 5.
24. Пастущин В. Український табір сиріт і старців в Святобожицях (1917–1920). *Ілюстрований журнал історії та побуту «Літопис Червоної Калини»*. Львів, 1935. Ч. 9. С. 9–11; 1935. Ч. 10. С. 13–16; 1935. Ч. 11. С. 16–19.
25. Прокоп Д. Українці в Західній Канаді. До історії поселення та поступу. Едмонтон-Вінніпег, 1987. 548 с.
26. Пропам'ятна книга. Видана з нагоди сороклітнього ювілею Українського Народного Союзу / зред. Л. Мишуга. Джерзі Ситі, Нью Джерзі : Накладом Українського Народного Союзу, 1936. 752 с.
27. Сіменовичъ. Письмо зъ Америки. *Діло*. 1894. Ч. 54. С. 2.
28. Сіменовичъ. Письма з Чикаго. *Діло*. 1897. Ч. 38. С. 1–2.
29. Чепига І. Українське шкільництво на еміґраці Український ілюстрований календар Товариства «Просвіта» з термінарком і літературно-науковим збірником на звичайний рік 1917. Львів : Коштом Товариства «Просвіта». 1917. С. 184–191.
30. Чепига І. Українське шкільництво на еміґраці Український ілюстрований календар Товариства «Просвіта» з термінарком і літературно-науковим збірником на звичайний рік 1917. Львів : Коштом Товариства «Просвіта», 1917. С. 184–191.
31. Ювілейний альманах «Свободи»: 1893–1953 / зред. Л. Мишуга і А. Драган. Джерзі Ситі : Вид. Українського Народного Союзу, б. р. 248 с.
32. Ясінчук Л. Школа й молодь в Америці. *Рідна школа*. 1933. Ч. 18. С. 291; Ч. 19. С. 306–307; Ч. 20. С. 320–323.

ЗМІСТ РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.

THE CONTENT OF RELIGIOUS EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES

У статті представлено результати аналізу змісту релігійного виховання, відображеного в низці педагогічних трактатів, виданих відомими освітянами в різних куточках Іспанії в 1890–1900-х роках. У цих працях, призначених для підготовки вчителів шкіл початкового навчання, релігійне виховання визначалося як найважливіший напрям виховання людини, що передовсім пов'язано із законодавчим закріпленням обов'язковості вивчення католицької доктрини в іспанських школах. Автори педагогічних трактатів – добре знані й шановані викладачі вчительських шкіл: П. де Алькантара Гарсія, Р. Бланко Санчес, П. Креспі, П. Діас Муньос, П. Мартінес Палао, Х. Фернандес-Хіменес та інші, намагалися детально схарактеризувати цілі, зміст, засоби й методи релігійного виховання, що б могло стати при нагоді шкільному вчителю.

На переконання іспанських педагогів, релігійне виховання мало насамперед розкрити й розвинути духовну природу людської особистості; воно мало вплинути на формування релігійної свідомості учнів, їхніх почуттів і ставлень до дійсності. Релігійне виховання учнів іспанських шкіл початкового навчання мало ґрунтуватися передусім на навчанні основ католицької релігії, себто на вивченні Священного писання. Релігійне виховання передбачало, що школярі, по-перше, будуть озброєні знаннями про Божественне зачаткування світу, про сутність Божественного, матимуть елементарні уявлення про основні події, описані в Біблії; по-друге, почнуть виявляти особливі почуття – віру в Бога і любов до нього, співчуття до ближнього, прощення, милосердя; нарешті, у своїй поведінці прагнути чинити добрі справи й дотримуватися всіх релігійних і моральних обов'язків, прописаних у християнському ученні.

В іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ–ХХ ст. зверталася особлива увага їх авторів на обов'язковому підкріпленні теоретичного навчання основ релігії практичним навчанням, зокрема заучуванням і використанням у повсякденному житті молитов, відвідуванням і прослуховуванням церковної меси, виконанням церковних співів і певних релігійних обрядів. Це мало сприяти ознайомленню школярів з устроєм церкви й поступовому прилученню їх до церковного життя.

Ключові слова: іспанські педагогічні трактати, релігійне виховання, католицька релігія, Священне писання, Бог, церква, іспанські школи початкового навчання.

Some results of the analysis of the content of religious education, reflected in a number of pedagogical treatises published by famous educators in different parts of Spain in the 1890s and 1900s, are presents in the article. In Spanish pedagogical treatises intended for the training of primary school teachers religious education was defined as the most important area of human education, what was primarily due to legislative approval of the obligatory study of the Catholic doctrine in Spanish schools. The authors of pedagogical treatises – well-known and respected teachers and educators P. de Alcantara Garcia, R. Blanco y Sanchez, P. Crespi, P. Diaz Muñoz, P. Martinez Palao, J. Fernandez-Jimenez and others – sought to describe in detail the purposes, the content, means and methods of religious education.

According to the beliefs of Spanish educators, religious education should first of all reveal and develop the spiritual nature of the human personality, it should contribute to the formation of pupils' religious consciousness, their feelings and attitudes toward reality. In the first place, religious education of pupils in Spanish primary schools should be based on the teaching of the Catholic doctrine, that is, on the study of the Holy Scriptures. Religious education presupposed that schoolchildren, firstly, would be armed with knowledge of the Divine origin of the world, of the essence of the Divine, would have elementary ideas about the main events described in the Bible; secondly, they would begin to show special feelings – faith in God and love for him, empathy, forgiveness, mercy; finally, they would strive to do good deeds and observe all religious and moral obligations prescribed in Christian doctrine.

In Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries their authors paid special attention to the obligatory supplementing theoretical teaching of religion bases with practical teaching, including memorization and use of prayers in everyday life, attending and listening to church mass, performing church songs and certain religious rites. This was to help acquaint pupils with the structure of the church and their gradual involvement in church life.

Key words: Spanish pedagogical treatises, religious education, the catholic religion, the Holy Scriptures, God, church, Spanish primary schools.

УДК 37.017.93 =134.2 «18/19»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.4>

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Важливим джерелом для історико-педагогічного дослідження освітніх умов в Іспанії на межі ХІХ – ХХ ст. є педагогічні трактати – праці відомих іспанських освітян, викладачів вчительських шкіл, видані у 1890–1900-х роках – у той самий час, коли значно зріс суспільний інтерес до педагогічних питань, про що свідчить, наприклад, розгортання

численних педагогічних конгресів у різних містах і містечках Іспанії (у Валенсії 1886 р., у Понтеведри 1887 р., у Барселоні 1888 р., у Мурсії 1891 р., у Мадриді 1892 р., у Вальядоліді 1894 р. тощо). Пошук можливостей і шляхів реформування іспанської школи на межі ХІХ–ХХ ст., здійснюваний широкою педагогічною громадськістю, спонукав багатьох викладачів вчительських шкіл пере-

глянути теоретико-методичні засади педагогічної науки, що призвело до появи нових педагогічних трактатів, які мали слугувати покращенню учительської професійної підготовки, найзначнішому пріоритету загального освітнього реформування. Недоторканими й незмінними в більшості цих праць-посібників залишалися питання релігійного виховання учнів іспанських шкіл початкового навчання, адже від часу проголошення в статті 11 Конституції Монархії 1876 р. [1] католицької релігії релігією державною вплив церкви на школу тільки посилювався.

Іспанські педагоги, автори педагогічних трактатів 1890–1900-х рр., переконливо доводили, що релігійне виховання виконує в освітньому процесі особливу місію, саме воно сприяє пробудженню, розкриттю й розвиненню духовної природи людської особистості. Поза релігійним вихованням не уявлялося можливим проявлення душі людини, поза релігійним вихованням утрачалися орієнтири засвоєння моральних норм та імперативів дітьми. І саме релігійне виховання мало сформувані у свідомості школярів шанобливе ставлення до незаперечного авторитету церкви з її багатовіковою традицією поклоніння.

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 інші. Питання релігійного виховання в Іспанії на межі XIX–XX ст. вивчали А. Йетано (A. Yetano), К. Гонсалес Родригес (C. Gonzalez Rodriguez), С. Іббс-Ліссоргес (S. Hibbs-Lissorgues) та інші дослідники.

Мета статті – з'ясувати, що саме включалося в зміст релігійного виховання авторами педагогічних трактатів, виданих у 1890–1900-х рр. в Іспанії з метою теоретичної підготовки вчителів шкіл початкового навчання.

Виклад основного матеріалу. Викладач педагогіки в Учильській нормальній школі м. Пальми П. Креспі (Pedro Crespi) у трактаті «Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання» (Пальма, 1891 р.) визначав пріоритетом релігійного виховання пізнання самої ідеї Бога. На погляд П. Креспі, учитель має піклуватися про правильне роз'яснення вихованцям сутності Божественного, а також тих властивостей, якими наділений Бог як творець, захисник, істота мудра, справедлива, вічна, нескінченна та велична [2, с. 68].

Вивчення істин Священного писання має спиратися, по-перше, на дослівне прочитання тексту, по-друге, на роз'яснення тексту учителем, просте

і ясне. Основний зміст навчання релігії в школах початкового навчання передбачає чотири складники: «1. Знання про Бога, його існування та його властивості. 2. Уявлення про людську душу та її безсмертя. 3. Прочитання Священного писання. 4. Вивчення релігійних догм» [2, с. 79].

П. Креспі застерігав, що в процесі вивчення тексту Священного писання вчителю важливо дбати не стільки про тренування пам'яті вихованців, скільки про розуміння ними християнського учення. Необхідно пробудити релігійне почуття вихованців, укріпити їхню віру, привнести в їхні душі сенс та красу релігійних істин, а також підготувати їх до прийняття церковних таїнств, зокрема причащення [2, с. 79–80].

У «Педагогічному трактаті» (Мадрид, 1896 р.) видатного іспанського педагога П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) окреслювалися найважливіші засоби релігійного виховання в школах початкового навчання. Найпершим засобом у педагогічному інструментарії учителя, на переконання П. де Алькантара Гарсії, має бути особистий приклад педагога. Учитель має піклуватися про те, яким чином він сприймається вихованцями, яким чином він впливає на розвинення їхніх душ. По-друге, саме педагогові належить роль тлумача світоустрою, він має з обережністю донести до своїх учнів ідею Бога. Важливо – навчити любити Бога й із повагою ставитися до всього Божественного. Потужним засобом релігійного виховання стане опанування предмета «Християнське вчення та Священна історія» [3, с. 135–136].

За твердженням П. де Алькантара Гарсії, у ході вивчення Священного писання вчителю необхідно звернути увагу на запам'ятовування учнями окремих молитов і використання їх у повсякденному житті [3, с. 192].

У праці-трактаті «Педагогічні замітки» (Памплони, 1896 р.) викладач Вищої нормальної учительської школи в м. Вальядоліде П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) указувалося на те, що вчитель володіє багатим методичним інструментарієм для здійснення релігійного виховання. Серед засобів релігійного виховання названо особистий приклад учителя; вивчення дітьми предмета «Християнське учення та Священна історія»; пояснення вчителем змісту Євангелія; читання молитви учнями при входженні до школи та при виході з неї; виконання церковних співів і деяких церковних обрядів; відвідування вихованцями меси; навідування до хворих і підтримка їх; споглядання природи [4, с. 100–101].

На думку П. Діаса Муньоса, предмет «Християнське вчення та Священна історія» є найнеобхіднішим у школі, саме він дає школярам змогу «ознайомитися з правилами й постулатами служіння Богові в цьому житті та досягнення небесної благодаті» [4, с. 129].

Зміст релігійного виховання в межах шкільної освіти охоплює такі складники: знання про Бога і його властивості; розуміння відносин людини і Бога; вивчення обов'язків, за виконання яких людина може заслужити Божу благодать; опанування основного тексту Старого і Нового Заповітів; вироблення добродійної поведінки [4, с. 130].

У книзі «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мурсія, 1893 р.) іспанського освітянина П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) ішлося про те, що при опануванні Християнського вчення школярами учителям необхідно особливу увагу звертати на роз'яснення й заучування окремих молитов, на пояснення Декалогу, на читання уривків про добродійності і гріхи, про милосердні справи християнина [5, с. 205].

У праці «Виховання жінки. Педагогічний трактат» (Барселона, 1896 р.) учителі Барселонських державних шкіл П. Паскуаль де Санхуан (Pilar Pascual de Sanjuan) і Х. Вільяс-Кусі (Jaime Vilas y Cusi) стверджували, що вивчення релігії в школі ґрунтується на трьох засадах – ознайомлення з Катехізисом християнської віри; читання текстів Священного писання та заучування релігійних і моральних обов'язків християнина [6, с. 206].

Викладач Вищої учительської школи в м. Кордова Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez Jimenez) у праці-трактаті «Судження з педагогіки» (Кордова, 1898 р.) наголошував на тому, що вивчення Священного писання в межах школи початкового навчання має бути циклічним. Спочатку в дитини мають формуватися первинні уявлення про Бога, людину, душу, долю, призначення, гріхопадіння. У другому циклі педагогові необхідно ознайомити дітей безпосередньо з текстом Біблії, надаючи при цьому прості конкретні пояснення значення окремих слів і виразів. У наступному циклі буде доречним вивчення Священного писання за тематичною програмою. Так, вивчення Нового Заповіту варто побудувати за темами: «Благовіщення. Народження Ісуса Христа. Побиття немовлят. Втеча до Єгипту. Ісус у храмі. Іоанн проповідує і хрестить. Хрещення Господа Ісуса. Спокушання Ісуса у пустелі. Скликання апостолів. Дива Ісуса Христа. Воскресіння Лазаря. Вхідження до Єрусалиму. Свята вечеря. Таїнство євхаристії. Молитва в Гетсиманському саду. Ув'язнення Ісуса. Іуда. Пілат. Розп'яття і смерть Ісуса. Похорон. Воскресіння. Вознесіння. Сповнення учнів Святого Духу. Проповідь Петра. Смерть Стефана – першого мученика за віру. Святий Павло. Послання апостолів» [7, с. 140–142].

В «Елементарному педагогічному трактаті» (Мадрид, 1901 р.) видатного іспанського педагога-богослова, викладача Центральної нормальної учительської школи Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez) ішлося про необхідність заучування напам'ять тексту Катехізису вихованцями

шкіл початкового навчання. Проте тільки теоретичного навчання буде замало, за твердженням іспанського педагога. Важливо в освітньому процесі приділити увагу практичній стороні релігійного виховання. Для цього використовувати такі засоби, як відвідування учнями меси в церкві; читання молитов Розарію; ознайомлення з окремими церковними ритуалами, наприклад, із причащенням [8, с. 251–252].

У більшості іспанських педагогічних трактатів межі XIX–XX ст. зазначалося, що провідним способом вивчення християнського вчення є «метод катехізисного запитування», а Священне писання краще опановувати «методом катехізисного розуміння». Так, наприклад, пояснення стосовно того, що є релігія, будувалося в шкільних підручниках за формою «питання – відповідь»: «Скільки основних засад будь-якої релігії? Дві: 1. Існування Бога. 2. Безсмертність душі. Хто є Бог? Це вища істота за сутністю і за природою, творець і захисник усіх речей. Які докази існування Бога? 1. Природна причина; ніщо не виникає само по собі, для усього, що існує, має бути першопричина, і ця першопричина – Бог. 2. Інша причина – чудове впорядкування всесвіту; достатньо спостерігати за гармонією всесвіту, постійною зміною зірок, пір року і життям множини істот, які населяють землю, щоби зрозуміти, що є нескінченний розум, і цей нескінченний розум – Бог. 3. Інша причина – єдина згода всіх народів; незважаючи на те що люди живуть у різних країнах, різняться за мовами та звичаями, усі, тим не менше, визнають існування вищої істоти, яка називається Богом. Що властиво Богові? Досконалість його Божественної природи. Які основні властивості Бога? Основними властивостями є такі: 1. Бог один, бо було б суперечністю допускати двох нескінченно досконалих істот. 2. Бог простий, бо він позбавлений частин. 3. Бог вічний, бо він не має ні початку, ні кінця. 4. Бог є всемогутній, адже він створив усе з нічого. 5. Бог неосяжний, він обіймає все й поширюється всюди. 6. Бог є справедливий, він винагороджує і карає кожного відповідно до його справ. 7. Бог милосердний, він прощає образи. 8. Бог мудрий, він створив усі речі чудово. 9. Бог є незалежний і вільний, адже завжди учиняє по волі й нікому її не передає. 10. Бог є незмінний, бо він ніколи не змінює рішення. 11. Бог є захисник та упорядник усіх речей, адже всі речі існують у встановленому порядку. 12. Бога називають Божественним Провидінням, оскільки він слідує за всім створеним, спрямовуючи його до найвищих цілей. Кого називають атеїстами? Тих, хто заперечує існування Бога. Що передбачає всіляка релігія? Дві речі: 1. Пізнання Бога. 2. Культ, якому необхідно поклонятися» [9, с. 82–84].

У посібнику барселонського освітянина Х. Андреу (Jose Andreu y Folch) [9] запропоно-

вано вчителям шкіл початкового навчання побудувати вивчення всього Священного писання за формою «питання – відповідь». Наприклад, такий уривок: «Кого обрав Христос для поширення свого вчення? Дванадцятьох неписьменних чоловіків, яких назвав апостолами, або посланниками. Як їх звали? Петро, Андрій, два брати; Яків, Іван, сини Зеведея; Пилип, Варфоломій, Матвій, Фома, Симон Кананіт; Яків, Іуда, сини Алфея; Іуда Іскаріот, пізніше замінений Матфієм. Яким було перше диво, сотворене Ісусом? Перетворення води на вино на весіллі в Кані Галілейській на прохання своєї матері. Чи були інші дива Божого Спасителя? Ще було багато інших, а основні – це: 1. Нагодував п'ятьма хлібами та двома рибами п'ять тисяч осіб. 2. Ходив по воді. 3. Наказав бурі і хвилям вщухнути, коли переправлявся з учнями на човні через Галілейське озеро. 4. Воскресив Лазаря, брата Марфи і Марії Магдалини. 5. Зцілював біснுவатих. 6. Зцілив десятиох прокажених. 7. Повернув життя дочці Іаїра, начальника синагоги. 8. Дав зір сліпому, слух і мовлення глухому недорікуватому. Які засоби використовував Христос, щоби його вчення було зрозумілим для неграмотного люду? Упорівнювання й порівняння, які отримали назву притчі» [9, с. 59–60].

Висновки. Характерною рисою іспанської школи епохи Реставрації монархії було її слідування за канонами католицької церкви. Школи початкового навчання мали відігравати першорядну роль у поширенні християнського учення та прилученні вихованців до традиційно-релігійного способу життя. Релігійне виховання – найголовніший механізм взаємодії школи і церкви, двох різних за формою суспільних середовищ, проте дуже схожих за змістом. І церква, і школа прагнуть просвітити людей, передати знання, сформувати свідомість; і церква, і школа націлюються на виховання духовно-моральних якостей людини; і та, й інша передбачають перетворювальне ставлення людини до дійсності, але школа, ідучи за релігійною догмою, штучно обмежує простір свободи розуму й утрачає свою найціннішу функцію – навчання людини самостійного творчого мислення. Живучи за «абсолютно істинними» релігійними приписами, особистість не прагне до різнобічного дослідження об'єктивної реальності, до наукового пошуку, який передбачає виявлення та розтинання матерії, критичне й аналітичне оперування думкою.

Зі змісту іспанських педагогічних трактатів межі XIX–XX ст. виходило, що школа мала уподібнитися церкві, так само як і церква, забезпечувати

трансмisiю абсолютної істини, вести людину до релігійної віри. Така школа, застигла в архаїчній традиції догматизму й меморизму, у дійсності вирішувала завдання творення з нових поколінь дітей «смирених праведників», проте мало сприяла розквіту науки в країні, яка щойно стала на шлях індустріальної модернізації. Така школа могла привести людину до Творця, але не до творчості. Така школа могла служити церкві й державі, але не особистісній свободі. З іншого боку, традиція – теж шлях, шлях своєрідний, шлях по-своєму складний, і це той історичний шлях, який століттями проторувався іспанською освітою, визначав саму її серцевину. Та й, урешті-решт, заглиблюючись у Священне писання, читач віднайде в ньому ні що інше, як пронизливу духовну історію, історію єдиного у своєму роді шляху возз'єднання з Богом, історію дивовижного релігійного смислу (слово «релігія» походить від латинського religare – «відновлювати зв'язок») і значно збагатить власний емоційно-чуттєвий світ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Constitucion de la Monarquia Española (30 de junio de 1876) [Recurso electronico]. 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. 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.
7. 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.
8. Blanco y Sanchez R. Tratado elemental de Pedagogia. Madrid : Imprenta Moderna, 1901. 333 p.
9. 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.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЗГРОМАДЖЕННЯ СЕСТЕР СЛУЖЕБНИЦЬ НЕПОРОЧНОЇ ДІВИ МАРІЇ В СХІДНІЙ ГАЛИЧИНІ (1892–1939)

PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SISTERS SERVANTS OF MARRY IMMACULATE IN THE EASTERN GALICIA (1892–1939)

У статті проаналізовано освітньо-виховну діяльність згромадження Сестер служебниць Непорочної Діви Марії УГКЦ у Східній Галичині від моменту заснування ордену в 1892 р. й до початку Другої світової війни. У публікації розглянуто один із пріоритетних напрямів діяльності згромадження ССНДМ – працю з дітьми в дошкільних закладах (захоронках), сиротинцях і школах. Прослідковано також педагогічну діяльність сестер у захоронках, що ґрунтувалася на фребелівській методиці виховання дітей, яка вважалася передовою і була визнана тодішніми державними органами. У дослідженні проаналізовано «Правила ССНДМ», що регламентували не лише життя чернечої спільноти, а й працю з дітьми, зокрема в захоронках. Метою навчально-виховного процесу в захоронці був усебічний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. Готуючись до праці в захоронках, сестри здобували професійну педагогічну підготовку у відповідних державних чи приватних навчальних закладах. У статті розглянуто також особливості заснування захоронок, розвиток їх мережі на території Львівської, Перемишльської та Станіславської єпархій. З'ясовано також опіку черниць над сиротами, кількість яких зростає в разі з огляду на Першу світову війну. З думкою про дівчат-сиріт ССНДМ засновували професійні школи, що мали на меті дати дітям необхідні знання для набуття професії. Згодом сестри поширили свою працю також на вселюдні школи, однак їх розвитку завадила Друга світова війна. Навчальні заклади згромадження Сестер служебниць Непорочної Діви Марії були важливою ланкою української освіти, що не лише надавали фахові знання, покращували інтелектуальний рівень дітей, а й відіграли важливу роль у збереженні національної ідентичності українського народу в умовах відсутності власної держави.

Ключові слова: Українська греко-католицька церква, УГКЦ, Сестри служебниць Непорочної Діви Марії, ССНДМ, захоронки, школи, освіта, педагогіка.

The article highlights the educational activity of the Sisters Servants of Mary Immaculate, the congregation of UGCC in Eastern Galicia, from the foundation of the Order in 1892 until the beginning of World War II. The publication considers one of the priority areas of the S.S.M.I. congregation – work with children in preschools (zackhoronky), orphanages and schools. The article presents the analysis of pedagogical activity of the sisters in the preschools, which was based on the Froebel's method of raising children, and was considered to be very popular at that time and was recognized by the state. The study analyzes the "Rules of the S.S.M.I. Congregation", which regulated not only the life of the monastic community, but also work with children, in particular in preschools. The purpose of the educational process in them was the comprehensive development of the children, taking into account their individual and age characteristics. While preparing for the work in the preschools, the sisters received a professional pedagogical training in relevant public or private educational institutions. The article also deals with the peculiarities of the foundation of preschools, the development of their network on the territory of Lviv, Peremyshel and Stanislaviv dioceses. The study also found that nuns cared for orphans, whose number had multiplied since World War I. With regard to orphans, the S.S.M.I. established vocational schools with the aim of giving children the necessary knowledge to acquire a profession. Later, the sisters extended their work to public schools, but their development was hampered by World War II. Schools founded by the Congregation of the Sisters Servants of Mary Immaculate played an important part in Ukrainian education, not only providing professional knowledge, improving the intellectual level of children, but also playing an important role in preserving the national identity of the Ukrainian people.

Key words: Ukrainian Greek Catholic Church, UGCC, the Sisters Servants of Mary Immaculate, S.S.M.I., preschools, education, pedagogy.

УДК 27-788-055.2+37
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.5>

Залуцька Г.І.,
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У кінці XIX – у першій половині XX ст. в Українській греко-католицькій церкві почали поставати нові монаші згромадження, які відіграли важливу роль не лише в історії цієї церкви, а й українського суспільства загалом, зокрема в педагогічному вихованні дітей дошкільного і шкільного віку. У 1892 р. священник Кирило Селецький (1835–1918) і священник Чину св. Василя Великого Єремія Ломницький (1860–1916) заснували згромадження Сестер служебниць Непорочної Діви Марії (ССНДМ), одним із головних завдань якого була педагогічна праця з дітьми. Починаючи свою роботу із захоронки (дитячого садочка) у с. Жужель на Сокаль-

щині, черниці ССНДМ надалі розширили свою діяльність, засновуючи й працюючи в сиротинцях, школах, лікарнях, притулках для похилих віком, чим унесли великий вклад у розвиток інтелектуального, релігійного та національного виховання українського суспільства. Завдяки самовідданій праці сестер уже в найближчі роки осередки згромадження, а з ними і їхні навчально-виховні заклади охопили не лише Галичину, а й країни, куди українці переселилися в пошуках кращої долі: Канаду (1902) і Бразилію (1911), Югославію (1906), а згодом Закарпаття (1928) і США (1938).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Дискусія довкола заснування згромадження

ССНДМ відображена в статтях В. Кедринського, В. Навроцького, Д. Ткачука. Постать засновника ССНДМ о. Кирила Селецького та його внесок у розвиток дошкільного виховання були предметом досліджень Л. Салук-Стойковського, Т. Вергуна, Я. Квасецької, еп. Андрія (Сапеляка), с. Наталії (Марко). Праця ССНДМ у захоронках була темою дипломної роботи с. Єлизавети (Проць), певні аспекти шкільництва опрацьовував І. Комар. Дослідженням історії згромадження займалися також сестри ССНДМ, зокрема Анастасія (Мельник), Теодосія (Варецька), Моніка (Болеста), які є не лише авторками спогадів, а й коротких історичних нарисів. Єдиною працею, що всебічно досліджує історію ССНДМ і ґрунтується на багатому джерельному матеріалі, залишається «Нарис історії Згромадження СС. Службниць П.Н.Д.М.» авторства Атанасія Великого – ченця Чину св. Василя Великого. Однак його праця видана понад пів століття тому, з огляду на це, потребує доповнення та актуалізації.

Мета статті – висвітлення освітньої діяльності згромадження Сестер службниць Непорочної Діви Марії на Галичині в кінці XIX – у 30-х роках XX ст., аналіз педагогічного аспекту їхньої праці в дошкільних і шкільних установах, з'ясування особливостей навчально-виховної теорії і практики, місця й ролі в цьому процесі ССНДМ.

Виклад основного матеріалу. Створюючи новий чин, його засновники підкреслювали, що головна причина його повстання полягає в заспокоєнні духовних потреб бідних, позбавлених належної освіти, сільських дівчат [1, с. 11; 17–18]. Проте вже на самих початках існування чернечої спільноти було зроблено акцент на важливій місії нового чину: педагогічній праці сестер із дітьми в дитячих дошкільних закладах – захоронках. Такого типу виховні заклади з'явилися в Європі ще на початку XIX ст., досить часто їх засновували релігійні організації різних конфесій для опіки над бідними дітьми, батьки яких важко працювали й не мали часу займатися вихованням дітей. У другій частині «Правил», які регламентували життя ССНДМ, у главі присвяченій меті чину, підкреслено: «Завданням їхнім буде ... засновувати захоронки для малих дітей сільських...» [7, с. 165–166]. Також для сестер став гаслом заклик засновників згромадження: «Виховувати серце народу», під яким малися на увазі діти та молодь, які часто були покинуті напризволяще і своїми батьками, і суспільством [6]. Не менш важливою була й турбота засновників про збереження української ідентичності в багатокультурному середовищі Східної Галичини, зокрема протидія полонізації. Згідно з офіційною статистикою, у 1890 р. у Східній Галичині функціонувало 58 дошкільних закладів, однак серед них не було жодного українського. Відвідування поль-

ськомовних дитячих садочків українськими дітьми ставало складником полонізаційних процесів і не могло не викликати стурбованості в українських громадських колах [4, с. 16].

У таких умовах сестри ССНДМ 15 травня 1893 р. відкрили в с. Жужелі (Львівська область) свою першу експериментальну захоронку. У ній сестри, використовуючи досвід римо-католицького жіночого ордену Феліціанок, застосували методику виховання дітей, запропоновану Фрідріхом Вільгельмом Фребелем (1782–1852), що тоді була поширена в Австро-Угорській імперії [1, с. 51]. Вона полягала в повноцінному фізичному та духовному розвитку дитини, розкритті її індивідуальності й «виявленні божественного начала». Важливе місце в ній посідали дидактичні ігри, праця, навчання та релігійне виховання [5, с. 12–13]. Перша українська захоронка була досить простою. Отець Селецький для її потреб переобладнав звичайну господарську стодолу. Щодня туди приходили п'ятдесят дітей. Сестри-виховательки навчали дошкільнят пісень, поезій та ігор [2]. У II частині «Правил» ССНДМ, укладених у 1892 р., докладно описано обов'язки сестер і дітей у захоронках, те, як варто виховувати й навчати дітей. День мав починатися з молитви, опісля якої йшли ігри, лише тоді навчання. Заняття мали відбуватися усно, доступно для дітей, не дуже довго. Післяобідній час був поділений на працю – копання, гарбання, виполювання грядок, замітання стежок, місць для ігор і навчання – вправи з лічби, причому з використанням предметів довколишньої природи. Опісля слідувало моральне повчання: похвала, зауваження чи невелике покарання. Закінчувався день також молитвою [8, с. 196–201]. Прийняті в 1907 р. нові «Правила» ССНДМ уточнили, що сестри в захоронках, згідно з опрацьованою системою, повинні навчати дітей молитов, катехизму, біблійної історії, лічби, дитячих ігор, віршів і пісень [10].

Метою навчально-виховного процесу в захоронці було не лише приготування до початкової школи, а й усебічний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних і вікових особливостей. У цих закладах сестри опікувалися дітьми у віці 3–7 років, виховуючи їх у дусі християнської педагогіки та національної свідомості. Черниці дбали про всебічний розвиток дітей: фізичний, моральний і розумовий. До програми захонок входили такі виховні елементи, як ритмічна гімнастика, спів, дихальні вправи, малювання, рукоділля, вправи володіння мовою. Сестри-виховательки ознайомлювали дітей з літерами абетки та цифрами, проводили прогулянки-екскурсії до лісу, у поле, на річку. У захоронках діти влаштовували святкування з нагоди важливих національних дат і релігійних свят, зокрема св. Миколая, Дня матері, дня народження Тараса Шевченка [6].

До праці в захоронках сестри готувалися, отримуючи професійну педагогічну підготовку. «Правила» ССНДМ наказували: «Сестра, котра провадить захоронку, має бути до того приготовлена і вправлена». До цього ж зобов'язували сестер і державні органи, що вимагали від усіх монахинь, які займаються педагогічною діяльністю, проходити необхідні педагогічні курси або ж здобувати ґрунтовну педагогічну освіту. Аби виконати вимоги, сестри ССНДМ навчалися в Державній захоронярській семінарії ім. Ст. Яховича у Львові та а Приватній захоронярській семінарії ім. св. Йосафата, якою керували черниці Чину св. Василя Великого. Монахині ССНДМ відвідували й педагогічні курси з ведення захоронок у Товаристві «Українська захоронка» у Львові, а деякі навчалися на Вищих педагогічних курсах у Варшаві [6].

Успіх першої української захоронки в Жужелі став поштовхом до створення цілої мережі дитячих дошкільних закладів у Східній Галичині та за її межами. За сприянням духовенства й релігійних товариств УГКЦ та матеріальної підтримки заможних доброчинців та української інтелігенції сестри ССНДМ відкривали нові чернечі осередки, а поряд із ними захоронки. Наступна захоронка була заснована вже через рік – у червні 1894 р. у с. Самолусівці (Тернопільщина). До її відкриття причинився місцевий священик о. Козоровський і заможний селянин Степан Кормило. Завдяки фінансовій підтримці прихильних до українського національного руху князів Сапіг відразу три захоронки повстали на території їхніх маєтків на Тернопільщині: у Циганах (1895), Ланівцях (1898) і Більчі Золотому (1901) [2].

Не стояло осторонь важливої справи українського дитячого виховання й вище духовенство УГКЦ. Зокрема, стараннями митрополита Галицького Сильвестра (Сембратовича) відкрито захоронки ССНДМ в Перегінську (1895) і Крилосі (1897). Його наступник на митрополичій кафедрі – Андрей (Шептицький), майже пів століття підтримував виховну діяльність ССНДМ. Ще будучи ченцем ЧСВВ він посприяв, аби його родина гарантувала своїми маєтками цивільну відповідальність згромадження ССНДМ перед державою [1, с. 52–53]. Підтримували заснуванню захоронок у своїй єпархії і єпископи Станіславівські. Коли в 1904 р. єп. Григорій (Хомишин) очолив Станіславівську єпархію, на її території було лише чотири захоронки ССНДМ. Завдяки всебічній підтримці єпископа Хомишина дошкільні заклади з'явилися в Городенці (1905), Микуличині (1906), Бучачі (1911), Станіславові (дві в 1915 і 1917), Делятині й Тисмениці (1927), Надвірній (1929), Заболотіві (1932), Монастирських (1935) тощо [2].

Та найбільше захоронок у цей період сестри ССНДМ зорганізували в рідній Перемишльській єпархії. Зокрема, станом на 1904 р. її території

діяли 12 осередків ССНДМ і практично при кожному з них існувала захоронка [16, с. 390–392]. Ця тенденція збереглася й надалі: ще через десятиліття – у 1924 р. – у Перемишльській єпархії нараховувалося вже 17 захоронок і п'ять сирітських притулків [9, с. 91]. Натомість у цей самий час у Львівській єпархії існували 11 захоронок і шість сиротинців [13, с. 301–302], а в Станіславівській єпархії відповідно – одна захоронка й шість сирітських притулків [11, с. 276–278]. За даними видання ЧСВВ «Календар Місіонаря», станом на 1929 р. згромадження Сестер служебниць у Львівській, Перемишльській і Станіславівській єпархіях УГКЦ опікувалося 39 захоронками, у яких виховували 1750 дітей [2]. Мережа захоронок у 30-х рр. невпинно зростала. У 1936 р. лише одна Перемишльська єпархія нараховувала 33 захоронки, де навчалися понад 1700 дітей. Окрім постійних захоронок, також діяли п'ять сезонних (літніх), що приймали на виховання близько 350 дітей [14, с. 136–139]. Захоронки ССНДМ відіграли важливу роль у збереженні національної ідентичності українського народу в умовах утисків і нищення його мови і культури. Виховуючи дітей, сестри ССНДМ позитивно впливали й на дорослих. Їхні дошкільні заклади стали місцем морального й культурного виховання українського жіноцтва.

Перша світова війна (28 липня 1914 – 11 листопада 1918) стала для молодого згромадження ССНДМ не лише періодом серйозних випробувань, а й моментом, коли сестри, відповідаючи на виклики часу, поширили свою працю на дуже важливу ділянку – опіку над сиротами. Як підкреслив історик о. Атанасій Великий, «воєнні й повоєнні сиротинці – це був «новий мировий бій за майбутнє людства ... у якому у перших рядах стояли Служебниці Пречистої Діви» [1, с. 187]. Уже під час війни засновано сиротинці, у яких працювали сестри ССНДМ, у Бережанах, Болехові, Бориславі, Городку, Калуші, Коломиї, Кам'янці-Струмилівій, Косові, Львові, Новосілках Дудинських, Перемишлі, Раві-Руській, Снятині, Станіславові, Старому Самборі, Стрию, Тереховлі, Тернополі, Турці [1, с. 187]. Опікою над українськими сиротами сестри займалися й у тимчасових таборах, куди австрійська влада переселила жителів прифронтових українських сіл: Гмінд (Верхня Австрія) та Хоцин і Святоборіце (Чехія). Це була не лише відповідальна, а й важка праця: у Гмінді дев'ять сестер опікувалося майже 800 сиротами [1, с. 188]. Багато із цих сиротинців продовжили працювати й у мирний час: згідно з каталогом ССНДМ за 1938 р., сестри в Галичині (Провінція Співстраждання Матері Божої) опікувалися 15 сирітськими захистами [3].

Цікавим прикладом піклування сестер про позбавлених батьківської опіки дітей є історія сирітського захисту (притулку) у Бориславі. Чер-

ниці з великою відповідальністю поставилися до праці із сиротами: коли дівчата підросли, сестри намагалися допомогти їм стати на ноги та навчали їх самостійно заробляти на життя. З огляду на це, у 1928 р. ССНДМ відкрили в Бориславі трирічну школу крою та шиття, завданням якої було, зокрема, надати фахову, безкоштовну освіту сиротам. Окрім професійних предметів, сестри викладали дітям і загальноосвітні: українську мову, краєзнавство, історію, релігію, гігієну та спів. Навчання в школі відбувалося від 1 вересня до кінця червня. Уроки тривали з 9 до 15 год. Упродовж першого року навчання учениці опановували рукоділля (біле гаптування, мережання, вишивання прикрас на одязі), шиття та крій білизни, моделювання, товарознавство. Програма другого і третього років включала рукоділля (кольорове гаптування), теорію крою, практику й методику крою та шиття, пошиття суконь. Після завершення навчання учениці склали іспит перед комісією й отримували свідоцтво. Учениці, які успішно завершили школу і пройшли трилітню практику, одержували право на самостійне ведення власної майстерні. Школа сестер була обладнана швейними машинками, манекенами, таблицями, а також бібліотекою, для якої передплачували журнали з викрійками для шиття, у тому числі й український журнал «Нова хата». Учениці навчалися, шиючи власний одяг або одяг для дітей-сиріт, якими піклувалися сестри в Бориславському сиротинці. У школі також навчали пошиття церковних риз, гаптування та ткання золотими нитками [2].

Окрім праці в захоронках і сиротинцях, ССНДМ у 20–30-рр. ХХ ст. почали відкривати й загальні школи. Зокрема, за даними каталогу ССНДМ, за 1938 р. сестри, окрім виховних інтернатів для дівчат у Бережанах і Снятині, керували також вселюдними школами в Перемишлі та Глибочку [3]. Завдяки їхнім старанням первісно чотирирічна вселюдна школа в Перемишлі у 30-х рр. ХХ ст. була перетворена на семирічну [15, с. 150]. Сестри ССНДМ впродовж 1935–1939 рр. також керували школою в Борщеві [12, с. 183]. Однак працю в галузі шкільництва сестрам не вдалося розвинути через початок Другої світової війни, після якої з ліквідацією УГКЦ були знищені й усі навчальні заклади ССНДМ.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що згромадження Сестер служебниць Непорочної Діви Марії зробило вагомий внесок у розвиток української освіти й педагогіки в Східній Галичині у кінці ХІХ ст. – 30-х рр. ХХ ст. Від моменту заснування згромадження в 1892 р. сестри присвятили свою діяльність служінню українському народові, зокрема, через працю в дошкільних закладах, сиротинцях і школах. Педагогічна діяльність сестер у захоронках ґрунтувалася на фребелівській методиці виховання дітей, що вважалася передо-

вою і була визнана державними органами. Доказом високої професійності праці ССНДМ було швидке зростання їхніх захоронку в цілій Галичині. Важливою ділянкою праці черниць була також опіка над сиротами, з думкою про яких ССНДМ засновували фахові школи, що мали на меті надати дітям безкоштовну професійну освіту. Згодом сестри поширили свою працю також на загальні школи. Навчальні заклади ССНДМ стали важливою ланкою української освіти, що не лише покращували інтелектуальний рівень учнів, а й відіграли важливу роль у збереженні національної ідентичності українського народу в умовах відсутності власної держави.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий А. Нарис історії Згромадження СС. Служебниць П.Н.Д.М., 1892–1967. Рим, 1967. 767 с.
2. Виховна діяльність Сестер Служебниць на початках створення Згромадження. URL: http://www.ssmi-ua.org/educational_activities.html (дата звернення: 28.07.2020).
3. Каталог Згромадження Сестер Служебниць Непорочної Діви Марії на 1938 рік. Жовква, 1938, 53 с.
4. Квасецька Я. Кирило Селецький в історії дошкільного виховання України. *Молодий вчений*. 2019. № 7.1. С. 15–18.
5. Нагачевська З. Українське дошкільня в освітньому просторі Східної Галичини (кінець ХІХ ст. – 1939 р.). Івано-Франківськ, 2015. 254 с.
6. Першій захоронці 120 років. URL: <http://ichistory.org.ua/2016/12/02/pershij-zahorontsi-120-rokiv/> (дата звернення: 28.07.2020).
7. Правила Служебниць Пречистої Дѣвы Маріі Непорочно Зачатої. *Душпастырь*. 1896. № 7. С. 165–171.
8. Правила Служебниць Пречистої Дѣвы Маріі Непорочно Зачатої. *Душпастырь*. 1896. № 8. С. 196–203.
9. Спис парохій і священників гр.-кат. злучених Епархій Перемиської, Самбірської і Сяницької на рік 1924. Перемишль, 1923. 118 с.
10. Устави Згромадження Сестеръ Служебниць Преч. Дѣвы Маріі Непороч. Зачатої обряду греко-католицького. Жовква, 1907, 201 с.
11. Шематизм всего клира Греко-католицької Епархії Станиславівської на рік Божий 1925. Станиславів, 1925. 325 с.
12. Шематизм всего клира Греко-католицької Епархії Станиславівської на рік Божий 1935. Станиславів, 1935. 213 с.
13. Шематизм гр.-кат. духовенства Львівської Архієпархії на рік 1924. Львів, 1924. 328 с.
14. Шематизм греко-католицького духовенства злучених епархій Перемиської, Самбірської і Сяницької на рік Божий 1936. Перемишль, 1936. 164 с.
15. Шематизм греко-католицького духовенства злучених епархій Перемиської, Самбірської і Сяницької на рік Божий 1934. Перемишль, 1934. 179 с.
16. Шематизмъ всего клира греко-католицької митрополичої архієпархії Львовскої на рокъ 1904. Львовъ, 1904. 454 с.

«СЛОВАРЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» БОРИСА ГРІНЧЕНКА І ЙОГО ЗНАЧЕННЯ В КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНОМУ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)

BORYS GRINCHENKO'S "DICTIONARY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE" AND ITS IMPORTANCE IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF THE UKRAINIAN NATION (EARLY XX CENTURY)

У статті репрезентовано внесок українського просвітника Бориса Грінченка (1863–1911) у розвиток і легітимацію української мови та української ідеї на початку ХХ ст. в умовах підросійського існування українців. Розкрито значення національно орієнтованої діяльності Б. Грінченка як одного з найактивніших учасників українського громадського останньої третини ХІХ – початку ХХ ст., характеризувано його діяльність з організації видання «Словаря української мови» (1902–1907) і як надзвичайно вагомого чинника українського духовного ренесансу, і як універсального інформаційного джерела розвитку національної мови й культури. Акцентовано, що видання «Словаря» мало й має не лише лінгвістичне значення, а й культуротворче, просвітницьке, етнографічне. Обґрунтовано висновок, що «Словарь української мови» Бориса Грінченка став не лише видатною пам'яткою українського словникарства, а й невичерпним джерелом знань із різних аспектів фольклору й побуту українського народу. Це видання відіграло важливу роль у фіксації та нормуванні тогочасної народної лексики і стало підґрунтям сучасної української літературної мови. Укладаючи «Словарь», Б. Грінченко максимально задіяв зібрання слів, здійснені попередниками, усе, що відповідало природі української мови, відбивало національні особливості звучання та її семантики, тобто узагальнив усе краще, вироблене українським народом за багато століть, завдяки чому перевершив усі типи попередніх українських словників за обсягом реєстру слів, кількістю використаних джерел, складом і добром лексики, точністю й широтою документації слів. У правописній системі словника укладач застосував авторський варіант правопису «грінчевичівка», що надалі ввійшов у мовну практику українців як своєрідний канон. До здобутків Б. Грінченка як укладача зараховано розроблення схеми-методики оброблення та презентації кожного слова, що дало змогу відбити багатство виражальних засобів мови і зробило виклад матеріалу в «Словарі української мови» легким у використанні, інформативно багатим і змістовним.

Ключові слова: Борис Грінченко, «Словарь української мови», просвіта, українська мова, правопис.

The contribution of the Ukrainian educator Borys Grinchenko (1863–1911) to the development and legitimation of the Ukrainian language and the Ukrainian idea in the early twentieth century in the conditions of the sub-Russian existence of Ukrainians is represented. The significance of B. Grinchenko's nationally oriented activity as one of the most active participants of the Ukrainian public in the last third of the XIX – beginning of the XX century is revealed as universal information source for the development of the national language and culture. It is emphasized that the publication of the "Dictionary" had and has not only linguistic significance, but also cultural, educational, ethnographic. The conclusion is substantiated that Borys Grinchenko's "Dictionary of the Ukrainian Language" has become not only an outstanding monument of Ukrainian vocabulary, but also an inexhaustible source of knowledge on various aspects of folklore and life of the Ukrainian people. This edition played an important role in the fixation and standardization of contemporary folk vocabulary and became the basis of modern Ukrainian literary language. Compiling the Dictionary, B. Grinchenko made the most of the collection of words made by his predecessors, everything that corresponded to the nature of the Ukrainian language, reflected the national features of sound and its semantics, that is summarized all the best produced by the Ukrainian people over many centuries thanks to which it surpassed all types of previous Ukrainian dictionaries in the volume of the register of words, the number of used sources, the composition and selection of vocabulary, the accuracy and breadth of word documentation. In the spelling system of the dictionary, the compiler used the author's version of the spelling "grinchevychivka", which later entered the language practice of Ukrainians as a kind of canon. B. Grinchenko's achievements as a compiler include the development of a scheme-method of processing and presentation of each word, which allowed to reflect the richness of language and made the presentation of the material in the "Dictionary of the Ukrainian language" easy to use, informative and meaningful.

Key words: Borys Grinchenko, "Dictionary of the Ukrainian language", education, Ukrainian language, spelling.

УДК 811.161.2'374:37.017
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.6>

Коляденко О.В.,
аспірантка кафедри теорії
та історії педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розвиток української лексикографії пов'язаний із потребами культурного життя україномовного населення, які є його внутрішніми чинниками, однак істотний вплив на цей процес справляли й суспільно-політичні обставини життя українців. Маємо на увазі тривале бездержавне існування нашого народу, зокрема, на підросійських українських землях Російської імперії. Саме мова була і є

одним із найважливіших об'єднавчо-патріотичних рушіїв націєтворчих процесів для українців.

З розвитком писемності для збереження витоків і первісної унікальності мови люди – представники різних етносів, почали укладати словники, які посідають особливе місце серед книжкового багатства. Словники слугують цілям опису й унормування мови, піднесення й укорінення мовної культури, водночас є довідниками щодо правильної

вимови та написання слів, їх значення, етимології, сприяють підвищенню правильності й виразності мови його носіїв, а також є певним показником розвиненості мови.

Видатний український учений-філолог і просвітник Іван Огієнко зазначав: «Гуманістичні науки – історія, література, мовознавство – завжди грають велику роль в національній відродженні кожного народу, бо це насамперед вони пробуджують національну свідомість широких кругів громадянства, що живуть під впливом чужих великодержавницьких ідей. Мовознавство в недержавних народів завжди мало велике призначення й теплу опіку свого загалу, бо станом національного мовознавства звичайно і мірявся рівень національного пробудження народу, що переживав «етнографічну добу» і ставав нацією» [17, с. 384].

Словникам як універсальним інформаційним джерелам належить важлива роль у розвитку національної духовної культури. Створення словників було, є і залишається одним із найважливіших завдань, які стоять перед мовознавцями всіх часів.

Історія будь-якої літературної мови, охоплюючи динаміку літературних процесів, зосереджує увагу на аналізі мовної практики письменників, культурних діячів, публіцистів. В історії української літературної мови донині маловивченою й не завжди об'єктивно оціненою є мовна індивідуальність письменника, педагога-просвітника, перекладача, мовознавця-лексикографа, критика та публіциста Бориса Дмитровича Грінченка (1863–1910) і його внесок у вивчення ролі української мови у творенні української нації в складні імперські часи.

Серед багатьох здобутків Б. Грінченка є праця, яка дає підстави називати його видатним і навіть унікальним ученим. Це «Словарь української мови», укладений і відредагований ним упродовж 1907–1909 рр. [28], загальним обсягом 68 тисяч слів. Цей словник мав для української науки й культури таке ж значення, як словник В. Даля [31] – для російської, словник С. Лінде [35] – для польської, словник Я. Гебауера [34] – для чеської.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання історії української лексикографії на різних етапах її розвитку репрезентують дослідження самого Б. Грінченка «Огляд української лексикографії» (1904) [6], «Три питання нашого правопису» (1908) [7]. У сучасну добу їх досліджували А. Москаленко «Нарис історії української лексикографії» (1961) [16], П. Горецький «Історія української лексикографії» (1963) [3], колектив авторів монографії «Українське термінознавство» (1994) [21], академік В. Русанівський «Історія української літературної мови» (2001) [25], В. Дубічинський «Українська лексикографія: історія, сучасність та комп'ютерні технології» (2004) [9], О. Тараненко «Українська лексикографія 1917 – поч. ХХІ ст.»

(2004) [30]. Окремо згадаємо збірку документів про мовну політику московського керівництва на теренах України «Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду» (2005) [32].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Уважаємо, що в контексті окреслення значення національно орієнтованої діяльності Б. Грінченка як одного з найактивніших українських громадських діячів кінця ХІХ – початку ХХ ст. доцільно схарактеризувати і його діяльність з організації видання «Словаря української мови» як надзвичайно вагомого внеску в український культурно-освітній ренесанс другої половини ХІХ – початку ХХ ст. і просування націєтворчих процесів.

Мета статті – репрезентація внеску Б. Грінченком у розвиток і легітимацію української мови та української ідеї на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Серед українських словників минулого століття, що справили великий вплив як на розвиток словникарської справи, так ц української мови загалом, став «Словарь української мови» (1907–1909) [28] Бориса Грінченка. Це був найповніший і лексикографічно найдосконаліший словник української мови на початок ХХ ст. Наголосимо, що сам Борис Грінченко зазначав: «Початком укладання словника слід уважати [860-ті роки] [4, с. 16].

Думку про необхідність написання такого словника ще в середині ХІХ ст. висловив відомий український письменник П. Куліш, який 1861 р. в журналі «Основа», першому українському громадсько-політичному й літературно-мистецькому журналі, повідомив, що добирає матеріал для створення словника, друк якого має намір розпочати в лютому того ж року [4, с. 16]. Однак цей словник не укладено у зв'язку з опублікуванням мовознавцем К. Шейковським «Опыт южнорусского словаря» («Досвід південно-російського словника») (1861) [19]. Тому П. Куліш припинив свою роботу, а матеріали, зібрані й надані йому «для сприяння написанню словника» українськими громадсько-політичними діячами О. Білозерською, В. Білозерським, М. Костомаровим, А. Марковичем, Т. Шевченком та іншими, було перевезено з Петербургу до Харкова, а 1864 р. вони опинилися в Києві [4, с. 17]. Поповненню матеріалів майбутнього лексикографічного видання сприяли також численні шанувальники української мови [4, с. 17].

Згодом до справи укладання словника в різні роки долучалися такі відомі діячі української культури, як Г. Барвінок, М. Номис, пізніше І. Манжура, А. Свидницький, М. Лисенко, О. Косач, М. Старицький, М. Драгоманов, О. Кониський, О. Русов та інші. Редагуванням зібраних матеріалів займалися в різні роки видатні українські філологи П. Житецький, В. Науменко, Є. Тимченко [4, с. 18]. Робота над словником то жвавішала, то затихала. На кінець ХІХ ст. вже важко

було назвати когось із відомих українських діячів, хто б не вніс своєї частки у формування картотеки словника. Однак праця з укладання словника не підпорядковувалася певній науковій методології, не базувалася на чітких лексикографічних принципах, мала аматорський характер. Матеріали не було систематизовано, упорядковано й обліковано. Це був лише алфавітний список слів з не завжди точним однослівним перекладом російською мовою, а часом без нього, а не виважений реєстр у термінологічному лексикографічному значенні [4, с. 19].

Словникарська праця перебувала в колі просвітніх інтересів Бориса Грінченка: свої перші спроби укладання словника він зробив ще в 14-річному віці: «Я почав писати по-українському, зараз же й писати усячину: починаючи з віршів та кінчаючи словарями! (14 років!)» [18, с. 1152]. Пізніше, учителюючи в приватній школі Х. Алчевської з осені 1887 по вересень 1893 р. (с. Олексіївка на Катеринославщині), він разом із дружиною М. Загірньою активно збирав народну лексику [24, с. 92], а 1888 р. на сторінках журналу «Зоря» у статті «Хто ж винен?» діяч порушив питання про необхідність прискорення роботи над словником: «Досі ми не маємо на Україні не тільки словаря, але і проби його, бо всі досьогочасні словарі навіть пробами не можуть зватися. Ми знаємо, і не один раз казали про те, яка скрута нашій літературі без словаря» [2, с. 178]. У його архівах періоду 1889–1890 рр. збереглися згадки про таку роботу, а також і списки зі 113 джерел, з яких подружжя, працюючи в Олексіївці, вибирало слова. На той час вони опрацювали 16 тисяч слів і довели зміст словника до літери «Д» [10, с. 23]. Однак лише 14 лютого 1902 р. редакція журналу «Киевская старина» («Київська старовина») передала Б. Грінченку для остаточного доопрацювання, редагування та оформлення зібраний широким колом зацікавлених людей словниковий матеріал [4, с. 18].

Чому для завершення такої важливої та складної справи було обрано саме Б. Грінченка? «Стара київська громада» (В. Науменко, П. Леонтович, М. Грушевський та інші) ставилася до нього з великою обачністю [33, с. 305]. На той час діяч був уже відомий по всій Україні як громадський діяч, літератор, знавець української мови й уболівальник за національний розвиток [33, с. 304]. Але він мав освіту і звання лише народного вчителя, не був дипломованим ученим, тому «патентовані філологи» довгий час не погоджувалися передати йому, самоукові, редагування словника. У першу ж чергу на перешкоді була нетерпимість самого Б. Грінченка до «старих українофілів», яких він у статтях «Хто винен?» (1888) [2] та «Де ж наша робота?» (1888) [1] осуджував за недбалість до громадських проблем українського суспільства:

«... виростають покоління українців, не бачучи української книжки. Чому так?.. Ся причина – наша недбалість, наша неприхильність, наша нелюбов, наша лінь, лінь, лінь до громадського діла, до діла рідної літератури, до діла просвіти і відродження рідного краю» [2, с. 178].

Однак, зрештою, його кандидатуру на роль редактора було схвалено, цьому сприяла низка важливих чинників. Насамперед те, що Б. Грінченко, на переконання відомого українського історика Аг. Кримського, «дарма що не вчивсь на історико-філологічному факультеті, мав природний філологічний, зокрема лексикографічний дар» [23, с. 31].

Визнанню сприяла й активна участь Б. Грінченка в збиранні зразків живого українського слова під час учителювання в різних місцевостях України (назбирав понад тисячу, усі вони знайшли своє місце в рукописі словника). Крім того, Б. Грінченко на той час уже сформувався як досвідчений і добре підготовлений завдяки безупинній самоосвіті дослідник у царині «малоруської» лексикології та лексикографії, оскільки брав активну участь у виданні «Словаря російсько-українського» (1893–1898) укладачів М. Уманця та А. Спілки [27].

Не можна не взяти до уваги й тонке мовне чуття, і талант письменника Б. Грінченка, і такі його особистісні риси, як величезна працездатність, пунктуальність, сумлінність і методичність у роботі, а головне, любов до всього українського. За офіційною угодою роботу над словником треба було виконати за два з половиною роки. Своє ставлення до цієї роботи він висловив так: «Часу було так мало... і останній рік-півтора мені доводилось сидіти над ним [словником] 10–11 годин щодня» [5]. Як згадував визначний громадський діяч, благодійник, меценат української культури Є. Чекаленко, хоча «Грінченко справді людина тяжка і трудна в громадському житті, а зате як окремий робітник – однак не має собі тепер рівного» [33, с. 305]. Тож, переїхавши до Києва на початку літа 1902 р., Б. Грінченко поринув у роботу над словником, який, відповідно до умов редакції «Киевской старини» («Київської старовини»), мав бути закінчений до 1 листопада 1904 р.

Беручись до словника, у листі від 24 червня 1902 року до свого товариша Д. Ткаченка він зізнався: «Думав я, що се справді буде редукування, однак зараз же виявилось, що се буде складення нового словаря з того матеріалу, який дали «Киевская старина» та з свого...». І далі: «Бачите, в сьому словарі тільки 52 тисячі слів, а се ж мізерія перед справжніми скарбами нашої мови» [13].

Як зазначав дослідник творчості діяча А. Погрібний, Б. Грінченко додав до словника багато свого матеріалу, а все зроблене до нього ґрунтовно переглянув, тому кожна з «готових» карток, як

свідчили його сучасники, була густо змережена червоним чорнилом [10; 23].

За угодою з редакцією, словник не мав перевищувати 52–53 тисячі слів, а «старогромадівці» наполягали на тому, щоб була використана лексика лише тих письменників, які ввійшли в літературу не пізніше 1870 р., мовляв, пізніше мова стала «нечистою». А Б. Грінченко переконував видавців, що в такому обсязі словник буде «бідним в порівнянні з дійсними лексичними запасами мови» [11], і закликав у листі до редколегії «Київської старовини» від 24 червня 1902 р. прийняти рішення про його розширення, бо в одержаних ним картках слова були вписані навіть далеко не з усього виданого по-українськи до 70-х років XIX ст. [11]. Серед невикористаного матеріалу, який він опрацював з дружиною, були такі публікації видатних українських етнографів, фольклористів, літературознавців і публіцистів, як «Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западнорусский край» (1872–1878) П. Чубинського, «Малорусские народные предания и рассказы» (1876) М. Драгоманова, «Чумацкие народные песни» (1874) І. Рудченка, фольклорні записи (1875–1883), зібрані І. Манжурую, В. Милорадовичем, членами Наукового товариства імені Т. Шевченка, Краківської академії наук, Харківського історико-філологічного товариства, а також твори таких відомих письменників – знавців української мови, як Ганна Барвінок, Пантелеймон Куліш, Панас Мирний, Іван Нечуй-Левицький, Анатоль Свидницький [11].

У роботі над словником Б. Грінченка не зупиняла відмова редакції виділити кошти на виписування слів з книжок: цю роботу безкоштовно виконувала М. Загірня. Як упорядник він увів до словника матеріали власних кореспондентів. Так, у листі від 21 листопада 1904 р. до багатогранного українського письменника й літературо-, мово-, перекладо- й мистецтвознавця І. Франка він просив надіслати йому «терміни, що в'яжуться з добуванням нафти» [12, с. 212], збираючи до редактованого ним словника мовне багатство всієї тогочасної України – і Східної, і Західної. «Словарь роблю..., і руками, і ногами, і зубами» [14], – ця напівжартівлива фраза, написана в листі до етнографа В. Гнатюка (від 4 лютого 1904 р.), достатньо розкриває, яких зусиль коштувало Б. Грінченку укладання словника.

Виконану Б. Грінченком працю сучасний український лексикограф М. Пилинський охарактеризував так: «Було виконано належне семантичне оформлення, дібрано граматичні форми, стилістичні та пояснювальні ремарки, подана точна наукова документація словникового реєстру, численні ілюстрації до них» [22, с. 211]. До переданих редакції 49 тисяч слів Б. Грінченко додав ще 19 тисяч слів у словник, а з урахуванням застосування гніздової системи групування слів їх загальна кіль-

кість перевищує 80 тисяч слів [22, с. 211]. Тому слушною видається така думка дослідника словника М. Пилинського: «Не применшуючи цінності зібраних попередниками матеріалів, визнати їх лише одним з джерел, якими користувався автор славетного Словника, не варто» [23, с. 26].

На початку 1905 р. рукопис словника було подано комісії для участі в конкурсі на здобуття премії М. Костомарова. У результаті, основується на всебічному аналізі російського філолога академіка О. Шахматова, комісія визнала його кращим малоросійським словником, хоча й із певними недоліками, тому працю відзначили лише другою премією [20]. Серед найсуттєвіших недоліків словника рецензент указав його неповноту, зокрема відсутність або недостатність зразків окремих українських говірок (північно- і західноукраїнських), замале використання етнографічних матеріалів і лексикографічних джерел попередників, творів письменників, що творили до 1870 р. (цьому сприяла штучна архаїзація мови словника в умовах договору з редакцією журналу «Киевская старина») [20, с. 194–195].

Але про це писав і Б. Грінченко: «Вузькі часові межі, відведені йому редакцією, не сприяли досягненню повноти виконання завдань» [4, с. 211]. У передмові до словника він, зокрема, і сам указав: «Ми вважаємо свою працю першою сходинкою на шляху створення наукового українського словника і, усвідомлюючи багато його недоліків, все ж наважуємося випустити його у світ, щоб дати точку опори подальшій праці в цьому ж напрямі» [4, с. 29].

Щодо структури видання, то зазначимо, що «Словарь української мови» став словником живої української мови, де поряд із загальноновживаними словами зафіксовано й діалектизми, часом вузьколокальні значення слів. Українські реєстрові слова в ньому пояснено російськими відповідниками описово, більшість слів проілюстровано реченнями; коло назв рослин і тварин наведено їх латинські наукові відповідники. На наш погляд, дуже цінне те, що в «Словарі» широко представлено українську фразеологію, що є чи головною ознакою української мови. Підтвердженням цього є слова видатного українського філолога й літературознавця І. Огієнка: «Добірна національна фразеологія – душа кожної мови, сильно її красить і збагачує» [17, с. 334–335]. Часто фразеологію подано з поясненням її походження.

У передмові до «Словаря» Б. Грінченко подав стислий, але доволі докладний огляд історії української лексикографії, а також короткий опис історії його створення [4, с. 4–16].

Українська частина «Словаря української мови» надрукована новим, спеціально для цього видання розробленим Борисом Грінченком правописом, так званою «грінчевичівкою», що акумулю-

вала все краще з попередньої української правописної практики. І саме грінчевичівку покладено в основу сучасного українського правопису. У полеміці щодо правопису словника Б. Грінченко базувався на особистому досвіді вчителя й уважав, що правопис «мусить бути такий, щоб, зостаючись науковим, він разом з тим був і якомога легшим до початкової науки і до дальшої науки рідної мови. ... Та й хиба з однією тільки школою нам клопіт? Адже ж і інтелігенцію нашу зденаціоналізовану ми мусимо ще навчити вкраїнської мови. І дуже мудрований правопис був би дуже важною перешкодою на цьому поворотному шляху до рідного слова, на шляху, що ми неминуче мусимо пройти. І нам конче треба знайти в правописній справі ту розумну середню стежку, що, пішовши нею, ми й науку рідної мови не утрудняли б, і науковості правопису додержали б» [7, с. 5].

Думаємо, що, виходячи саме з таких міркувань, автор присвятив правописному оформленню словника таку велику увагу. Зауважимо, що в той час в українських виданнях спостерігалися значні розбіжності, а офіційно після Емського указу дозволялося друкувати українські тексти лише «ярижкою» від назви кириличної літери «ы». Для вирішення цього питання було створено спеціальну академічну комісію, до складу якої ввійшли авторитетні вчені – Ф. Фортунатов, О. Шахматов. Члени комісії однозначно дійшли висновку, що «єдиною відповідною системою в Словарі української мови має бути визнано правопис П. Куліша і Є. Желехівського» як раціональний шлях між фонетичним та історико-етимологічним правописом [8].

У передмові до словника автор пояснив, що у виданні «прийнятий той правопис, який вжито в українських паралелях у «Словаре русского языка, составленном Вторым Отделением Императорской Академии Наук» («Словнику російської мови, складеному Другим Відділенням Імператорської Академії Наук») і одночасно вжито в наукових та інших виданнях «Наукового товариства ім. Т.Г. Шевченка» у Львові» [4, с. 19]. Про значення правопису Б. Грінченка І. Огієнко в 1949 р. написав так: «Правопис цього словника був прийнятий по всіх українських редакціях та виданнях. Ось цей правопис, як вислід збірної праці письменників всього 19-го століття й усього українського народу, й запанував в Україні, і держиться в нас аж до сьогодні» [17, с. 356]. Саме такий характер словника істотно посилив його як внеску лексикографічного джерела в націєтворення початку ХХ ст.

Висновки. Попри високий ступінь складності умов, накладених замовниками видання «Словаря» – редакцією журналу «Київської старовини», яку складали члени Старої Громади (жорсткі обмеження часових меж опрацювання словника; змістова недостатність словникового матеріалу, наданого укладачу редакцією, її «заощадливість» у

фінансування видання), Б. Грінченко уклав «Словарь», що став не лише визначною пам'яткою-свідченням українськомовної практики, а й певним осучасненням (на то й час) варіантом українського правопису, що використовувався довгі роки.

Незважаючи й на те що роботу Б. Грінченка над словником ускладнювали й власне об'єктивні лексикографічні труднощі, бо Б. Грінченку довелося спершу провести редагування джерел, із яких добирався матеріал, здійснити лексикологічне й композиційне редагування, він не лише вклався у визначені терміни, а й значно збагатив, розширив словниковий обсяг.

До здобутків укладача зарахуємо розроблення ним схеми оброблення і презентації кожного слова, що дало змогу відбити багатство виражальних засобів української мови ХІХ – початку ХХ ст., зробило виклад матеріалу в «Словарі української мови» легким у використанні, інформативним і змістовним.

І нині сучасні мовознавці звертаються до «Словаря української мови» Бориса Грінченка, аби підтвердити свою думку або спростувати думку опонента. А словникарська справа здебільшого ґрунтується на багатствах української мови, закульованих на сторінках словника.

Незважаючи на, так би мовити, позазаборонне існування української мови (після царських указів), працю Б. Грінченка високо поцінували його сучасники. Цілком справедливо про «Словарь української мови» писав відомий український мовознавець і філолог В. Сімович: «Се праця капітальна. На ній будуть опиратися всі дослідники мови, нею будуть користуватися всі ті, хто схотять укласти словник. Отсим словарем зискав собі Грінченко невмирущу славу» [26, с. 14]. А український громадсько-політичний і державний діяч Сергій Єфремов порівнював Б. Грінченка з «будівничим словника»: «Своїми руками брав він кожну цеглину, кожен каміньчик, обтісував, обшліхтовував його, припасовував до сусідніх, клав на призначене загальним планом місце, додавав і нового матеріалу, зацементовував – і каміньчик по каміньчику ріс той будинок, аж поки виріс до вікопомного діла. Діло те було переломовим в історії нашої лексикографії, з його, як зазначено вже, починається нова в ній сторінка. І цілком справедливо і по заслугі завжди стоятиме першим на ній ім'я – Бориса Грінченка» [10, с. 24].

У правописній системі упорядкованого Б. Грінченком словника узагальнено все краще, що український народ набув у цій царині за багато століть, тому праця стала вершиною українського словникарства ХІХ – початку ХХ ст. Саме на матеріалі «Словаря» ґрунтувалися перші, прийняті 1921 р., «найголовніші правила українського правопису», ухвалені Українською Академією наук [15]. Ці нормативні вимоги української орфографії стали

обов'язковими для всіх видань, для всіх типів освітніх, державних закладів, установ, відіграли важливу роль у піднесенні україномовної освіти, сприяли формуванню національної свідомості українців. Крім того, ця лексикографічна праця стала в нагоді у створенні багатьох наступних подібних праць. Численні покликання на нього можна знайти й у багатьох російсько-українських словниках, що друкувалися пізніше.

У створенні словника Б. Грінченко використав із практики попередників усе, що відповідало природі української мови, надавало нашій орфографії національного звучання. На думку українського мовознавця академіка В. Русанівського, «Словарь» справив «колосальний вплив на процес нормування української літературної мови, хоч такої мети упорядник перед собою не ставив» [25, с. 263], немає сумніву, що ця праця слугуватиме не одному поколінню мовознавців, дослідників, поціновувачів рідного слова.

«Словарь української мови» Б. Грінченка перевершив усі типи попередніх українських словників за обсягом свого реєстру, використанням джерел, складом і добром лексики, точністю й широтою документації слів. Зазначені характеристики видання дають підстави вважати його національним скарбом, що відіграв важливу роль у фіксації й нормуванні народної лексики в сучасній українській літературній мові. Завдяки редакторській майстерності й любові до української мови Б. Грінченко зміг якнайповніше відбити живу літературну мову, чому сприяло широке використання етнографічних і фольклорних записів, які фіксували слова, що характеризували деталі життя і побуту, народні ремесла, традиції й культурні надбання українського народу.

Водночас Б. Грінченко усвідомлював, що впорядкований ним словник не відображає всього багатства української мови, не є бездоганим, тому розглядав його як основу для подальшої праці над словниками української мови, як укорінення національної мовної спадщини українців. Підтвердженням цього може бути створений фундаментальний 11-томний «Словник української мови» (1970–1980 рр.) [29], у передмові до якого так і зазначено: «Словник увібрав усе цінне з лексичних багатств української мови, зібраних і опрацьованих у попередніх лексикографічних працях, зокрема ... і Словнику української мови Бориса Грінченка» [29, с. 6].

Головне, видання Б. Грінченка мало й має значення не лише суто лінгвістичне, а й культуротворче і просвітницьке. «Словарь української мови» Бориса Грінченка не лише пам'ятка українського словникарства, а й невичерпне джерело, звідки й сучасні мовознавці добирають знання з різних аспектів культури та побуту українського народу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вільхівський Б. [Грінченко Б.] Де ж наша робота? *Зоря*. 1888. № 13–14. С. 238–239.
2. Вільхівський Б. [Грінченко Б.] Хто ж винен? *Зоря*. 1888. № 10. С. 178–179.
3. Горецький П. Історія української лексикографії. Київ : Вид.-во АН УРСР, 1963. 241 с.
4. Грінченко Б. Предисловіе. *Словарь української мови*. Зібрала редакція журналу «Кіевская Старина». Упорядкував, з додатком власного матеріялу, Борис Грінченко : у 4 т. / за ред. Б. Грінченка. Київ, 1907–1909. С. 4–29. URL: <http://r2u.org.ua/>.
5. Грінченко Б. Автобіографія. *Грінченко Б. Твори : у 2 т.* Київ, 1963. Т. 1. С. 570.
6. Грінченко Б. Огляд української лексикографії. Львів, 1904. 30 с.
7. Грінченко Б. Три питання нашого правопису. Київ : Електрична друкарня К.И. Милевського і Ко, 1908. 38 с.
8. Дорошенко Д. Академія наук про український правопис. *Рада*. 1907. № 33. С. 2–3.
9. Дубічинський В.В. Українська лексикографія: історія, сучасність та комп'ютерні технології : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2004. 203 с.
10. Єфремов С. Як постав Грінченків словник. *Словник української мови*. Зібрала редакція журналу «Кіевская старина». Упорядкував з додатком власного матеріялу Борис Грінченко. 3-є видання, виправлене й доповнене : у 3 т. / за редакцією акад. Сергія Єфремова та Андрія Ніковського. Київ : Горно, 1927. Т. 2. С. 5–24.
11. ІР НБУВ (Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського), ф. I, од. зб. 32423.
12. ІР НБУВ (Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського), ф. III, од. зб. 1629.
13. ІР НБУВ (Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського), ф. III, од. зб. 41081.
14. ІР НБУВ (Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського), ф. III, од. зб. 44835.
15. Кримський А. Найголовніші правила українського правопису. Рівне : Вид. Волин. Коопер, 1921. 19 с.
16. Москаленко А. Нарис історії української лексикографії. Київ : Рад. шк. 1961. 162 с.
17. Огієнко І. Історія української літературної мови / упоряд., авт. передм. і комент. М.С. Тимошик. 2-ге вид., випр. Київ : Наша культура і наука, 2004. 434 с.
18. Огоновський О. Автобіографія 1892 року Василя Чайченка. Історія літератури рускої. Львів, 1893. Часть III. Відділ II. С. 1152–1156.
19. Опыт южнорусскаго словаря. Томъ первый: А–З. Выпускъ первый: А–Б / за ред. К. Шейковського. 1861.
20. Отчетъ о присужденіи преміи Н.И. Костомарова. *Кіевская Старина*. 1906. Кн. V–VI. С. 194–195.
21. Панык Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство : монографія. Львів : Світ, 1994. 216 с.

22. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. Київ : Наук. думка, 1976. 288 с.
23. Пилинський М.М. Словник Б. Грінченка. Міфи і факти. *Мовознавство*. 1988. № 6. С. 25–32.
24. Погрібний А. Борис Грінченко: Нарис життя і творчості. Київ : Дніпро, 1988. 268 с.
25. Русанівський В.М. Історія української літературної мови : підручник. Київ : АртЕк, 2001. 392 с.
26. Сімович В.І. Про літературну діяльність Бориса Грінченка. *На могилу Бориса Грінченка: [промова, виголошена на жалібній академії дня 22 мая 1910 року в Чернівцях]*. Чернівці : Друк. тов. «Руска Рада», 1910. С. 3–14.
27. Словарь російсько-український : у 4 т. / зібрали і впоряд.: М. Уманець, А. Спілка. Львів : 3 друк. Наук. т-ва ім. Шевченка, 1893–1898.
28. Словарь української мови. Зібрала редакція журналу «Кіевская Старина». Упорядкував, з додатком власного матеріалу, Борис Грінченко : у 4 т. / за ред. Б. Грінченка. Київ, 1907–1909. URL: <http://r2u.org.ua/>.
29. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
30. Тараненко О.О. Українська лексикографія 1917 – поч. ХХІ ст. *Українська мова : енциклопедія*. Київ : Вид-во «Укр. енци. ім. М.П. Бажана», 2004. С. 300–304.
31. Толковый словарь живаго великорускаго языка В.И. Даля. Москва : Издание Общ-ва любителей российской словесности, 1863–1866.
32. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду: документи і матеріали / упоряд. Л. Масенко та ін. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. 399 с.
33. Чикаленко Є. Спогади (1861–1907). Нью-Йорк : Укр. Вільна Акад. Наук у США, 1955. 502 с.
34. Gebauer, J. *Slovník staročeský*. 1903–1916. Praha, D. I – 1903, D. II – 1916.
35. *Słownik języka polskiego*, Samuel Linde, 6. tomow, druk własny i Drukarnia Xsiezy Pijarow, Warszawa, 1807–1814.

М. ФЕДОРОВСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО ТОВАРИСТВА ПОШИРЕННЯ ГРАМОТНОСТІ ТА РЕМЕСЕЛ

M. FEDOROVSKY – FOUNDER OF THE ELISAVETGRAD SOCIETY FOR THE PROMOTION OF LITERACY AND CRAFTS

У статті розкрито роль освітніх товариств Єлисаветградщини в розвитку освіти на території краю в другій половині XIX – на початку XX століття. З'ясовано, що серед найбільших досягнень єлисаветградської доброчинності щодо забезпечення різних верст населення як елементарними, так і спеціальними знаннями – багата й різнопланова діяльність Єлисаветградського товариства поширення грамотності та ремесел, яке на благодійних засадах здійснювало масштабну просвітницьку, педагогічну та освітянську роботу: сприяло заснуванню навчальних закладів, організувало недільні читання літератури прогресивного спрямування, проводило значну освітню й організаційно-пропагандистську роботу серед населення та учнів навчальних закладів, влаштувало театральні вистави, концерти, художні виставки. Зусиллями товариства в місті було відкрито притулок для малолітніх бездомних дітей, перші дитячі садки, безплатну народну бібліотеку-читальню та громадську бібліотеку. Виявлено, що така інституція була однією з перших на українських землях Російської імперії (до цього лише в Харкові діяло засноване в 1869 році Харківське товариство поширення початкової освіти).

Встановлено, що громадсько-просвітницька діяльність Єлисаветградського товариства поширення грамотності та ремесел набула різних форм вияву через організаційну та педагогічну діяльність його членів. Одним з яскравих представників товариства був його засновник, громадський і культурний діяч, педагог Микола Федорович Федоровський. Встановлено, що активна просвітницька й пропагандистська діяльність М. Федоровського відіграла провідну роль у поширенні освіти серед різних прошарків населення, сприяла розвитку шкільництва на території регіону. Реалізовані ідеї М. Федоровського – безплатне Єлисаветградське ремісничо-грамотне училище (1867), Єлисаветградське товариство поширення грамотності та ремесел (1873) – стали найбільш вагомими сторінками розвитку місцевої громадської початкової й позашкільної освіти у другій половині XIX – початку XX століття.

Ключові слова: Єлисаветградське товариство поширення грамотності та ремесел, навчальні заклади, просвітницька діяльність, М. Федоровський.

The article reveals the role of educational societies of Yelisavetgrad region in the development of education in the region in the second half of the XIX – early XX century. It was found that a significant contribution to the development of educational processes in the Yelisavetgrad region in this period was made by educational societies opened on the initiative of progressive public figures of the city. Among the greatest achievements of Yelisavetgrad charity in providing various segments of the population with both basic and special knowledge is the rich and diverse activity of the Yelisavetgrad Society for the Dissemination of Literacy and Crafts, which carried out large-scale educational, pedagogical and educational work on a charitable basis. progressive literature, conducted significant educational and organizational and advocacy work among the population and students of educational institutions, organized theatre performances, concerts, art exhibitions. Through the efforts of the society, a shelter for homeless children, the first kindergartens, a free public reading library and a public library were opened in the city.

It is established that the public and educational activities of the Yelisavetgrad Society for the Dissemination of Literacy and Crafts have acquired various forms of expression through the organizational and pedagogical activities of its members.

Emphasis is placed on the contribution of public and cultural figure, teacher Mykola Fedorovich Fedorovsky in reviving the work of the Yelisavetgrad Society for the Dissemination of Literacy and Crafts. M. Fedorovsky also invested his own funds in public projects and philanthropic activities, in particular in ensuring the activities of the Society for the Dissemination of Literacy and Crafts. It is established that the active educational and propaganda activities of M. Fedorovsky played a leading role in the spread of education among various segments of the population, contributed to the development of schooling in the region.

Key words: Yelisavetgrad Society for the Dissemination of Literacy and Crafts, educational institutions, educational activities, M. Fedorovsky.

УДК 37(09)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.7>

Олізько О.В.,

аспірант кафедри педагогіки
то менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Реформи 60-х років XIX століття докорінно змінили державний уклад Російської імперії. У зв'язку з демократизацією суспільства у цей період створюється та стрімко розвивається чимало громадських об'єднань, організацій та товариств, які відігравали роль у всіх сферах суспільного життя країни. Ці організації створювались із метою розв'язування питань освітнього, педагогічного, просвітницького характеру.

Одним із таких об'єднань було Єлисаветградське товариство поширення грамотності та реме-

сел – одне з провідних товариств Російської імперії в досліджуваний період.

Активна просвітницька й пропагандистська діяльність членів товариства відіграла провідну роль у поширенні освіти серед різних прошарків населення, сприяла розвитку шкільництва на території регіону. Одним з яскравих представників товариства був його засновник, громадський і культурний діяч, педагог Микола Федорович Федоровський.

Актуальність вибраної проблеми посилюється наявністю суперечностей між накопиченими тео-

ретичними ідеями та досвідом громадської та просвітницької діяльності М. Федоровського та незначним рівнем наукового осмислення, узагальнення та систематизації з метою творчого використання сучасними педагогами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На особливу увагу сучасних дослідників заслуговують не лише окремі явища тогочасного життя, але й діяльність непересічних особистостей, незаслужено призабутих. Цікавою постає культурно-освітня діяльність активного громадського діяча другої половини XIX – початку XX століття М. Федоровського, який у тогочасних умовах досить послідовно й успішно реалізовував свої демократичні починання задля покращення суспільних умов життя, перш за все простого народу. У цьому контексті заслуговують на увагу праці краєзнавчого спрямування як дореволюційного періоду (Н. Бракер [3], Н. Пашковського [6], П. Рябкова [7]), так і сучасного (І. Босої [1], Н. Калініченко [4], О. Лютої [5], О. Трибуцької [8], О. Філоненко [9] та ін.), в яких автори, аналізуючи просвітницьку діяльність членів Єлисаветградського товариства поширення грамоти та ремесел, зазначають місце та роль М. Федоровського в розбудові навчально-виховних закладів і системи народної освіти на Єлисаветградщині.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим мало висвітленою залишається педагогічна і громадсько-просвітницька діяльність членів Єлисаветградського товариства поширення грамотності та ремесел, який на благодійних засадах здійснював масштабну просвітницьку, педагогічну та освітянську роботу, сприяв заснуванню навчальних закладів на території краю.

Мета статті – розкрити внесок засновника Єлисаветградського товариства поширення грамотності та ремесел М. Федоровського в розвиток освіти на території краю в другій половині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період другої половини XIX – початку XX століття був одним із найбільш складних та динамічних в історії вітчизняної освіти. Зміни всього укладу Російської імперії та потреби економічного розвитку в нових умовах вимагали адекватного забезпечення, в тому числі, людськими ресурсами. Бурхливий розвиток науково-технічного прогресу й ринкових відносин значно загострив вимоги до загальноосвітньої та професійної підготовки. Відчутно активізувалася й громадська просвітницька діяльність, яка пропонувала нові, більш демократичні та прогресивні шляхи освітньої еволюції. Культурно-освітня діяльність громадськості в другій половині XIX – на початку XX століття набула надзвичайної актуальності та інтенсивності. Як правило, представники місцевої аристократії й інтелігенції ставали засновниками різноманітних

осередків освіти: навчальних закладів, просвітницьких товариств тощо. З неминучими перешкодами, але наполегливо та систематично така діяльність тривала впродовж усієї другої половини XIX – початку XX століття. З кожним роком вона ставала дедалі помітнішою та відчутнішою, більше поширювалася та якісно поглиблювалася, незважаючи на серйозну урядову протидію. Наполегливість громадськості змушувала уряд в окремих випадках поступатися їй. Проте це були скоріше винятки, ніж правила.

Просвітницькі ідеї вимагали нових нестандартних починань, і саме усвідомлення цього спонукало інтелігенцію Єлисаветградщини об'єднатися навколо ідеї створити просвітницьке товариство.

Одним з яскравих представників товариства був його засновник, громадський і культурний діяч, педагог М. Федоровський.

Микола Федорович Федоровський народився у 1838 році на Чернігівщині, навчався в Київському кадетському корпусі. Служив на Кавказі, де неодноразово брав участь у військових подіях. Після закінчення воєнних дій М. Федоровський був направлений в Єлисаветград для проходження подальшої служби. Його призначили викладачем історії та географії Єлисаветградського юнкерського кавалерійського училища [9, с. 90]. Його сучасники засвідчували: «Микола Федорович був людиною невсипучої енергії, широкої ініціативи і міцної волі, що не хотіла рахуватися з жодними перешкодами. Ось як характеризує його один із його співробітників, М. Пашковський: «Видатною особливістю цього незвичайного організатора було постійне поривання вперед до нових берегів, до нових ідеалів» [6].

На той час в Єлисаветграді не було закладів, де б, за словами відомого громадського діяча, етнографа, археолога П. Рябкова, «людина, схильна до громадської діяльності, могла б застосувати свої сили» [7, с. 3], а початкових навчальних закладів було обмаль. Тому М. Федоровський разом із групою однодумців провів організаційну роботу, розв'язав матеріальні питання і заснував перше в усій Російській імперії Єлисаветградське безплатне ремісничо-грамотне училище, яке було відкрите 15 жовтня 1867 року. Таким чином, в Єлисаветграді було утворено першу професійну школу.

М. Федоровський надовго став опікуном нового закладу. Ця школа мала приймати учнів, що закінчили міські та сільські школи, і робити з них не тільки добрих майстрів, але й викладачів ремесла в сільських школах. Для цього він мріяв ще про влаштування при навчальному закладі інтернату для селян. До школи вступали діти, що проходили там підвищений курс навчання теслярства, шитва. Крім ремісників, його школа мала випускати шовководів і пасічників, городників, садівників тощо. І це не були пусті мрії: користуючись тим, що в Єлисаветграді був за час військових поселень

«шовковичний сад», він заводить у своїй школі шовківництво. 35 років працював М. Федоровський у цій галузі, й шовківництво відродилося в Україні завдяки його «плідній і безкорисній праці». Отже, як високо не цінив педагог-просвітник загальну освіту, зі всього наряду його діяльності видно, що його головною метою було дати заробіток безпосередньо в руки народів, що і зазначено у першій редакції уставу його школи.

Мрією М. Федоровського було на базі отриманої попередньої початкової освіти давати професійні, корисні знання і навички та випускати повністю підготовлених учителів для сільських шкіл. Проте громадські потреби й тогочасні умови змусили керівництво училища розширити свої завдання. Тому, окрім викладання ремесел, навчальною програмою передбачалося і вивчення загальноосвітніх дисциплін [8, с. 9].

Коли в помешканні стало тісно, М. Федоровський завзято береться до добудови другого поверху навчального закладу: «Ніхто не хотів іти мені на зустріч, а тим часом мій досвід ствердив, що коли є воля й упертість, то те, що здається неможливим, стає здійсненим. Що необхідно, те й повинно здійснитися» [3, с. 46].

Зрозуміло, що такі широкі завдання не міг виконувати лише педагогічний колектив школи, і М. Федоровський організовує просвітницьке товариство.

Наприкінці 1871 року М. Федоровський з однокумцями розробили проект діяльності товариства, метою якого була цілеспрямована опіка над навчальними закладами краю, сприяння просвітницькій роботі серед ремісників, надання їм належних технічних знань. Тому у 1873 році Єлисаветградське товариство поширення грамотності та ремесел розпочало свою діяльність. У першому його звіті за 1873–1874 роки стверджувалося: «Недостатня кількість чесних і професійних ремісників, грубе поводження з дітьми, що віддаються на навчання в різні ремісничі заклади, моральна псування, якому вони піддаються в цих школах чітко вказували на необхідність подібного Товариства».

Згідно з уставом, Товариство мало право відкривати недільні школи для неписьменних ремісників, засновувати бібліотеки, видавати книги, доступні за ціною, влаштовувати артіль ремісників, організувати виставки ремісничих виробів. Зауважимо, що така інституція була однією з перших на українських землях Російської імперії (до цього лише в Харкові діяло засноване в 1869 році Харківське товариство поширення початкової освіти).

Як зазначали сучасники Миколи Федоровича, тогочасна місцева громадськість «хоча й палко співчувала реформам, та була якась розрізнена, розбивалася на окремі гуртки, що не мали на увазі будь-яких найближчих практичних цілей» [3, с. 47].

Щоб зміцнити його та забезпечити коштами, він звертається до багатьох впливових людей, не

тільки місцевих, а й по інших містах, і навіть до герцогині Единбургської, дочки Олександра II. У цих заходах йому допомагає відомий граф Д. Остен-Сакен, що користувався великою пошаною та впливом як серед місцевого громадянства. «Дарма, що про нього багато та різного розповідали, – пише М. Федоровський, – це була видатна людина і громадянин... Він допоміг мені виклопотати надзвичайно широкий на той час устав товариства, їздив зі мною в Одесу до старих знайомих, закликаючи їх до членства в товаристві». Зусиллями М. Федоровського просвітницьке товариство було засноване в 1873 році та діяло впродовж трьох років [8, с. 9].

Постійно вишукувалися нові джерела надходжень, що поповнювали касу Товариства. Це були як грошові, так і матеріальні пожертвування. Для читання лекцій до Єлисаветграда запрошувались відомі професори. Товариство підтримувало зв'язки й активно обмінювалося звітами, друкованими працями, брало участь в ювілейних заходах на запрошення інших товариств, що реалізували таку ж мету і завдання [4, с. 254].

Однак уже з перших днів своєї діяльності Товариство потрапило у фінансову скруту, яка не давала змоги реалізовувати програмні засади діяльності. Ненадійним було джерело прибутків, що складалось із членських внесків, податкових пожертвувань, зборів від вечорів та вистав.

Брак людей та коштів не дав змоги М. Федоровському розвинути діяльність нового товариства, і всі свої зусилля та енергію він вкладав у засноване ним ремісничо-грамотне училище. Велику увагу приділяв благоустрою професійної школи.

Микола Федорович продовжував очолювати ремісничо-грамотне училище. Друге зібрання товариства 13 жовтня і 1873 р. затвердило його на посаді опікуна. Його діяльність неодноразово відзначалася членами товариства. У найскрутніші для училища часи М. Федоровський самовіддано працював, захоплюючи своїм прикладом інших. Він щиро прагнув підняти престиж училища над усіма іншими подібними до нього закладами, розширити майстерні, випускати добре підготовлених фахівців, поширити діяльність училища на Єлисаветградський повіт [5, с. 9].

Так, коли закінчено було новий будинок, виявилось, що па платню викладачам нема грошей, але М. Федоровський вирішив це питання шляхом залучення до роботи в закладі декого з молодих учителів духовної школи й місцевої молоді, і якийсь час навчання в школі велося безплатно. «Серед зовсім молодих викладачів опинився й я, – пише М. Пашковський, – захоплений палким закликком організатора... Микола Федорович умів і зібрати персонал і вмів підтримувати його на рівні гарячого вчительського ентузіазму. Години й роки моєї праці в школі залишилися найкращими споминами мого юнацтва» [6].

М. Федоровський мешкав навпроти школи й проводив у ній увесь свій вільний час. Він намагався розбудити в дітях національну самосвідомість і любов до України й усього українського, «а як усі ми були з народу, це було легко зробити», – зауважувала П. Дворецька, одна з перших учениць і згодом учителька школи [3, с. 48].

Як засвідчують звідні документи, з 1894 по 1899 роки діяльність Товариства була достатньо плідною. Було змінено один із пунктів статуту Товариства, і ці зміни полегшували умови доступу бажаючих вступити до його членів, в обов'язкову навчальну програму училища було введено креслення та малювання, поновлено склад учнівської та учительської бібліотек [7, с. 12].

Вагомими досягненнями Товариства також були відкриття в місті безплатної народної бібліотеки-читальні, започаткування народного театру, введення в практику роботи училища запрошення професорів столичних вузів для читання лекцій. Із складу Товариства виділяється особлива секція, що цікавиться питаннями дошкільної освіти та виховання, яку очолює Н. Бракер. За її ініціативи у 1913 році засновується безплатний народний дитячий садок для дітей від 4 до 6 років, а інша секція (під керівництвом Г. Єфимовської) під назвою «Зеленого Царство» проводила роботу зі збереження природи, влаштовувала екскурсії.

Товариство поширення грамотності і ремесел об'єднало людей, які прагнули служити на користь ближнього, безкорисливо віддавали свою працю і кошти на громадську справу. Затверджений устав Товариства створював простір для діяльності без зайвої регламентації, для розвитку ініціативи як колективу, так і окремих його членів. Членами товариства було чимало місцевої інтелігенції. Активна просвітницька й пропагандистська діяльність членів товариства відіграла провідну роль у поширенні освіти серед різних прошарків населення, сприяла розвитку шкільництва на території регіону [3, с. 48].

На жаль, багато запланованого не вдалося реалізувати. Однак ремісничо-грамотне училище існувало, як і товариство, без державної підтримки. Його учні частково самостійно заробляли кошти, виконуючи платні замовлення з тих ремесел, яких їх навчали: столярного, слюсарного, токарного, ковальського, палітурного, різьбярства, чоботарства, швацтва. Силами училища здійснювалися різноманітні благодійні заходи та збори на його користь. Крім того, учні опановували початкову освіту і під час перевірок демонстрували досить глибокі знання.

Реалізовані ідеї М. Федоровського – безплатне Єлисаветградське ремісничо-грамотне училище (1867), Єлисаветградське товариство поширення грамотності та ремесел (1873) – стали найбільш вагомими сторінками розвитку місцевої громадської початкової й позашкільної освіти у другій половині XIX – початку XX століття.

Висновки. Встановлено, що серед найбільших досягнень Єлисаветградської доброчинності в другій половині XIX – на початку XX століття щодо забезпечення різних верст населення як елементарними, так і спеціальними знаннями – багата й різнопланова діяльність Єлисаветградського товариства поширення грамотності та ремесел, яке на благодійних засадах здійснювало масштабну просвітницьку, педагогічну та освітянську роботу: сприяло заснуванню навчальних закладів, організувало недільні читання літератури прогресивного спрямування, проводило значну освітню й організаційно-пропагандистську роботу серед населення та учнів навчальних закладів, влаштувало театральні вистави, концерти, художні виставки. Зусиллями товариства у місті було відкрито притулок для малолітніх бездомних дітей, перші дитячі садки, безплатну народну бібліотеку-читальню та громадську бібліотеку.

Активна просвітницька й пропагандистська діяльність членів товариства відіграла провідну роль у поширенні освіти серед різних прошарків населення, сприяла розвитку шкільництва на території регіону. Одним з яскравих представників товариства був його засновник, громадський і культурний діяч, педагог Микола Федорович Федоровський. Встановлено, що подвижницька місія М. Федоровського відіграла провідну роль у поширенні освіти серед різних верств населення, сприяла розвитку освітніх процесів на території регіону.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боса І.О. Роль Товариства поширення грамотності та ремесел у художньому житті Єлисаветграда на межі XIX–XX століть. *Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії*. 2011. Вип. 11. С. 145–150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrmyst_2011_11_28.
2. Бракер Н. Микола Федорович Федоровський. Перший український діяч м. Єлисавету. *За сто літ. Матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початків XX століття*. Київ : Держвидав України, 1928. Кн. 3. С. 46–49.
3. Калініченко Н.А. Просвітницька діяльність М.Ф. Федоровського. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 250–257.
4. Люта О.М. М.Ф. Федоровський (1838–1918): Невтомний трудівник на народній ниві. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. 30 с.
5. Пашковский Н. Николай Федорович Федоровский. (По личным воспоминаниям). *Голос Юга*. 1918. 10(23) июня.
6. Рябков П.З. Краткий исторический очерк Елисаветградского Общества распространения грамотности и ремесел: 1873–1898 гг. Елисаветград : Тип. Гольденберга, 1898. 42 с.
7. Трибуцька О.А. Наша мета – благодійність та провіта. *Молодіжне перехрестя*. 2008. 21 серпня. С. 9.
8. Філоненко О.В. Освіта Кіровоградщини (Єлисаветградщини) в наукових рефлексіях українських учених (друга половина XIX – XX століття) : монографія. Харків : Мачулін, 2017. 412 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ МАРІЇ МОНТЕССОРІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

PEDAGOGICAL IDEAS OF MARIA MONTESSORI IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL SPACE

У статті розкрито ідеї педагогіки Марії Монтессорі в контексті сучасного освітнього простору. Схарактеризовано життєвий та творчий шлях педагога. Презентовано педагогічний досвід авторки. Унаочнено її концепцію виховання, в якій дитина визнається вищою цінністю педагогічної діяльності, а інтереси особистості, що розвивається, трактуються як пріоритетні освітні цілі. Підкреслено, що педагогіка Марії Монтессорі зосереджена на потребах, здібностях та особливостях кожної дитини зокрема та спрямована на отримання природної радості дитини від навчання. З таким твердженням педагога суголосна її українська педагогіка. Йдеться про ідеї Василя Сухомлинського, Костянтина Ушинського, Софії Русової тощо. Виокремлено педагогічний метод Марії Монтессорі, котрий є основою її педагогічного вчення та акумулює в собі три основні складники: дитиноцентризм, індивідуальний підхід до дитини та ідея вільного вибору. Акцентовано, що основні принципи Монтессорі-виховання – створення виховного і розвивального середовища, зв'язок із природою, постійне вивчення особистості дитини в діяльності, виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини, самопізнання своїх можливостей, вироблення самодисципліни, самоорганізації тощо – базуються на ідеях «вільного» виховання» та віддзеркалюються в основних постулатах нової української школи. Доведено, що звернення науковців і практиків до педагогічних ідей Марії Монтессорі пов'язане із затребуваністю в українському суспільстві виховання особистості, котра прагне гармонійно розвиватися, усвідомлювати себе та свій шлях, здатна зробити вільний, правильний вибір, нести відповідальність за цей вибір та власне майбутнє.

Ключові слова: Марія Монтессорі, педагогіка Марії Монтессорі, педагогічний метод,

дитиноцентризм, індивідуальний підхід до дитини, нова українська школа.

The article reveals the ideas of Maria Montessori's pedagogy in the context of modern educational space. The life and creative way of the teacher is characterized. The author's pedagogical experience is presented. Its concept of upbringing is illustrated, in which the child is recognized as the highest value of pedagogical activity, and the interests of the developing personality are treated as priority educational goals. It is emphasized that Maria Montessori's pedagogy focuses on the needs, abilities and characteristics of each child in particular and is aimed at obtaining the child's natural joy of learning. Ukrainian pedagogy agrees with this statement of the teacher. These are the ideas of Vasyl Sukhomlynskyi, Konstantin Ushynskiy, Sofia Rusova, etc. Maria Montessori's pedagogical method is singled out, which is the basis of her pedagogical teaching and accumulates three main components: child-centeredness, individual approach to the child and the idea of free choice. It is emphasized that the main principles of Montessori education: creating an educational and developmental environment, connection with nature, constant study of the child's personality in activity, education of positive feelings, self-worth of the child, self-knowledge, self-discipline, self-organization, etc. are based on ideas "free education" and are reflected in the basic tenets of the new Ukrainian school. It is proved the appeal of scientists and practitioners to Maria Montessori's pedagogical ideas is connected with the demand in Ukrainian society for the education of a person who seeks to develop harmoniously, realize himself and his way, be able to make free and correct choices, be responsible for this choice and future.

Key words: Maria Montessori, pedagogy of Maria Montessori, pedagogical method, child-centrism, individual approach to the child, new Ukrainian school.

УДК 37.014.3(477):1:37.091.4МОНТЕССОРИ
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.8>

Хопта С.М.,

канд. філол. наук,
старший науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Починаючи з ХХІ ст. в Україні відбувається докорінне реформування системи освіти. Модернізація освіти зумовлена тенденціями розвитку суспільства, адже нині саме освіта стала одним із вирішальних соціокультурних чинників та має формувати сучасну національну еліту, котра забезпечуватиме гідне майбутнє держави.

Дослідники історії освіти, зокрема М. Чепіль та Н. Дудик, доречно зауважують: «<...> гуманізація сучасної української освіти, актуальність особистісно орієнтованої, компетентісної моделі навчання і виховання, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини педагога й вихованця, сприяють переосмисленню творчої спадщини педагогів-реформаторів на основі принципів: природовідповідності, відмови від авторитаризму

у вихованні, прийняття вихованця як суб'єкту власного розвитку» [12, с. 18–19]. Гуманістичні концепції виховання, дитиноцентризм та антропоцентризм відображені у працях як зарубіжних (Д. Дьюї, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, С. Френе, Е. Кей, Я. Корчак), так і українських педагогів (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський).

Визначне місце серед педагогів-гуманістів займає Марія Монтессорі – видатний італійський педагог-гуманіст, психолог. Починаючи з ХХ ст. і донині педагогіка авторки є однією з найзатребуваніших методик розвитку дитини. Марія Монтессорі вважала, «що будь-яка реформа освіти має спиратись на особистість людини. Сама людина має стати центром освіти, і ми не маємо ніколи забувати, що людина починає свій інтелектуальний ріст не в університеті, а від самого наро-

дження, і його слід стимулювати протягом перших трьох років життя з величезною інтенсивністю...» [3, с. 24]. Саме ці та інші аксіоми Марії Монтессорі є центротворчими філософськими ідеями сучасного педагогічного простору і потребують ґрунтовного вивчення й опрацювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчення М. Монтессорі студіювали в українській педагогічній думці І. Дичківська, Т. Поніманська, М. Чепіль, С. Якименко, М. Якімова, Н. Петрова, Л. Андрушко, В. Золотоверх, А. Ільченко, І. Дичківська, Н. Кравець, М. Левківський, Н. Лубенець та інші. Практичне використання досвіду роботи навчальних закладів, які працюють за системою М. Монтессорі, висвітлював відомий український вчений Б. Жебровський.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодення вимагає аналізу й інтерпретації педагогічної теорії і практики М. Монтессорі на принципах визнання самоцінності дитинства, пріоритетності розвитку особистості упродовж педагогічного процесу в контексті сучасного освітнього простору України.

Метою статті є популяризація основних принципів педагогіки авторки в українському освітньому дискурсі, філософське переосмислення її поняття «дитиноцентризм» та теорії вільного виховання, що стали основоположними філософськими ідеями нової української школи.

Виклад основного матеріалу. М. Монтессорі – визначна особистість, педагог, перша в Італії жінка – доктор медицини, феміністка, дослідник у галузі психології та філософії, педагогіки й психіатрії. Народилася вона 31 серпня 1870 р. в Італії неподалік від міста Анкона. У 16 років вступила до Технічної школи Буанаротті, проте цікавість до медицини спонукала її вступити на медичний факультет університету в Римі. У 1896 р. Марія отримала диплом доктора терапії та хірургії Римського Королівського Університету і розпочала медичну практику. Невдовзі вступила до Римського Королівського університету на філософський факультет та вивчала там експериментальну психологію, дидактику, антропологію, досліджувала проблеми навчання і виховання дітей у початковій школі. Згодом читала лекції з педагогічної антропології в Римському університеті. У 1907 р. відкрила перший «Будинок дитини» – дитячий садочок для здорових дітей. Впродовж життя М. Монтессорі займалася проблемами виховання й освіти дітей, розробила технологію раннього розвитку дитини, систему розвивального дидактичного матеріалу. Вона популяризувала педагогічні ідеї у світовій практиці, проводила педагогічні Монтессорі-конгреси, навчала педагогів, організувала індійський Монтессорі-рух, який набув великої популярності та успішно розвивається й донині, відстоювала

та підтримувала жіночий рух (фемінізм), пропагувала ідеї миротворчості тощо.

М. Монтессорі створила власну, абсолютно нову, високотехнологічну та оригінальну педагогічну систему, що за своєю сутністю є цілісною, гуманістичною та інтегративною. Освітня система М. Монтессорі охоплює технологію виховання й навчання дітей віком від 2,5 до 12 років. Її педагогічна технологія заснована і апробована на конкретному філософському вченні – теорії вільного виховання (антропології) й сенсуалізмі (відчуття – єдине джерело знань) у педагогіці.

Так, педагогіка М. Монтессорі характеризується як педагогічний метод, в основі якого лежать кілька центротворчих постулатів. Перший постулат: у вихованні головне – свобода дитини, причому у всіх аспектах її зростання. У книзі «Метод наукової педагогіки» авторка стверджує: «Якщо тепер уже ніхто не заперечує, що людина досягає свого вищого розвитку лише за умов найбільшої свободи; якщо доведено, що рабство є найзгубнішим станом як для душі раба, так і для душі пана, і якщо тому людство визнало потрібним для свого блага знищити володіння однієї людини душею іншої, то чому в дитячих садках і в школах ці закони не мають такого ж права на існування?... Необхідно, щоб школа допускала вільні природні прояви в дитині, – це її найголовніша реформа». На думку авторки, «основним стрижнем наукової педагогіки має бути така свобода дітей, яка давала б можливість розвиватися безпосереднім індивідуальним проявам дитини» [3, с. 93].

Другий постулат педагогіки М. Монтессорі підкреслює те, що кожна дитина має самостійно рухатися вперед, слухаючись свого серця, а не йти за вимогами зовнішнього середовища; вчителі мають тільки підштовхувати підлітка у певному напрямі і все: «Ми відкрили, що освіта – це не те, що робить вчитель, а природний процес, що розвивається спонтанно в людській істоті. Вона набувається не завдяки слуханню слова, а через особистий досвід, який дитина розвиває в середовищі, що її оточує. Завдання вчителя – не говорити, а підготувати серію предметів-стимулів для культурної діяльності в спеціальній обстановці, влаштованій для дитини» [3, с. 23].

Третій постулат акумулює в собі формулу: навчання має бути підлаштоване під індивідуальні потреби та можливості дитини, адже кожна дитина особлива і потребує особливого підходу. З таким твердженням педагога суголосна й українська педагогіка – йдеться про ідеї В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Русової тощо. Так, В. Сухомлинський у статті «Індивідуальний підхід до учнів» писав: «Зуміти правильно підійти до цих індивідуальних особливостей дитини, використати ці особливості для правильного виховання – в цьому суть майстерності індивідуального підходу до

дітей» [11, с. 132]. С. Русова, як «послідовниця антропологічних засад розвитку дитини і педагогічних ідей М. Монтезорі, вважала дитину «найдорожчим скарбом у світі» та упроваджувала в українській освіті принципи гуманної педагогіки, дотримуючись принципу природовідповідності у вихованні [4].

Педагогіка М. Монтезорі зосереджена на потребах, здібностях та особливостях кожної дитини, зокрема, на її думку, діти краще засвоюють матеріал, коли віднаходять свій ритм і спосіб навчання, а отже, розуміння самого себе. Філософський лейтмотив методу М. Монтезорі полягає в отриманні природної радості дитини від навчання. Саме про радість від навчання («школу радості») пише у ХХ ст. український педагог В. Сухомлинський, педагогічні та гуманістичні ідеї якого є взірцевими й актуальними й нині: «Школа під блакитним небом учила мене, як відкривати перед дітьми вікно в навколишній світ, і цю науку життя і пізнання я намагався донести до всіх учителів. Я радив їм: не обрушуйте на дитину лавину знань, не прагніть розповісти на уроці про предмет вивчення все, що ви знаєте... Умійте відкрити перед дитиною в навколишньому світі щось одне, але відкрити так, щоб шматочок життя загравав усіма кольорами веселки. Залишайте завжди щось недомовлене, щоб дитині захотілося ще й ще раз повернутися до того, про що вона дізналася... Покажіть дітям красу, мудрість, глибину думки однієї книжки, але покажіть так, щоб кожна дитина назавжди полюбила читання, була готова вийти в самостійне плавання по книжковому морю» [10, с. 30–42].

Отже, педагогічна система М. Монтезорі формується на вірі в безмежні можливості дитини та могутність всотуючого розуму (здатності дитини вчитися, прагненні до навчання, реалізація якого забезпечується сприятливим навколишнім середовищем).

Свобода і особистий досвід – два стовпи педагогіки Монтезорі, що органічно поєднуються із середовищем, в якому панує суворий порядок. «Порядок у системі Монтезорі бере свій початок від свободи, і, як еволюціоніст, вона вважала, що вчитель має робити висновки з нового досвіду так, як це здатна робити дитина. Сам зміст виховання Марія Монтезорі розкривала як «сприяння різнобічному розвитку дитини, що передбачає кінцеву мету – гармонійні стосунки між людьми». Авторка вбачала кінцеву мету виховання в досягненні світової гармонії людства» [12, с. 72].

Основні принципи Монтезорі-виховання – створення виховного і розвивального середовища, зв'язок із природою, постійне вивчення особистості дитини в діяльності, виховання позитивних почуттів, власної гідності дитини, самопізнання своїх можливостей, вироблення самодисципліни, самоорганізації тощо – базуються на ідеях

«вільного» виховання» та віддзеркалюються в основних постулатах нової української школи. Формула нової української школи складається з 9 ключових компонентів, серед яких: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається; наскрізний процес виховання, який формує цінності; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя тощо [9, с. 7]. Тому зауважимо, що провідні педагогічні ідеї М. Монтезорі, насамперед, її філософія виховання (надання значущості уродженому потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові, філософське переосмислення її поняття «дитиноцентризм» та теорії вільного виховання, що супроводжується утвердженням гуманістичних цінностей) стали основоположними філософськими ідеями нової української школи.

З філософських поглядів М. Монтезорі, що базуються на космічній теорії, згідно з якою «все живе у світі (рослини, тварини, людина) існує та діє відповідно до космічного плану розвитку Всесвіту, окреслюється поняття «освіта» як процес самонавчання особистості дитини, котра виходить із власного внутрішнього потенціалу <...> Дорослий, як і вчитель, покликаний допомогти дитяті з народження вміти слухати себе, розуміти себе, розвивати всі приховані задатки та таланти, весь час прагнути досягати гострішого розуму, витривалішого характеру» [3, с. 47]. У цьому контексті варто говорити про дитиноцентризм як ключову компетентність нової української школи, яка стала фундаментом сучасної освіти.

Поняття «дитиноцентризм» не нове для української педагогічної думки та є основою педагогічних систем таких видатних титанів української педагогіки, як К.Д. Ушинський (основною метою виховання для якого була людська особистість), В.О. Сухомлинський, який у своїй педагогічній спадщині висвітлював проблеми дитинства, самоцінності дитини, врахування її інтересів як найвищої цінності людства, поєднував навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму тощо [1].

Висновки. Отож, гуманізація філософії освіти, пріоритетність особистісно орієнтованої, дитиноцентричної моделі виховання М. Монтезорі, К. Ушинського, В. Сухомлинського є однією із центральних філософських ідей нової української школи, за якою велике майбутнє української нації. Звернення ж науковців і практиків до педагогічних ідей М. Монтезорі пов'язане із затребуваністю в українському суспільстві виховання особистості, котра прагне гармонійно розвиватися, усвідомлювати себе та свій шлях, здатна зробити вільний,

правильний вибір, нести відповідальність за власний вибір та власне майбутнє. Подальших досліджень потребує вивчення застосування принципів та методів М. Монтессорі в системі української освіти на різних рівнях, відкриття та заснування закладів, котрі працюють за принципами та методами педагога, аналіз літератури, котра присвячена видатній діячці та її творчості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка : теорія і практика захід. країн : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. Харків : Факт, 2008. 255 с.
2. Готра О. Біографістика в контексті дослідження історії. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2014. Вип. 684/685 : Історія. Політичні науки. Міжнародні відносини. С. 147–151.
3. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Слово, 2009. 304 с.
4. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Руссової : навч. посібник для студентів пед. спец. вузів. 3-тє вид., допов. і перероб. Чернігів : Деснян. правда, 2006. 231 с.
5. Монтессорі М. *Дети – другие* / пер. с нем. Н. Нефедова. Москва : Карапуз, 2012. 334 с.
6. Монтессорі М. *Дом ребенка. Метод научной педагогики* / пер. с итал. С.Г. Займовского. Москва : Задруга, 1913. XXVI, 339 с.
7. Монтессорі М. *Помоги мне сделать это самому* / сост., авт. вступ. ст.: В.М. Богуславский, Г.Б. Корнетов. Москва : Карапуз, 2000. 272 с.
8. Монтессорі М. *Разум ребенка* : гл. из кн. Москва : Грааль, 1997. 174 с.
9. *Нова Українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи* / заг. ред. М. Грищенко. Київ : МОН, 2016. 34 с.
10. Сухомлинський В.О. *Вибрані твори* : в 5 т. Т. 3. *Серце віддаю дітям ; Народження громадянина ; Листи до сина*. Київ : Рад. шк., 1977. 670 с.
11. Сухомлинський В.О. *Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 5 : Статті. С. 130–147.
12. Чепіль М., Дудник Н. *Педагогіка Марії Монтессорі* : навч. посібник / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Київ : Слово, 2017. 271 с.
13. Чишко В.С. *Біографічна традиція та наукова біографія в історії і сучасності України* / НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського, Ін-т біогр. дослідж. Київ : БМТ, 1996. 238 с.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ОГЛЯД КОНЦЕПЦІЙ ТА СТРАТЕГІЙ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ПРОВІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ПІДПРИЄМСТВ

RETROSPECTIVE SURVEY OF CONCEPTS AND STRATEGIES FOR POSITIONING LEADING UNIVERSITIES AND ENTERPRISES

У статті здійснено аналіз наукових досліджень стосовно концепцій та стратегій позиціонування закладів вищої освіти та підприємств взагалі. Авторка статті, ґрунтуючись на дослідженнях, запропонованих науковцями, уточнила сутність поняття «позиціонування», виділила та описала характерні особливості концепції позиціонування. Розглянуто підходи до позиціонування: позиціонування, засноване на розмаїтті; позиціонування, засноване на запитах, близьке до традиційної спрямованості на сегмент споживачів; позиціонування, засноване на способі отримання доступу до споживача. Тому незалежно від того, що було основою для вибору позиції, позиціонування потребує певного набору видів діяльності і не завжди визначається попиту або думкою споживача. Щоб досягти успіху, підприємство має стати кращим в одному напрямі, демонструвати хороший рівень розвитку, продовжувати вдосконалюватися в інших напрямках та мати на меті випередити конкурентів.

Авторка доходить висновку, що правильно вибрана стратегія позиціонування закладу вищої освіти може досягти розквіту на ринку освіти та сприятиме великому заохоченню споживачів і перебуватиме в цьому стані нескінченно довго. Проаналізувавши праці науковців щодо концепції позиціонування, авторка дійшла таких висновків: позиціонування можна назвати стратегічною метою будь-якого підприємства; позиціонування діє на свідомість користувачів, адже свідомість вимальовує уявлення споживачів про це підприємство; головна ціль позиціонування – перетворити сильні сторони компанії на головну конкурентну перевагу для споживача; позиція одного й того самого продукту може відрізнятися у свідомості різних споживачів, тому що кожна людина має індивідуальні погляди на якість товару або рівень сервісу. У разі успішного позиціонування заклад вищої освіти може досягти розквіту та бути конкурентоспроможним.

Ключові слова: концепція, стратегія, позиціонування, конкуренція, маркетинг, стратегія позиціонування.

The article analyzes scientific research on the concepts and strategies of positioning of higher educational institutions and enterprises in general. The researcher of scientific refinement, based on the research proposed by scientists, clarified the essence of the concept of "positioning", highlighted and described the characteristic features of the concept of positioning. Approaches to positioning are considered: positioning based on diversity; positioning based on requests, close to the traditional focus on the consumer segment; positioning based on the way of getting access to the consumer. Therefore, regardless of what was the basis for choosing a position, positioning requires a certain set of activities and is not always determined by demand or consumer opinion. To be successful, an enterprise must become the best in one direction, demonstrate a good level of development and continue to improve in other directions, and have the goal of getting ahead of the competition.

The author comes to the conclusion that a correctly chosen strategy for positioning an institution of higher education can flourish in the education market and contribute to great rewards for consumers and stay in this state for an infinitely long time. After analyzing the works of scientists regarding the concepts of positioning, the author came to the following conclusions that positioning can be called a strategic goal of any enterprise; positioning affects the consciousness of users, because consciousness draws the idea of consumers about a given enterprise; the main goal of positioning is to turn the strengths of the company into the main competitive advantage for the consumer; the position of the same product may differ in the minds of different consumers, because each person has an individual view of the quality of the product or the level of service. If positioned successfully, the institution of higher education can flourish and be competitive.

Key words: concept, strategy, positioning, competition, marketing, positioning strategy.

УДК 378.014.25:303.424]:001.4(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.9>

Щербак І.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри інформатики
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства ринок освітніх послуг базується на врахуванні потреб її споживачів та матеріально-технічних ресурсах для їх задоволення. Зростаючий інтерес до вищої освіти у потенційних студентів створює високу конкуренцію між закладами вищої освіти (далі – ЗВО). Це спонукає вищу школу постійно розвиватися, використовувати сучасні інформаційні технології для того, щоб підготувати майбутніх кваліфікованих фахівців. Отже, ЗВО мають досліджувати концепції та стратегії позиціонування, щоб утримати свій рейтинг на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загальні питання теорії та стратегії позиціонування розглянуті у працях Д. Траута, Е. Райса, Ф. Котлера, Ж.-Ж. Ламбена, Д. Крвенса та ін. Увагу розробці концепцій позиціонування приділяли такі науковці, як М. Портер, Субхаш С. Джейн, Г. Хулей та інші.

Мета статті – зробити ретроспективний аналіз концепцій та стратегій позиціонування.

Виклад основного матеріалу. Сучасним ЗВО, щоб нині утриматися на ринку освіти, необхідно вивчати основні концепції позиціонування, адже це сприяє взаємодії науки та суспільства, є важливим для розуміння стратегій позиціонування про-

відних університетів країн Європи в міжнародному інформаційному просторі. Тому провідні університети спираються на знання цих концепцій та використання їх на практиці. Аналіз ретроспективних концепцій позиціонування має стати підґрунтям для розробки пропозицій щодо створення власної стратегії позиціонування ЗВО.

Д. Траут й Е. Райс у книзі «Позиціонування: Битва за впізнаваність» (1981 р.) створили власну концепцію позиціонування, в якій виокремили три напрями стратегій [9]:

1) підтримка своєї провідної позиції – «Стратегія збереження лідерства». Цю стратегію може вибрати організація, що є лідером на ринку. «Стратегія збереження лідерства» може бути трансформована в «збереження зайнятої позиції» для підприємств, які не є лідерами, але задоволені своїм становищем серед конкурентів;

2) знаходження нової вільної позиції – «пошук ніші». Це стратегія послідовників, які, уникаючи зіткнення з лідером, спрямовують зусилля на пошук «вільного місця», тієї позиції, яка дасть змогу виокремитися;

3) конкурентне репозиціонування – «заміщення позиції» – в умовах відсутності вакантних позицій організації необхідно репозиціонувати конкурентів або витіснити їх позицію зі свідомості споживачів, замінивши її своєю.

Автори вважали, що для ефективного позиціонування товару й закріплення його іміджу доцільно використати лише один параметр. Але ця думка була не зовсім правильною і результативною. Це було доведено Ф. Котлером у наукових дослідженнях. Він з'ясував, що стратегія позиціонування буде більш плідною, якщо товар має дві-три відмінні ознаки. Ф. Котлер став основоположником наукових досліджень стратегій позиціонування, які є невід'ємними складниками загальної стратегії розвитку підприємств. Доречно буде розглянути його підходи до позиціонування [6]:

– атрибутивне позиціонування – зв'язок позиціонування з будь-яким атрибутом, характеристикою товару. Це досить поширений вид позиціонування, який підходить далеко не всім продуктам. В основному таке позиціонування є не кращим вибором, тому що не має жодних переважних атрибутів перед конкурентом;

– позиціонування переваг. Визначається унікальна ключова перевага продукту, яка презентується споживачам. Такий варіант позиціонування вважається одним із найуспішніших, але водночас і найскладніших, оскільки не завжди вдається знайти конкретну перевагу продукту або послуги;

– позиціонування застосування. Товар позиціонується як кращий у певній галузі використання;

– позиціонування за цільовою аудиторією. Суть такого позиціонування полягає в акцентуванні на певному сегменті цільової аудиторії. Сег-

ментування може здійснюватися за віковою або статевою ознакою тощо;

– позиціонування категорії. Це кращий варіант для початківців. Компанія говорить про себе як про лідера з певної категорії;

– конкурентне позиціонування. Акцент робиться на перевагах продукту перед конкретними конкурентами. Ця стратегія передбачає маркетингову війну між брендами;

– позиціонування якості престижу. Товар поєднує якість і високу цінову політику. Таким підходом, як правило, користуються компанії, що виробляють товари класу «люкс».

На думку Субхаш С. Джейн, який є автором концепції три «К» – «Компанія», «Клієнти», «Конкуренти», для ефективного позиціонування компанії необхідно враховувати відносини між компанією (які має потенційно слабкі та сильні сторони), клієнтами (що обслуговуються та не обслуговуються) та конкурентами (наявними та потенційними). Головні інструменти позиціонування – визначення, аналіз та оцінка ситуації на ринку, конкуренції на ньому, вибір та розробка засобів конкуренції, часу для конкурентних дій [3].

Цікавими є дослідження щодо позиціонування Г. Хулея [12]. Науковець стверджує, що позиціонування – це те, як споживачі розглядають різні альтернативи, представлені на ринку, а сегментування – те, як учасники ринку ділять своїх споживачів. Дослідник підкреслює, що для визначення цільової аудиторії треба провести сегментування ринку і тільки після цього намагатися позиціонувати компанію та її продукти.

У 1980-і роки М. Портер розробив концепцію позиціонування, в якій основна увага приділялась стратегічному менеджменту, з використанням термінів та концепцій економічної теорії (теорії організації промисловості). М. Портер запропонував вважати завданням стратегічного менеджменту визначення «позиції» фірми в галузі, яка дасть їй змогу отримати конкурентну перевагу та збільшити свій прибуток. Ця «позиція» зводилася до вибору продукту, ступеня його диференціації, масштабу виробництва та цільового споживача – саме ці змінні є важливими в теорії організації промисловості. Єдина принципова відмінність двох підходів (крім різного ступеня формалізації) в тому, що М. Портер вчить, як не допустити зменшення прибутку фірми (у тому числі й такої ситуації, коли частина «вігоди» йде споживачам), а прихильники теорії організації промисловості показують, як забезпечити максимальний зиск для суспільства (насамперед для споживачів).

Науковець визначає такі підходи до позиціонування [2, р. 61–78]:

1) позиціонування, засноване на розмаїтті. Створення такого продукту, який розрахований на широке коло споживачів, проте більшість із

них зможуть задовольнити тільки частину своїх потреб;

2) позиціонування, засноване на запитах, близьке до традиційної спрямованості на сегмент споживачів, тобто обслуговування більшої частини або всіх потреб певної групи споживачів. Воно виникає за наявності групи споживачів, що мають особливі запити, і пристосоване для їх задоволення за допомогою специфічного набору операцій. Водночас вирішальне значення має той факт, що для перетворення відмінностей у запитах на суттєву конкурентну позицію необхідний найкращий набір операцій, який також буде відрізнятися від інших;

3) позиціонування, засноване на способі отримання доступу до споживача, тобто сегментація споживачів залежно від способу доступу до них. Хоча їхні потреби подібні, доступ вимагає специфічного набору операцій і може залежати від розміщення, масштабу та інших параметрів споживачів.

Отже, дослідник доводить, що незалежно від того, що було основою для вибору позиції, позиціонування потребує певного набору видів діяльності і не завжди визначається попитом або думкою споживача.

На думку А. Харківської, позиціонування створюється відповідно до потреб цільової аудиторії та положення на стратегічній карті ринку. Запровадження маркетингової стратегії пов'язане з потребою здійснення змін у ЗВО: у його структурі, корпоративній культурі, що сприятиме забезпеченню його конкурентоспроможності як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг [11, с. 133–137].

М. Трейсі та Ф. Вірсема [10] називають позиціонування «ціннісними дисциплінами». У межах своєї галузі підприємство може прагнути до лідерства за такими напрямками:

– перевага продукту. Перевага підприємства полягає в більш швидкому порівняно з конкурентами впровадженні новинок;

– налагодженість операційної діяльності має забезпечувати кращі ціни в галузі. Таким чином, основне завдання оптимізації бізнес-процесів – збільшити коефіцієнт корисної дії та знизити вартість для споживачів (прибуток має надходити за рахунок зниження витрат, а не за рахунок збільшення цін);

– довірчі відносини з клієнтами, які будуються на пристосуванні продуктів компанії до потреб конкретного сегмента ринку. Конкурентоспроможність таких компаній тримається скоріше на високому обслуговуванні й задоволенні потреб, ніж на нижчих цінах.

Щоб досягти успіху, підприємство має стати кращим в одному із цих напрямів, демонструвати хороший рівень розвитку й продовжувати вдосконалюватися в інших напрямках, прагнучи випередити конкурентів.

Видатний європейський маркетолог, професор Ж.-Ж. Ламбен [8] визначає, що позиціонування показує, якою організація хоче виглядати в очах цільових споживачів. Позиціонування найбільш ефективно, коли йому передують сегментаційний аналіз: це вимагає позиціонування в кожному із сегментів, а не збереження єдиної позиції на всьому ринку. Стратегія позиціонування – це практичний спосіб диференціювання.

На думку Д. Кревенса, центральну роль у маркетингу відіграє стратегія позиціонування. Від неї будуть залежати всі подальші дії компанії на ринку. Науковець вважає стратегію позиціонування оперувальним терміном «концепція позиціонування». Він обґрунтовує думку, що стратегія позиціонування об'єднує елементи маркетингової програми в координований план дій, спрямований на досягнення мети позиціонування. Процес розробки стратегії позиціонування передбачає такі дії, як складання плану маркетингових заходів і постановку цілей для кожного елемента маркетингової програми (стратегій пропозиції, розподілу, просування й ціноутворення), складання бюджету як для кожного елемента маркетингової програми, так і для програми загалом. Вибір стратегії позиціонування ґрунтується на суб'єктивних судженнях і досвіді керівництва, методи «проб і помилок», маркетингових дослідженнях [7].

Товар, потрапляючи на ринок, живе своїм особливим товарним життям, званим у маркетингу «життєвий цикл товару». Життєвий цикл може тривати в різних товарів від кількох днів до десятків років. Концепція життєвого циклу товару уперше була опублікована американським маркетологом Т. Левітом у 1965 р. У цій концепції розглянуто етапи розвитку будь-якого товару або послуги з моменту першої появи на ринку до припинення його реалізації і зняття з виробництва. Традиційний життєвий цикл товару може бути представлений п'ятьма стадіями: 1) стадія впровадження; 2) стадія зростання; 3) стадія зрілості; 4) стадія насичення; 5) стадія спаду. Поняття життєвого циклу товару дуже часто використовується в маркетингу. Розуміння того, на якому етапі розвитку знаходиться товар або послуга компанії, дає змогу правильно вибудувати конкурентну боротьбу, побудувати прогноз обсягів продажів і прибутку, вибрати стратегію ціноутворення, просування і розподілу товару [1].

Концепція життєвого циклу товару базується на чотирьох постулатах:

1) термін життя товару кінцевий;

2) продаж продукту в часі проходить кілька етапів, для кожного з яких характерні специфічні можливості і проблеми, а також власна динаміка зростання або падіння обсягу продажів;

3) прибуток, що отримується виробником товару, істотно варіюється на різних етапах життєвого циклу;

4) маркетинг продукту на кожному етапі життєвого циклу має свою специфіку [1].

«Модель організаційного розвитку» Л. Грейнера [5, с. 76–94] та «модель життєвих циклів» І. Адізеса [4] можна зарахувати до положень концепцій «біологічної еволюції», які змінюються відповідно до життєвих циклів товарів. Ці науковці запропонували модель, яка описує розвиток організацій через послідовність кризових точок. Вони є прихильниками еволюційного підходу до розвитку бізнес-систем.

Відповідно до еволюційного підходу життєвого циклу бізнес-організації Л. Грейнера бізнес-системи проходять через етапи еволюції та революції на своєму життєвому шляху зростання і потребують відповідних стратегій і структур. Термін «еволюція» використовується для опису тривалих періодів зростання, в межах яких не відбувається великих змін в організаційних практиках. Термін «революція» вживається для опису періодів системних переворотів в організаційному житті. Це описова концепція, яку можна використовувати для розуміння певних стилів менеджменту, організаційної структури та координаційних механізмів на певних фазах розвитку організації. Л. Грейнер виокремлює п'ять етапів еволюції і революції, п'ять стадій організаційного розвитку, відокремлених один від одного моментами організаційних криз [5, с. 76–94]. Шлях від однієї стадії розвитку до наступної компанія проходить, долаючи відповідну кризу даного перехідного періоду. Кожна стадія одночасно є наслідком попередньої стадії і причиною наступної.

На думку дослідника, кожна компанія змушена проходити через певні стадії життєвого циклу організації та послідовно вирішувати проблеми, викликані зростанням бізнесу, зміною конкуренції, технологій і навколишнього середовища.

Одним із провідних експертів у галузі підвищення ефективності роботи підприємств є І. Адізес. Гнучкість та керованість є головними параметрами моделі життєдіяльності організації. На початку розвитку підприємства дуже гнучкі й рухливі, але слабо контрольовані. Але згодом гнучкість змінюється на контрольованість. У разі правильного позиціонування підприємство може досягти успіху і утримати його довгий період. Дослідник виділяє два етапи життєвого циклу організації: зростання і старіння. Зростання починається із зародження та закінчується розквітом, після цього настає старіння, що починається зі стабілізації і закінчується смертю організації [4].

На підставі проведеного аналізу можна дійти висновку, що науковці не мають єдиної думки щодо основних питань позиціонування. Тому

дослідження в галузі теоретичних основ позиціонування будуть цікавити науковців і надалі, а підприємства в умовах конкурентного ринку будуть знаходити креативні рішення в процесі позиціонування.

Висновки. Проаналізувавши праці вищенаведених науковців щодо концепцій позиціонування, можемо зробити такі висновки: 1) позиціонування займає певний проміжок часу, тому його можна назвати стратегічною метою будь-якого підприємства. Таким чином, досягнувши успіху, компанія може розраховувати на довгострокове утримання своїх позицій на ринку; 2) позиціонування діє на свідомість користувачів, із цим погоджувались всі дослідники. Адже свідомість вимальовує уявлення споживачів про підприємство. Тому дуже важливо правильно провести рекламну кампанію; 3) суть позиціонування полягає в тому, щоб підкреслити вигоди, які отримує споживач. Головна ціль – перетворити сильні сторони компанії на головну конкурентну перевагу для споживача; 4) позиція одного й того самого продукту може відрізнятися у свідомості різних споживачів, тому що кожна людина має індивідуальні погляди на якість товару або рівень сервісу. Із цією метою позиціонування проводиться в різних сегментах.

Отже, зазначимо, що позиціонування – це пошук відповідної політики, за допомогою якої університети знаходять свого споживача, показуючи свої переваги порівняно з іншими навчальними закладами. ЗВО має вибрати свою стратегію, за допомогою якої вища школа зможе вийти на високий рівень і довгостроково утримувати свої позиції на ринку освіти. Таким чином, у разі успішного позиціонування ЗВО може досягти розквіту та перебувати в цьому стані нескінченно довго.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Levit T. Creativity is not enough. *Harvard Business Review on the Innovative Enterprise*, 2003.
2. Porter M.E. What is strategy? *Harvard business rev.* Boston, 1996. Vol. 74. № 6. P. 61–78
3. Subhash J.C. Marketing: Planning & Strategy. Cincinnati, Ohio South-Western College Pub., 2000. 925 p.
4. Адизес И. Управление жизненным циклом корпорации. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2009. 384 с.; Адизес И. Управляя изменениями. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2008. 224 с.
5. Грейнер Л. Эволюция и революция в процессе роста организаций. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия Менеджмент*. 2002. Выпуск 4. С. 76–94. URL: <http://ovlavrov.ru/files/abstrakt-greyneri-v-protseesse-rosta-organizatsiy.pdf> (дата звернення: 05.09.2019).
6. Котлер Ф. Маркетинг в третьем тысячелетии: Как создать, завоевать и удержать рынок / пер. с англ. В.А. Гольдича и И.А. Оганесовой. Москва : ООО «Издательство АСТ», 2000. 272 с.

7. Кревенс Д. Стратегический маркетинг. 6-е издание / пер. с англ. А.Р. Ганиевой и др.; под ред. А.Г. Гришко. Москва : Издательский дом «Вильямс», 2003. 742 с.

8. Ламбен Ж.-Ж. Менеджмент, ориентированный на рынок / пер. с англ., под ред. В. Б. Колчанова. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2007. 800 с.

9. Траут Дж., Райс Е. Positioning: битва за узнаваемость. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2004. 256 с. URL: <https://cutt.ly/RwTpTve> (дата звернення: 05.09.2019).

10. Трейси М., Вирсема Ф. Маркетинг ведущих компаний: выбери потребителя, определи фокус, доминируй на рынке / пер. с англ. Москва : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 304 с.

11. Харківська А.А. Стратегія позиціонування закладу вищої освіти: від управління витратами до управління результатами. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип 22, Т. 2, С. 133–137.

12. Хулей Г., Сондерс Д., Пирси Н. Маркетинговая стратегия и конкурентное позиционирование. *Баланс Бизнес Букс*, 2005. 800 с.

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

ВИМОГИ ДО ІНШОМОВНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ REQUIREMENTS FOR FOREIGN LANGUAGE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

У статті розглядаються сучасні вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграції. Розглянуто вимоги чинних вітчизняних нормативних документів щодо рівня іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та зроблено порівняння з відповідними європейськими стандартами. Визначено наявні проблеми й протиріччя іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в контексті євроінтеграції. Огляд сучасного стану реалізації міжнародних стандартів щодо рівня іншомовної практичної підготовки на освітньому ступені «бакалавр» для майбутніх учителів початкової школи засвідчив відсутність реальних тенденцій до її осучаснення, невідповідність європейським і світовим стандартам підготовки, недостатню кількість керованих аудиторних годин для достатнього забезпечення обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова». Вивчення документів і їх аналіз засвідчили також відсутність уніфікації вимог і їх відображення в державних документах щодо досягнення вступного та випускного рівнів володіння англійською мовою майбутніми вчителями початкової школи. Уважаємо, що, відповідно до підготовки студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта освітня програма 013.00.01. Освітній рівень – перший (бакалаврський), вступний рівень повинен дорівнювати B1, а випусковий – B2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – B2, а випусковий – B2+. Також, з огляду на міжнародний досвід щодо досягнення певних РВМ, кількість керованих аудиторних годин має бути суттєво збільшена порівняно з реальною сучасною практикою вітчизняних закладів вищої освіти. Перспективою подальших досліджень є пошуки ефективних шляхів підвищення рівня іноземної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ.

Ключові слова: іноземна практична підготовка, міжнародні стандарти викладання та вивчення англійської мови, Західноєвропейські рекомендації з мовної освіти, іно-

земна мова, бакалавр, майбутні вчителі початкової школи.

The article examines the contemporary requirements of the level of foreign language practical training of future primary school teachers in the context of European integration. The requirements of the normative documents regarding to the level of foreign language practical training of future primary school teachers are considered and the comparison with the relevant European standards is made. The existing problems and contradictions of foreign language practical training of future primary school teachers are identified. A review of the current state of implementation of international standards for the level of foreign language practical training at the bachelor's degree for future primary school teachers showed no real trends in its modernization, non-compliance with European and world standards of training, insufficient managed classroom hours for foreign language practical training of future primary school teachers. The study of documents and their analysis also showed the lack of unification of requirements and their reflection in government documents to achieve entry and graduation levels of English proficiency by future primary school teachers. We believe that in accordance with the training of students in the educational-professional program field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 013 Primary education. Educational program 013.00.01. Educational level – the first (bachelor's), entrance level should be equal to B1, and final – B2; when entering the educational degree “master” – B2, and graduation – B2+. Also, taking into account the international experience in achieving certain level, the number of managed classroom hours should be significantly increased in comparison with the real current practice in Ukrainian higher education institutions. The prospect of further research is to find effective ways to increase the level of foreign practical training of future primary school teachers.

Key words: foreign language practical training, international standards for teaching and learning English, Western European recommendations for language education, foreign language, bachelor, future primary teachers.

УДК 371.134:371.686+811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.10>

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

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка педагогічних працівників в Україні здійснюється в 93 закладах вищої освіти, у 48 з яких готують студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта освітня програма 013.00.01. Освітній рівень – перший (бакалаврський), освітня

кваліфікація – бакалавр з початкової освіти (термін навчання – 3 роки 10 місяців). Це дало нам змогу дійти висновків, що в більшій половині педагогічних ЗВО відбувається підготовка майбутніх учителів ПШ, цей напрям популярний серед майбутніх абітурієнтів [3, с. 54; 4, с. 155–156]. Отже, якісна підготовка вчителя ПШ набуває першорядного значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням різних аспектів формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ЗВО займалося багато вчених: Р.О. Гришкова, О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Л.І. Морська, Н.А. Сура, Н.В. Саєнко, С.О. Мелікова та ін. Однак аналіз наукової літератури свідчить, що в дослідженнях неповною мірою розкриті особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей, які навчаються в педагогічних університетах, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте досліджено не всі аспекти проблеми, зокрема недостатньо вивченим залишається питання вимог щодо іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ в умовах євроінтеграції.

Метою статті є висвітлення вимог щодо іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Важливими для розгляду іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ є передусім сучасні документи Ради Європи з мовної політики й освіти, зіставлення вимог і рекомендацій, які надаються в цих документах, і дослідження їх реалізації у вітчизняних документах. У ключовому документі Ради Європи з мовної політики й освіти – CEFR (2018) – визначено сучасні вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ. У CEFR (2018) володіння мовою розглядається як здатність здійснювати комунікацію, спираючись на загальні та комунікативні компетентності (мовленнєві, соціолінгвістичні та прагматичні), активуючи відповідні комунікативні стратегії [11, с. 32].

На пріоритетність іншомовної практичної компетентності майбутнього вчителя ПШ наголошено в Педагогічній конституції Європи (2013), у статті 6.2, де першою серед основних компетентностей, якими має володіти вчитель XXI століття, зазначена комунікативна компетентність, зокрема сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами, адже вони необхідні для професійного успіху в умовах сучасного глобалізованого інформаційного світу й не лише забезпечать підвищення рівня його фахової підготовки, а й сприятимуть академічній мобільності [8].

Провідним документом, яким керуються викладачі ЗВО для розробки навчальних і робочих програм для іншомовної практичної підготовки студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта, є Програма з англійської мови для професійного спілкування (АМПС). Укладачами АМПС (2005) ураховано ЗЄР (2003), вона заохочує навчання впродовж усього життя й

самоосвіту, стимулює самостійність студентів та усвідомлення ними стилів навчання, підкреслює важливість «навчатися вчитися», що є основою ефективного й самостійного вивчення мов упродовж усього життя після закінчення [9, с. 5].

Основною метою дисципліни «Іноземна мова» (назва початкової дисципліни варіюється залежно від ЗВО) на педагогічних спеціальностях у ЗВО є підвищення вихідного рівня володіння ІМ студентами, досягнутого на попередньому ступені освіти, а також оволодіння ними необхідним і достатнім рівнем іншомовної комунікативної компетентності для вирішення соціально-комунікативних завдань у різних галузях професійної діяльності при спілкуванні із зарубіжними партнерами, а також для здійснення подальшої навчально-пізнавальної діяльності. На формування таких умінь і навичок орієнтована АМПС (2005). У ній зазначається, що вступний рівень іншомовної підготовленості абітурієнтів має бути не нижчим В1+ [9, с. 1], його можна вважати достатнім для переходу до оволодіння професійно орієнтованими іншомовними навичками й уміннями в усіх видах мовленнєвої компетентності, а на час завершення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» рівень володіння мовою (РВМ) повинен бути В2. Для магістрів визначено рівень від В2+ до С1 [9].

У Листі Міністерства освіти і науки «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» № 1/9-120 міститься доручення керівникам ЗВО створити умови для вивчення англійської мови (АМ) як мови міжнародного академічного спілкування задля досягнення випускниками ВНЗ рівня В2 відповідно до CEFR (2018). Також зазначено, що в разі надання студентом міжнародного сертифіката з підтвердженням рівня володіння АМ В2 він за бажанням може звільнитися від її вивчення у ЗВО [6].

Міністерство освіти і науки розробило та схвалило Концепцію розвитку АМ в університетах (2019) (Концепція (2019)). Документ передбачає організацію мовних курсів та інтенсивів, володіння АМ на рівні не менше як В1 стане обов'язковою умовою для вступу на освітній ступінь «бакалавр» до ЗВО 2023 року, В2 – для випуску. Через стандарти вищої школи буде прописано вимогу, що обов'язково студент бакалаврату незалежно від спеціальності мусить засвоїти ІМ на рівні В1+, якщо він хоче отримати диплом [5].

Проаналізуємо вимоги щодо рівнів оцінювання володінням ІМ за чинними документами: АМПС (2005), Концепцією (2019) – і порівняємо відповідності їх вимогам до європейської іншомовної освіти. Порівняльна характеристика дала змогу констатувати розбіжності щодо вихідного рівня до вступу на освітній ступінь «бакалавр», адже АМПС (2005) вимагає рівня В1+, а Концепція (2019) – В1 і випускового рівня по його закінченню –

B2 за АМПС (2005) і B1+ за Концепцією (2019). Суттєва різниця полягає у визначенні випускового рівня щодо освітнього ступеня «магістр»: Концепція (2019) наголошує на досягненні рівня B2+ для всіх спеціальностей магістерського рівня, натомість позиція АМПС (2005) є гнучкою і залишає це питання на власний розсуд ЗВО від B2+ до C1 і вище залежно від спеціальності. Відповідно до підготовки студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта, уважаємо, що вступний рівень повинен дорівнювати B1, а випусковий – B2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – B2, а випусковий – B2+ [2, с. 60–61].

Порівнюємо необхідну кількість аудиторних годин під керівництвом викладача для досягнення рівнів B1, B1+, B2, B2+ у АМПС (2005), CEFR (2018) і Cambridge University Press (CUP) (2018) у таблиці 2. CUP (2018) передбачили кілька варіантів годин, необхідних для досягнення наступного рівня, які обумовлюються певними суб'єктивними чинниками: варіант 1 передбачено для дорослих студентів з високою мотивацією та широким доступом до якісних навчальних матеріалів і високопрофесійними викладачами, а варіант 2 – для молоді з належним доступом до ресурсів і викладачами й низьким рівнем мотивації [13, с. 10–11].

Можемо констатувати, що для переходу від одного рівня до іншого потрібно приблизно 200 аудиторних годин під керівництвом викладача (за даними сайту <https://www.cambridgeenglish.org/>). «Приблизно» означає, що іноді потрібно більше годин (або менше), а залежить це від таких факторів: як учили мову раніше; інтенсивності занять; віку; наскільки часто й у якій формі стикає-

теся з англійським у позаурочний час. Перехід від B1 до B2 вимагає від 200 до 270 годин аудиторної роботи під керівництвом викладача.

Також зіставимо PBM B1, B1+, B2, B2+ з балами за сертифікатами IELTS, TOEFL, Cambridge ESOL (дані для аналізу взято із сайту <https://www.educationindex.ru>), які є найпопулярнішими й найчастіше приймаються університетами. Наведена нижче таблиця (таблиця 2) показує, як відповідають бали за сертифікатами IELTS, TOEFL, Cambridge ESOL, у ній наведена кількість аудиторних годин під керівництвом викладача, які є необхідними для досягнення певного рівня з нуля.

Результати ознайомлення з досвідом і змістом нормативних документів країн, освітні системи яких є орієнтиром для реформування освіти в Україні, дали підстави А. Турчин дійти висновків, що в процесі реалізації освітньої програми в європейських вищих закладах освіти ІМ є обов'язковою дисципліною з рекомендованим обсягом навчального навантаження 240–270 годин аудиторної роботи для ступеня вищої освіти «бакалавр» (див. таблицю 3) [10, с. 187].

Згідно з Наказом МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» від 09.07.2009 № 642 [9], нормативний курс ІМ на неспеціальних факультетах ЗВО скорочено до мінімуму – 5 кредитів ЄКТС з невеликим аудиторним навантаженням, що не дає можливості для досягнення певного рівня відповідно до сучасних вимог CEFR (2018) [1; 11; 13; 15].

Відповідно до рейтингу English Proficiency Index (EPI), у 2016 році Україна посіла 41 місце серед 72 країн, які входили в дослідження. Цей результат є гіршим за показник 2015 року, коли Україна

Таблиця 1

Необхідна кількість аудиторних годин для досягнення рівнів B1, B1+, B2, B2+ за АМПС (2005), CEFR (2018) і CUP (2018)

	АМПС 2005	CEFR 2018	CUP 1 варіант 2018	CUP 2 варіант 2018
B1+	Не визначено	Не визначено	Не визначено	Не визначено
B2	200	150–200	180–260	220–270
B2+	Не визначено	Не визначено	Не визначено	Не визначено

Таблиця 2

Необхідна кількість годин для досягнення рівнів B1, B1+, B2, B2+ за тестовими системами і співвідношення з іспитами/балами

CEFR	Рівень володіння	TOEFL		IELTS		ESOL	
		Кількість академічних годин	TOEFL СBT	Кількість академічних годин	IELTS, бали	Кількість академічних годин	ESOL Cambridge, назва
B2+							
B2	Upper-Intermediate	540+	173–210	540+	5,0–6,0	540+	FCE
B1+	Intermediate	420+	133–170	420+	4–4,5	420+	PET
B1	Pre-Intermediate	300+	97–130	300+	3,0	300+	KET

Обсяг дисципліни «Іноземна мова» для студентів, які навчаються за програмами здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр» в університетах Європи (укладена А. Турчин)

Назва університету	Країна	Години
Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski)	Польща	240
Університет Пассау (Universität Passau)	Німеччина	260
Віденський університет (Universität Wien)	Австрія	280
Кембриджський університет (University of Cambridge)	Велика Британія	220
Університет «Лучіана Блага» м. Сібіу (Universitatea «Lucian Blaga» din Sibiu)	Румунія	240

була на 34 місці, а в рейтингу 26 європейських країн у 2016 році Україна серед останніх [1].

Результати дослідження Британської Ради щодо визначення стану викладання й рівня володіння студентами АМ протягом 2014–2016 років показали недостатню відповідність модулів навчальних програм і кредитів реальним вимогам Болонського процесу: університети не проводять вступних іспитів з АМ, а якщо й проводять, то результати не завжди співвідносять зі шкалою CEFR, тож верифікувати рівень студентів при вступі неможливо [1, с. 51]; викладання АМ для студентів нелінгвістичних спеціалізацій відрізняється залежно від закладу й може передбачати вивчення загальної АМ, загальної АМ для академічних цілей або спеціалізованої АМ для академічних цілей; загальноприйнятих стандартів не існує; кількість контактних годин для вивчення АМ сильно різниться від закладу до закладу; є свідчення того, що студенти високовербальних спеціалізацій, таких як туризм, підприємництво, менеджмент та економіка, отримують більше занять із АМ, аніж студенти, які вивчають математичні та прикладні науки; викладання фахових дисциплін АМ проводиться фрагментарно за ініціативи відділень, факультетів і навіть окремих лекторів [1, с. 27–28].

Висновки. Розгляд сучасного стану реалізації міжнародних стандартів щодо рівня іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ засвідчив відсутність тенденцій до її осучаснення, невідповідність європейським і світовим стандартам підготовки, недостатню кількість керованих аудиторних годин для достатнього забезпечення обсягу навчальної дисципліни «Іноземна мова». Вивчення документів і їх аналіз засвідчили також відсутність уніфікації вимог і їх відображення в державних документах щодо досягнення вступного та випускного рівнів володіння АМ майбутніми учителями ПШ. Уважаємо, що, відповідно до підготовки студентів за освітньо-професійною програмою галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта, вступний рівень повинен дорівнювати В1, а випусковий – В2; під час вступу на освітній ступінь «магістр» – В2, а випусковий – В2+. З огляду на міжнародний досвід щодо досягнення певних РВМ, кількість керованих аудитор-

них годин має бути суттєво збільшена порівняно з реальною сучасною практикою у вітчизняних ЗВО. Перспективою подальших досліджень є пошуки ефективних шляхів підвищення рівня іноземної практичної підготовки майбутніх учителів ПШ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: проект «Англійська мова для університетів». Київ : Сталь, 2017. 154 с.
2. Конотоп О.С. Цільовий рівень іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Сіверщини. Серія «Освіта. Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. № 1 (4). С. 52–64.
3. Конотоп О.С. Важливість іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті євроінтеграції. *Сучасні проблеми підготовки та професійного удосконалення працівників сфери освіти* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 2020 року, м. Чернігів) / відп. ред. Н.О. Терентьева. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.В., 2020. С. 55–56.
4. Конотоп О.С. Проблеми практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, аспірантів, докторантів, молод. учених, Харків, 14 трав. 2020 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; редкол. : Ю.Д. Бойчук (голов. ред) та ін. Харків, 2020. С. 155–157.
5. Концепція розвитку англійської мови в університетах. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkovamova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (дата звернення: 18.09.2020).
6. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін : Лист Міністерства освіти і науки від 11 березня 2015 року № 1/9-120. URL: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46343/ (дата звернення: 18.09.2020).
7. Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента : Наказ МОН України від 09.07.2009 № 642. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/147-> (дата звернення: 18.09.2020).
8. Педагогічна Конституція Європи. Європейські педагогічні студії : часопис. URL: <http://www.argue.org/index.php/uk/> (дата звернення: 18.09.2020).

9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 119 с.

10. Турчин А. Організаційні аспекти удосконалення іншомовної підготовки студентів неспеціальних факультетів ВНЗ. *Наукові записки. Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2017. № 1. С. 184–192.

11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors, 2018. 235 p.

12. How Long Does It Take To Learn a Foreign Language? *Cambridge University Press*. 2018. 15 p.

13. Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers *Cambridge University Press*. 2013. 12 p.

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНОГО СЕРВІСУ GOOGLE CLASSROOM У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

USE OF GOOGLE CLASSROOM CLOUD SERVICE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Стаття присвячена одній із актуальних проблем, а саме модернізації навчального процесу у вищій школі.

Розглянуто переваги застосування інформаційних технологій порівняно з традиційними методами, що виражаються в поєднанні аудіо- та відеонаочності, можливості використання інтерактивної дошки, забезпеченні ефективності сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу, економії навчального часу.

У зв'язку з цим у статті описано платформу Google Classroom, або Google Клас, яка дає викладачеві широкі можливості вивести вивчення студентами іноземної мови на новий рівень, що не обмежується стінами аудиторії.

У статті розглядаються особливості реалізації потенціалу хмарного сервісу Google Classroom для навчання іноземної мови студентів вищої школи. Перелічено можливості Google Classroom, які надають викладачеві свободу і гнучкість у підборі навчального матеріалу в поєднанні з необмеженими варіантами їх використання. Розглянуто, як саме хмарний сервіс Google Classroom успішно співпрацює зі змішаним (blended-learning) навчанням і його моделями, а також із дистанційним, що, у свою чергу, дає змогу студентам ефективно використовувати особистий час, поєднуючи навчання з роботою або з паралельним навчанням. Аргументовано, що використання платформи спрощує створення курсу іноземної мови з різнорівневими завданнями. Визначено методичні особливості дистанційної педагогічної взаємодії в процесі використання самої платформи. Обґрунтовано використання Google Classroom задля сприяння індивідуалізації навчального процесу та адаптації його до потреб кожного студента незалежно від його рівня мовної підготовки. Надано перелік вимог щодо використання мережевих освітніх технологій у навчальному процесі вищої школи як викладачами, так і студентами.

Виявлено, що низький рівень використання хмарних технологій у дистанційному навчанні є наслідком недостатньої обізнаності викладачів у можливостях їх використання. Тому окреслено напрями подальших наукових досліджень, спрямованих на популяризацію використання хмарних технологій у дистанційному навчанні.

Ключові слова: змішане навчання, інформаційне освітнє середовище, хмарний сервіс навчальна платформа, Google Classroom, вивчення іноземних мов.

The article considers the peculiarities of the realization of the potential of the Google Classroom cloud service in learning foreign language in universities. General information about Google Classroom and its applications is provided. The main possibilities of the service when used in the learning foreign language in a non-linguistic university are revealed. Nowadays educational materials on paper are used less often in the educational process. Teachers are in search for new solutions for interacting with students and providing them with information. The purpose is to justify the realization of the potential of Google Classroom and its applications in learning foreign language in universities.

The paper uses the methods of analyzing effectiveness of the learning foreign language via platform Google Classroom in universities. Such methods as an overview and analysis of scientific publications, psychological, pedagogical and methodical literature, publicizing the results of the advancement of science are also used.

As a result Google Classroom has roles in learning foreign language. It was proved that students can focus on their discipline because the assignments have deadline. Then, students easily submit assignment anywhere via headphone. Furthermore, there is an interaction between lecturer and students in a private comment. Therefore, Google Classroom has an important role in foreign learning teaching.

The analysis of the latest researches and publications testifies to the increased attention of both domestic and foreign scientists to the problem of the use of information technologies in the training of future specialists. Issues related to the use of cloud technologies in education, smart technologies, using elements of distance learning in individual teaching, using Google Classroom for management in education are considered. At the same time, it should be noted the need for further scientific research in this direction, since questions arise on the use of new information technologies in the course of learning a foreign language.

Key words: blended learning, informational learning environment, cloud service, learning platform, Google Classroom, learning foreign language.

УДК 37.016:81'249.004.77

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.11>

Корнейко Ю.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та іноземної
української філології
Харківської державної академії дизайну
і мистецтв

Єрмакова Т.С.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки
та іноземної і української філології
Харківської державної академії дизайну
і мистецтв

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Швидкий розвиток цифрових технологій спричинив становлення й розвиток нової епохи, головною особливістю якої є віртуальний освітній простір людини, що доповнюється різними віртуальними компонентами.

Інформаційні технології стали частиною побуту сучасної людини. Сьогодні це не розкіш, а засіб виходу в єдиний світовий інформаційний простір з метою отримання й обробки інформації. Розвиток

сучасної інноваційної освіти передбачає застосування електронних ресурсів у навчанні загалом і в навчанні студентів іноземної мови зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про підвищену увагу як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до проблеми використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців у ЗВО. Розглядаються питання щодо використання хмарних технологій у сфері освіти (С. Литвинова, Т. Вакалюк, Г. Сагітова, Г. Ткачук,

С. Мітра (Sugata Mitra) та ін.); smart-технології в навчанні (В. Абрамов, Г. Бонч-Бруєвич, Г. Косенко та ін.); застосування елементів дистанційного навчання при проведенні занять і в індивідуальній роботі студентів (Р. Кухарчук, Б. Роман, С. Штогрин); використання в процесі вивчення іноземних мов у ЗВО дистанційного та змішаного навчання (Л. Данькевич, В. Кухаренко, Ю. Шаранова), використання сервісу Google Classroom для управління освітніми процесами [1, с. 35].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас варто відмітити необхідність подальших наукових розвідок у напрямі використання хмарних технологій у навчальному процесі закладів вищої освіти, оскільки виникають питання щодо використання нових інформаційних технологій, саме сервісу Google Classroom, для навчання іноземної мови студентів немовних вишів, що й зумовлює мету статті.

Метою статті є обґрунтування реалізації потенціалу Google Classroom і його додатків для навчання іноземної мови студентів немовного вишу.

Методи дослідження: огляд та аналіз наукових публікацій, психолого-педагогічної та методичної літератури, узагальнення результатів дослідження науковців.

Виклад основного матеріалу. Сучасні студенти не уявляють свого життя без Інтернету з його соціальним спілкуванням та інформаційними ресурсами. Ми навчаємо покоління візуалів, для яких головним джерелом інформації є зоровий ряд. Усе це пояснює необхідність використання нових світових інформаційних розробок в освітній діяльності. Однією з інновацій в освітньому процесі, використовуваному в сучасному світі, є хмарні сервіси. Як показує досвід розвинених зарубіжних країн, упровадження в навчальний процес «хмарних обчислень» є відмінним рішенням проблем інформатизації освіти.

Сам англомовний термін Cloud computing уперше використаний ще в 1993 р. Еріком Шмідтом для позначення сервісів, що дистанційно підтримують різні дані й додатки, розміщені на віддалених серверах. За два десятиліття хмарні технології повністю завоювали інформаційний простір. У сфері мережевих технологій це словосполучення є символом сьогодення. Чому саме хмара? Графічний прообраз терміна зобов'язаний своєю появою діаграмам та іншим ілюстраціям у вигляді хмарок, за допомогою яких прийнято зображати мережу Інтернет. Хмарні види сервісів – це всі сервіси, що надають свої послуги через Інтернет.

Нинішній процес викладання й навчання відрізняється від традиційного, коли заняття проводилися безпосередньо (віч-на-віч), а основний метод

навчання – це навчання, що здійснюється лише викладачем і де викладач використовує наочність у вигляді презентаційних слайдів або дошки.

В. Гриценко, І. Юстик обґрунтовують декілька основних сучасних напрямів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі: створення єдиного освітнього простору; активне запровадження сучасних засобів і методів навчання з орієнтацією на інформаційні технології; створення системи гібридної освіти; поєднання традиційного та комп'ютерного навчання; постійний професійний розвиток викладача з метою продукування ним інформаційних технологій для навчання; спрямування діяльності викладача на розробку нових засобів для підвищення його творчої активності, збільшення рівня технологічної та методичної підготовки; формування системи безперервного навчання – універсальної форми діяльності, котра спрямована на постійний розвиток протягом життя [1, с. 37].

Упровадження сучасних інформаційних технологій, таких як Інтернет, різні мультимедійні пристрої, електронні навчальні ресурси, безліч аудіо- й відеоконструкцій, вивели систему викладання іноземної мови на новий рівень. Переваги застосування інформаційних технологій порівняно з традиційними методами виражаються в поєднанні аудіо- та відеонаочності, можливості використання інтерактивної дошки, забезпеченні ефективності сприйняття й запам'ятовування навчального матеріалу, економії навчального часу.

У зв'язку з цим у статті ми описуємо платформу Google Classroom, або Google Клас, яка, на нашу думку, дає викладачеві широкі можливості вивести вивчення студентами іноземної мови на новий рівень, що не обмежується стінами аудиторії.

Платформа Google Classroom уведена в практику викладання різних дисциплін у 2014 р. Зараз вона працює 42 мовами й використовується викладачами різних країн. Будь-який користувач, який має обліковий запис Google, може створити свій навчальний «Курс» у Google Classroom. На сторінці «Курсу» можна знайти докладні інструкції з роботи в Google Classroom [Довідка-Клас]. Цей сервіс постійно вдосконалюється й допрацьовується. Що дуже важливо, цей ресурс знаходиться у вільному доступі й дає змогу створювати віртуальний клас, іменованій у просторі сервісу Google Classroom – «Курс». Віртуальний «Курс» – це простір, у якому викладач працює зі студентами: розміщує оголошення, публікує завдання, проводить опитування, підтримує контакт із ними. Основною перевагою цього сервісу є можливість розміщення на ньому різноманітного навчального матеріалу: аутентичних текстів, аудіо- та відеоматеріалів, інтернет посилань, коментарів тощо.

Такий «Курс» викладач може відкрити для кожної групи окремо або для декількох груп від-

разу. Численні позитивні відгуки викладачів, що використовують цю платформу в багатьох країнах світу, свідчать на користь цього ресурсу. Платформа Google Classroom дійсно заслужила довіру користувачів, тому що вона інтегрована з популярними сервісами «Gmail», «Google Диск», «Документами», «Формами», «Календарем» тощо.

Програма дає викладачам змогу поширювати серед студентів завдання, перевіряти готові роботи, використовувати різноманітні форми взаємодії з ними. Цей сервіс забезпечує всі технічні умови, які підходять для реалізації методичної основи навчання іноземних мов, що дають викладачеві можливість бути організатором самостійної роботи студентів і реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні.

Розглянемо більш детально можливості сервісу Google Classroom для викладача іноземної мови в неможливому виші. Вони полягають у такому:

- створення декількох навчальних «Курсів» і навіть різних за рівнем складності;
 - можливість бачити дані студента (ПІБ, номер групи, фото, електронну адресу) і здійснювати зворотній зв'язок, додавати в групу нових студентів на будь-якому етапі вивчення курсу;
 - спільна робота двох і більше викладачів, що дає можливість здійснювати спільні проекти;
 - поділ матеріалу «Курсу» на теми;
 - вибір типу завдання (питання, проект, завдання, оголошення);
 - вибір студентів усередині «Курсу», саме для яких розміщується завдання;
 - створення власного дизайну сторінки курсу;
 - організація обговорень-форумів зі студентами процесу та результатів навчальної діяльності;
 - повідомлення про факт виконання завдань студентами;
 - автоматичне сортування робіт: виконано/не виконано/повернуто;
 - вибір системи та критеріїв оцінювання (від 0 до 100 балів/без оцінки);
 - відстеження навчальних досягнень студентів у формі таблиці;
 - установлення дедлайну (кінцевого терміну виконання завдань).
- Дуже широкий перелік можливостей, що надаються цим сервісом, і для студентів:
- вибір часу й місця роботи (можна виконувати завдання на смартфоні, що забезпечує мобільність);
 - відпрацювання матеріалу в індивідуальному порядку, власному темпі;
 - можливість виконання завдання в онлайн-режимі в «Google документах» або в самому просторі «Курсу»;
 - коригування завдання, робота над помилками, видалення неправильного тексту;

– спілкування з викладачем у різному форматі (особисте листування, питання в коментарях до завдання), можливість бачити бали, виставлені викладачем;

- отримання кожним студентом повідомлень на електронну пошту про нові завдання, коментарі;
- нагадування про термін здачі завдань;
- отримання списку невиконаних завдань;
- можливість взаємодії з іншими учасниками «Курсу».

Перелічені вище можливості надають викладачеві свободу і гнучкість у підборі навчального матеріалу в поєднанні з необмеженими варіантами їх використання. Хмарний сервіс Google Classroom успішно співпрацює як зі змішаним (blended-learning) навчанням і його моделями, так і з дистанційним, що, у свою чергу, дає змогу студентам ефективно використовувати особистий час, поєднуючи навчання з роботою або з паралельним навчанням.

Щодо навчання іноземної мови в неможливому виші, зауважують А. Губіна та А. Мартинюк, однією з причин застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вишу можна назвати недостатню кількість аудиторних годин або некоректно скомпоновані заняття [2, с. 184]. Часто лише одне заняття в тиждень при великій наповнюваності не дає вагомого результату студенту. З іншого боку, різний рівень підготовки в групах або ж різна швидкість опанування ними навчального матеріалу створюють певний дисбаланс, адже іноді для одних студентів представлена інформація в аудиторії уже знайома попередньо, для інших – потрібен час на її опрацювання. Виникає великий розрив між тими, хто встигає постійно, і тими, хто вже навіть не готується до занять, зневірившись у здатності бути єдиним цілим із групою. Можливість працювати індивідуально, в притаманному темпі та в обраному місці ставить сервіс Google Classroom на чільне місце серед засобів вивчення іноземної мови в нелінгвістичному виші. Не завадило б наголосити на тому, що використання такого ресурсу уможливило охоплення все більшої кількості студентів, які доєднуються до вивчення певного модуля, незалежно від групи навчання. Важливим є також той факт, що студент самостійно ефективно опрацьовує великий обсяг матеріалу з обов'язковим поточним контролем викладачем за рівнем і темпом його засвоєння.

Існують певні вимоги до використання мережних освітніх технологій студентами та викладачами, які визначила дослідниця М. Кадемія: здатність швидко оволодівати і працювати з мережними освітніми й комунікаційними технологіями; бути готовим до інтенсивного обміну інформацією; бути психологічно стійким і вміти працювати з віртуальним студентом або викладачем; уміти працювати

в умовах розподіленого часу; бути внутрішньо добре організованою людиною; інформувати студентів про їхню академічну успішність за допомогою мережних технологій; активно стимулювати та заохочувати спільну роботу студентів у виконанні навчальних завдань; бути готовим часто змінювати зміст хмарного курсу [3].

Потенціал хмарного сервісу Google Classroom у вивченні іноземної мови студентами ЗВО реалізується за рахунок активної взаємодії студента з викладачем, можливості вибору рівня складності завдань, часу їх виконання й виду комп'ютерної програми для виконання завдань (Word, PDF тощо). Кожен студент має можливість прослухати, переглянути матеріал навчального курсу у власному темпі.

Саме ці умови вибору й обліку особистісних завдань для студентів визначають ефективність використання хмарного сервісу з погляду особистісно-орієнтованого підходу в навчальному процесі вищої школи. Продукування текстів, виконання завдань при можливості використання різних ресурсів Інтернету (словників, довідників тощо) підвищують якість роботи студентів.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можемо заробити висновок, що Google Classroom є однією з провідних платформ хмарного освітнього сервісу для використання у викладанні курсів іноземних мов. Потенціал цієї платформи дає можливість підвищити рівень професійної підготовки конкурентоспроможного майбутнього фахівця; дає змогу в режимі реального часу бачити та перевіряти роботи, розміщені на сервісі, раціонально використовувати свій час як викладачу, так і студенту; навчальний процес за допомогою хмарного сервісу є комфортним для студента й допомагає йому подолати психологічний бар'єр, який може бути причиною недостатнього засвоєння навчального матеріалу. Але

подальшої та більш ретельної розробки вимагає методичний аспект цієї технології.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриценко В., Юстик І. Використання сервісу Google Classroom для управління освітніми процесами. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/%20seksiia-4/3930-vykorystannya-servisuu-google-classroomdlya-upravlinnya%20-osvitnimy-protsesamy>.
2. Губіна А., Мартинюк А. Можливості сервісу Google classroom у навчанні іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 5 (73). С. 184–187.
3. Кадемія М. Використання мережної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ. URL: https://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/KademiyaMU_241_1457774840_file.doc.
4. Слободянюк А. Організація навчального процесу вивчення англійської мови з використанням інформаційних технологій у вищих навчальних закладах. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів : ЧНПУ, 2011. № 93. С. 276–280.
5. Ктчук Г. Хмарні технології: аналіз, перспективи реалізації. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2015. № 2. С. 40–43.
6. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Talk to every student in every class every day. Washington, DC : International Society for Technology in Education, 2012. 112 p.
7. Hamad Alsowat An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*. 2016. Vol. 7. № 9. P. 108–121.
8. Shaharane I.N.M., J. Et The Application of Google Classroom as a Tool for Teaching and Learning. 2016. Vol. 8. № 10. P. 5–8.
9. Wikipedia. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom.

ПРЕЦЕДЕНТНІ ТЕКСТИ В СИСТЕМІ ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ СИНТАКСИСУ

USING PRECEDENT TEXTS IN STUDING SCHOOL COURSE OF SYNTAX

У статті розглянуто проблему вивчення шкільного курсу синтаксису на матеріалі прецедентних текстів. Наголошено на тому, що, відповідно до антропологічного підходу до вивчення мови, текст набув статусу вищої мовної реалії, головного об'єкта вивчення, а текстоцентризм – пріоритетного принципу лінгвістичної парадигми. У методиці навчання української мови текст визнано найвищою дидактичною одиницею, а текстоцентричний підхід – провідним лінгводидактичним напрямом. Сьогодні в методиці навчання української мови все більше уваги приділяється одиницям, які мають достатню відтворюваність, стійкість компонентного й граматичного складу, знайомі широкому колу носіїв мови й відображають культурну, історико-літературну пам'ять національно-лінгвальної спільноти. У наукових пошуках різних авторів їх визначають як «прецедентний феномен», «прецедентний текст», «прецедентне висловлювання». У дослідженні прецедентність трактуємо як реальні одиниці мовної системи (тексти, ситуації, імена та висловлювання), які мають надособистісний характер, добре відомі широкому колу осіб і звернення до яких неодноразово повторюються. Прецедентні тексти національно зумовлені, вони є культурним символом, який визначає особливості національної свідомості, що передає культурний досвід і становить одиницю осмислення людських життєвих цінностей крізь призму мови за допомогою культурної пам'яті.

Доведено, що в процесі мовної підготовки школярів, зокрема під час вивчення синтаксису, необхідно вивчати синтаксичні одиниці на основі прецедентних текстів, що сприятиме не лише засвоєнню основних лінгвістичних понять, а й усвідомленню учнями своєї належності до соціально-культурної спільноти, своєї нації, епохи, що є показником високої мовної й загальної культури особистості. Запропоновано використовувати паремії, афоризми, крилаті вирази, цитати з фольклорних і художніх текстів, які містять відомості про історію, культуру, традиції, факти про відомих письменників, діячів, літературознавців тощо.

У статті подано вправи, що сприяють активізації знань учнів про прецедентні феномени в процесі вивчення теми «Складнопідрядні речення», зокрема завдання на спостереження й аналіз прецедентних творів, а також на побудову зв'язних висловлювань із використанням прецедентних текстів.

У результаті дослідження зроблено висновок, що прецедентний текст є складним за формою й семантикою феноменом, що характеризується особливою культурологічною значущістю та репрезентує національні цінності, що дає змогу розглядати

його як важливий матеріал у шкільній практиці навчання української мови.

Ключові слова: текстоцентризм, текст, прецедентний феномен, прецедентний текст, культурознавча компетентність, синтаксис.

The article deals with the problem of studying the school syntax course on the material of precedent texts. In the methodics of teaching the Ukrainian language the text is recognized as the highest didactic unit, and the textocentric approach is the leading linguo-didactic direction. Nowadays in the methodics of teaching the Ukrainian language more and more attention is paid to units that have sufficient reproducibility, stability of component and grammatical structure, units, that are familiar to a wide range of native speakers and reflect the cultural, historical and literary memory of the national-linguistic community. In the scientific research of various authors, they are defined as «precedent phenomenon», «precedent text», «precedent statement» and so on.

We interpret precedent as real units of the language system (texts, situations, names and expressions) that have a superpersonal character, are well known to a wide range of people and appeals to which are repeated many times. Precedent texts are nationally conditioned, they are a cultural symbol that defines the features of national consciousness, which conveys cultural experience and is a unit of understanding human life values through the language prism of cultural memory.

It is proved that in the process of schoolchildren's language training, in particular during the syntax studying, it is necessary to study syntactic units on the basis of precedent texts, which will help not only master basic linguistic concepts, but also students' awareness of their socio-cultural community, nation, epoch, which is an indicator of the individual high linguistic and general culture. It is suggested to use pameias, aphorisms, winged expressions, quotations from folklore and artistic texts, which contain information about history, culture, traditions, facts about famous writers, figures, literary critics, etc.

The proposed exercises contribute to the students' knowledge activation about precedent phenomena in the process of studying the topic «Complex sentences». Tasks have been created for the observation and analysis of coherent statements using them.

Thus, the precedent text is a complex phenomenon in form and semantics that is characterized by special cultural significance and represents national values, which allows us to consider it as an important material in school practice of teaching the Ukrainian language.

Key words: textocentrism, text, precedent phenomenon, precedent text, cultural competence, syntax.

УДК 378.016.811
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.12>

Кухарчук І.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики та лінгводидактики значна увага приділяється тексту. Відповідно до антропологічного підходу до вивчення

мови, текст набув статусу вищої мовної реалії, головного об'єкта вивчення, а текстоцентризм – пріоритетного принципу лінгвістичної парадигми. У методиці навчання української мови стратегічно

важливими визнані методики, спрямовані на формування й розвиток мовних, мовленнєвих, комунікативних, лінгвістичних, лінгвокультурологічних тощо компетентностей. Такий підхід визначає текст найвищою дидактичною одиницею, а текстоцентричний підхід – провідним лінгводидактичним напрямом. У процесі роботи над текстом актуалізуються основні види мовленнєвої діяльності, формуються здатності до самоорганізації мовної поведінки через розвиток внутрішнього мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні в методиці навчання української мови все більше уваги приділяється одиницям, які мають достатню відтворюваність, стійкість компонентного й граматичного складу, знайомі широкому колу носіїв мови й відображають культурну, історико-літературну пам'ять національно-лінгвальної спільноти. У наукових розвідках різних авторів їх визначають як «прецедентний феномен», «прецедентний текст», «прецедентне висловлювання», «логоепістема», «прецедентна текстова ремінісценція», «текстова ремінісценція» тощо.

Дослідження прецедентних текстів здійснюється в різних аспектах, що дає змогу їх аналізувати з різних точок зору. Наприклад, у російському мовознавстві з позицій когнітивного підходу прецедентні тексти розглядаються як особливі ментальні одиниці, що мають відповідне місце у свідомості мовної особистості (Ю. Караулов, Д. Гудков, І. Захаренко, Д. Багаєва, В. Костомаров, Н. Голубєва, В. Макаров, Н. Петрова). Представники лінгвокультурологічного підходу (С. Кушнерук, Є. Попова, Ю. Прохоров, Г. Слишкін, Л. Гришаєва) прецедентні феномени досліджують як репрезентатори артефактів людської культури, що характеризуються ціннісним значенням і клішованістю вживання.

Проблема прецедентності перебуває в центрі уваги й вітчизняних лінгвістів (Ф. Бацевич, Л. Даниленко, Т. Космеда, Т. Радзівська, О. Селіванова, К. Серажим та ін.). Прецедентні тексти є об'єктом наукових зацікавлень в українській лінгводидактиці (А. Буднік, Н. Голуб, О. Горошкіна, А. Нікітіна, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Н. Хижняк та ін.). Більшість із методистів наголошує на тому, що вивчення мовних явищ на матеріалі прецедентних текстів сприяє засвоєнню учнями культурних і духовних цінностей народу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак прецедентний феномен немає однозначного трактування в лінгвістиці й недостатньо вивчені його дидактичні можливості в методиці навчання української мови, що й зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті – проаналізувати дидактичні можливості прецедентних текстів під час вивчення синтаксису в школі, зокрема уточнити поняття «прецедентний текст» у лінгвістиці й лінгвомето-

диці, запропонувати види вправ і завдань із синтаксису.

Виклад основного матеріалу. У науковий обіг термін «прецедентний текст» увів Ю. Караулов, який цьому поняттю дає таке визначення: прецедентні тексти – «це тексти, (1) значущі для тієї чи іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношенні, (2) мають надособистісний характер, тобто добре відомі широкому оточенню цієї особистості, включаючи її попередників і сучасників, (3) звернення до яких поновлюється неодноразово в дискурсі цієї мовної особистості» [4, с. 216]. Знання таких текстів засвідчує належність людини до соціально-культурної спільноти, своєї нації, епохи, а також є показником високої мовної й загальної культури особистості. Г. Слишкін прецедентний текст трактує як будь-яку послідовність знакових одиниць, для яких характерна цілісність і зв'язність, а також ціннісна значущість для певної культурної групи [7, с. 28]. Український мовознавець Ф. Бацевич слушно зауважує, що важливою ознакою прецедентного тексту є те, що він існує в семіотичний спосіб, тобто його зміст актуалізується натяком, відсиланням, ознакою, цитатою [1, с. 152]. О. Селіванова прецедентні феномени характеризує як «компоненти знань, позначення та зміст яких добре відомі представникам певної етнокультурної спільноти, актуальні й використані в когнітивному й комунікативному плані» [6, с. 492–493]. Слушною є думка дослідниці, що знаки прецедентних феноменів характеризовані значним інформаційним обсягом і є подібними до символів.

У дослідженні прецедентності трактуємо як реальні одиниці мовної системи (тексти, ситуації, імена та висловлювання), які мають надособистісний характер, добре відомі широкому колу осіб і звернення до яких неодноразово повторюються. Прецедентні тексти національно зумовлені, вони є культурним символом, що передає культурний досвід і становить одиницю осмислення людських життєвих цінностей крізь призму мови за допомогою культурної пам'яті. Будь-який прецедентний текст характеризується «підтекстом», інваріантом сприйняття, системою смислів, що відображається в когнітивній базі комунікантів.

Відповідно до чинної програми з української мови одним із основних її завдань є «формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства загалом» [8]. Реалізація культурознавчого аспекту передбачає активне використання текстів з національно-культурним компонентом. Культурознавчу компетенцію в лінгводидактиці розглядають як знання й уміння, необхідні для здійснення мовної діяльності переважно в соціокультурній сфері спілкування, для

отримання знань у гуманітарній сфері, для ознайомлення з національною літературою та іншими видами мистецтва.

Під час використання прецедентних текстів на уроках української мови важливо враховувати специфіку їх типологізації. За типом джерела прецедентні тексти поділяються на паремії, афоризми, крилаті вирази (*багатіти думкою, «Так багато на світі горя, люди, будьте взаємно красивими!»* (Л. Костенко)); цитати з пісень (*Ой, ой роду наш красний, / Роду наш прекрасний, / Не цураймося, признаваймося, Бо багачко нас є»*); цитати з фольклорних і художніх творів, анекдотів (*«Можна все на світі вибирати, сину, / Вибрати не можна тільки Батьківщину»* (В. Симоненко); *«Коли у людини немає свого життя, її цікавить чуже»*); цитати з кінофільмів, мультфільмів, рекламних роликів (*«Як корабель назвеш, так він і попливе»* («Пригоди капітана Врунгеля»); *«Знаєш, чому квіти завжди повертаються до сонця? Тому що квіти також мають очі»* («Поводир»)).

Під час закріплення вмінь і навичок учнів із синтаксису пропонуємо використовувати прецедентні тексти, що містять відомості про історію, культуру, традиції, факти про відомих письменників, діячів, літературознавців тощо. Наведемо приклади роботи з прецедентними висловлюваннями, іменами під час вивчення чи узагальнення знань з теми «Складнопідрядні речення». Спочатку можна використати прийоми, що дають змогу, з одного боку, перевірити знання з лінгвістичної теми, а з іншого – розширити світогляд учнів про культурні цінності. Із цією метою пропонуємо виконати таке завдання:

Запишіть речення, зробіть їх синтаксичний аналіз. Випишіть із поданих речень крилаті вислови біблійного походження. Поясніть їх значення, скориставшись фразеологічним словником або книгою Коваль А.П. «Спочатку було Слово: крилаті вислови біблійного походження в українській мові» (Київ : Либідь, 2001. 312 с.).

1. Бо що із пороку повстало, те в порох перейде. Хто знає, чи душа людини літає до небес... (Д. Загул). 2. Наші едеми Тільки фантоми... Хто скаже, хто ми? (Д. Загул). 3. То – лиш батіг, і ласощі, і молот, Якими скульптор статую живу Для світу створить – Нового Адама! (О. Бердник). 4. Спасибі вам за дерево пізнання – Оце єдине, де безсилий змії (Л. Костенко). 5. Але ти, що вкусила з пізнання, пізнала незнане, І, торкнувши моє наболіле плече, ти сказала: «Я Рай!» (Б. Рубчак). 6. Хіба можлива дряглість для стратега? Чого ж поет, коли ідуть бої, Бере із допотопного ковчега І образи й епітети свої? (П. Тичина). 7. В тобі, проклятий Вавилоне, В твоїй безодні осяйній Ще не один на вік потоне, Хто кинув в море невгомне Свій

дух палкий (С. Черкасенко). 8. Отак, мов здавна повелося, В тіні пречистих яворів Посиплю попелом волосся – Тим, що іще не нагорів (Н. Кир'ян). 9. Блаженний муж, що йде на суд неправих І там за правду голос свій підносить, Що безтурботно в сонмищах лукавих Заціплії сумління їх термосить (І. Франко).

Загальновідомо, що до прецедентних феноменів належать прецедентні імена, у яких відображено різні аспекти національної картини світу. Прецедентне ім'я трактують як індивідуальне ім'я, що пов'язане: а) із широко відомим текстом, який належить, як правило, до прецедентних; б) із ситуацією, широко відомою носіям мови, яка виступає як прецедентна [3, с. 106]. На специфіку функціонування прецедентних імен впливають їх структурні особливості. В. Красних слушно зауважує, що прецедентне ім'я може функціонувати або як власне ім'я, указуючи безпосередньо на денотат (у цьому разі диференційні ознаки прецедентного імені виявляються не релевантними), або як прецедентні імена (тобто вживатися як «складний знак», що має, окрім простого набору значень, деякий інваріант сприйняття «предмета», який стоїть за іменем) [5, с. 202].

На уроках української мови необхідно організувати роботу з національно-прецедентними іменами, які відомі представникам національно-лінгвокультурного угруповання й належать до національної когнітивної бази. Наприклад, у процесі вивчення складнопідрядного речення можна запропонувати таке завдання:

Прочитайте текст. Визначте стиль і жанр тексту. Проаналізуйте синтаксичний рівень тексту. Знайдіть складнопідрядні речення й проаналізуйте їх за схемою: засоби зв'язку; семантико-синтаксичні відношення між частинами; вид складнопідрядного речення. Випишіть прецедентні імена, запишіть до них слова-асоціації. Доповніть текст іншими, відомими прецедентними іменами, що пов'язані з сучасною художньою творчістю.

Сковорода – голос українського національного ества – був популярний у народу, незважаючи на книжну мову. Народ співав його пісні. Малий Тарас переписував їх... Потім він сам став голосом українського здорового глузду, що підніс духові цінності й національні святині – над усі офіційні імперські авторитети та позолочені цінності й над усі модні віяння часу. І Шевченко, і Гоголь виділялись у сузір'ї великих талантів Росії тим, що не наслідували великих світил, а заговорили голосом України, сповненим любові і віри. Традиції Шевченка – традиції здорового опозиційного духу – проходять червоною ниткою через усю українську культуру, як її живий нерв. Ними наповнено все живе, що пробилось крізь тотальну цензуру радянського часу.

Правда і краса все ще існують у колючому фольклорі або в художній творчості колгоспних жінок – Катерини Білокур, Марії Приймаченко... У розмовах бабусь, що потаємно хрестили онучат і вчили їх молитись, любити, прощати (За Є. Сверстюком).

Важливу роль у збагаченні мовлення учнів виражальними засобами мови, а прецедентний текст, безсумнівно, належить до них, відіграють знання способів уведення прецеденту до висловлювання. Їх, на думку Ю. Караулова, три: цитування, коли текст доходить до читача або слухача як прямий об'єкт сприйняття, розуміння; інший спосіб передбачає трансформацію вихідного тексту або роздуми з приводу нього; останній спосіб передбачає звернення до початкового тексту шляхом натяку, відсилання, ознаки [4, с. 217]. Закріпити отриману інформацію учням допоможуть такі завдання:

Поясніть значення крилатих біблійних висловів. Введіть їх у складнопідрядні речення. Яка функція стійких виразів, запозичених із Біблії?

Альфа й омега, Вавилонське стовпотворіння, випити гірку чашу, внести свою лепту, вовк в овечій шкурі, всесвітній потоп, голос волаючого в пустелі, Дерево пізнання добра і зла, закопати талант у землю, за сімома замками (печатями), іти на Голгофу.

Прочитайте прислів'я та приказки. Запишіть їх. Накресліть схеми. Визначте види складнопідрядних речень, засоби зв'язку й семантико-синтаксичні відношення між предикативними частинами.

1. Недаром говориться, що діло майстра боїться. 2. Хто робить кривно, той ходить певно. 3. Щоб рибу їсти, треба у воду лізти. 4. Як на току молотиться, то і в хаті не колотиться. 5. Байдужий сидить у хаті, доки лихо не загляне у вікно. 6. Як у травні дощ надворі, то восени хліб у коморі. 7. Дурня учить, що вилами по воді писати. 8. Не вернеш тих днів, що вже пройшли. 9. Те, що природа дала, милом не змиєш. 10. Не балуй змалку діток, бо під старість положать на спину ціпок. 11. Як на душі, так і на тілі. 12. Хто змолоду гроші береже, той на старість в нужді не живе.

Укладіть добірку крилатих висловів Ліни Костенко, у яких вживаються складнопідрядні речення.

Доберіть прислів'я та приказки про мову, рідне слово, у яких використовуються різні типи складнопідрядних речень. Наприклад: Хто мови свої цурається, хай сам себе стидається; Де мало слів, там більше правди.

На завершальному етапі пропонуємо старшокласникам створити власне висловлювання, використовуючи прецедентний текст. Наприклад:

Прочитайте текст. Випишіть вислови про мову з покликанням на їх авторів. Напишіть твір-міркування про роль мови в духовному надбанні українського народу, використовуючи наведені вислови.

Мова як категорія духовна є стрижнем існування нації: «Доля мови формує долю народу» (І. Могильницький). Слово є священним, воно виникло як наслідок Божої волі («... сказав Бог: «Хай станеться світло»... і було світло»). Святе Письмо дає нам правильний напрямок думки – не «сталось» передує «сказав», а «сказав» передує «сталось», тобто Слово є першоосновою творення світу. Тому травмування Слова впродовж советського часу руйнувало духовий світ людини, нищило коріння цілої нації. Завдання ж мови в постколоніальний період – віднайти первісну форму, адже «замах на мову – це замах на наше життя» (П. Мовчан). Ще Симеон Новий Богослов (XII ст.) повчав: «І власний твій дух, або душа твоя, вся є в усьому розумі твоєму, і весь розум твій – у всьому слові твоєму, і все слово твоє – в усьому духові твоєму, нероздільно і нерозривно». Тому саме вибір рідного слова є тим всеохопним джерелом, що дає нам відчуття належності до певної спільноти, забезпечує окремішність території, зберігає духові та історичні надбання народу (З підручника).

Ознайомтеся з думками видатних людей. Прокоментуйте кожне з тверджень. Складіть діалог, використавши одне з висловлювань. Випишіть і схарактеризуйте складнопідрядні речення розчленованої структури.

1. Людина вмирає, коли втрачає здатність безкорисливо радіти ... (Йозеф Еметс). 2. В давнину вчилися, щоб удосконалити себе, зараз вчать, щоб сподобатися іншим (Конфуцій). 3. Найбільшу владу має той, хто має владу над собою (Сенека). 4. Дотепність сама по собі нічого не варта, якщо в ній немає осердя – мудрості (Марк Твен). 5. Жити треба так, щоб висувати безмірні вимоги до життя (О. Блок). 6. Якби ви вчилися так як треба, То й мудрість би була своя (Т. Шевченко). 7. Не можна відняти у нас ні минулого, тому воно вже зійшло у небуття, ні майбутнього, тому що ми його ще не маємо (Марк Аврелій). 8. Якщо твоя правда не обурює твоїх ворогів, вона нічого не варта (А. Коваль).

Напишіть твір на тему «Ми – самобутня нація». Уведіть до власного висловлювання цитати відомого українського музиканта й вокаліста, політичного діяча Святослава Вокарчука: «Патріотизм – це любов. Люблять не за щось, а тому, що не можуть не любити. Не дивіться на Україну, як на землю своїх батьків. Дивіться на неї, як на землю своїх дітей. І тоді прийдуть зміни...»; «Для того, щоб не гинути на чужих

війнах, нам потрібно виграти війну з власною байдужістю, власним страхом та власною безвідповідальністю»; «Свобода – це вміння сказати «так» своїм мріям. Гідність – це вміння сказати «ні» своїм страхам»; «Цілуй руку тільки коханій. Схиляй голову тільки перед вчителем. Прості правила вільної людини».

Напишіть твір на тему «Гумор у житті українців», скориставшись висловами відомих людей і приказками: «Гумор – це рятувальний круг на хвилях життя» (Вільгельм Раабе); «Важливіше, ніж розум – почуття гумору» (Ернст Хайне); «Дуже легко глузувати з себе у дріб'язках, якщо ти захоплюєшся собою у великому. Звідси – бездоганний гумор англійців» (Андре Моруа); «Якщо не можеш сміятися над собою, не смійся над іншими» (приказка); «Дівчина, яка сміється, наполовину вже завойована» (приказка). Згадайте прізвища відомих майстрів дотепного слова (Остап Вишня, Павло Глазовий, Євген Дудар, Микита Годованець та ін.).

Основна мета запропонованих вправ і завдань – не лише сформувати в учнів синтаксичну компетентність, а й збагатити знаннями про культуру своєї або іншомовної країни, національні реалії; розвивати вміння оперувати цими знаннями залежно від ситуації; сприяти особистісному розвитку молоді. Уведення прецедентних феноменів у дискурс на основі асоціативного зв'язку в стандартних для культури ситуаціях мовного спілкування, уміння їх доцільно використовувати відповідно до комунікативних цілей, правильно сприймати і співвідносити прецедентні

феномени з комунікативним задумом мовця вказують на сформованість мовної особистості.

Висновки. Отже, прецедентні тексти є складним за формою і семантикою феноменом, важливим складником національної картини світу; вони характеризуються особливою культурологічною значущістю й репрезентують національні цінності, що дає змогу розглядати їх як важливий дидактичний матеріал у шкільній практиці навчання української мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
2. Буднік А.О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2010. 258 с.
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва : Гнозис, 2003. 288 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 6-е изд. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 264 с.
5. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва : Гнозис, 2003. 375 с.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
7. Слышкин Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва : Academia, 2000. 146 с.
8. Українська мова. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення: 14.10.2020).

КАРТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

SCHOOL MAP AS A FORM OF STUDYING A SCIENTIFIC WORKS ON THE LESSONS OF GEOGRAPHY

У статті наголошено на актуальності й важливості використання наукової спадщини в навчанні географії в школі, складником якої є картографічні джерела. Названі автори публікацій, у яких картографічна спадщина розглядається як надбання географічної науки. Стверджується, що в процесі навчання географії в школі картографічна спадщина недостатньо задіяна в програмах, змісті й ілюстративному апараті підручників. Його обсяг більший, ніж представлено в сучасних навчальних матеріалах, але він не використовується викладачами активно під час навчального процесу, оскільки методики роботи з науковою спадщиною раніше не були розроблені. Для уточнення терміна «наукова спадщина» проведено аналіз українських і зарубіжних словників. Запропоновано власне визначення поняття «наукова спадщина». Описано класичні схеми проектування шкільних карт, встановлено основну науково-методичну концепцію шкільних картографічних робіт, висунуто вимоги до створення карти. Авторами запропоновано застосувати на уроках географії лише прийоми й методи, які спонукають до динамічної комбінації знань, умінь, навичок і цінностей учня, провокуючи синергетичний ефект. Навчальний процес рекомендовано організувати як ланцюг «пізнання – розуміння – використання» за допомогою комплексного порівняльного аналізу сучасних карт з авторськими картами вчених-географів минулих часів. Презентовано результати анкетування серед учителів географії щодо використання карти як елемента наукової спадщини на уроках географії та розроблено алгоритм роботи з ними. Представлено результати експериментального дослідження ефективності застосування розробленого алгоритму роботи з картографічною спадщиною (на прикладі мапи України П. Тутковського), отримані на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. Запропоновані власні методичні рекомендації щодо залучення картографічної спадщини й інших учених-географів, зокрема Степана Рудницького, Володи-

мира Кубійовича, Павла Чубинського, Костя Дубняка.

Ключові слова: географія, географічна карта, наукова спадщина, картографічна спадщина, змістовий потенціал.

The article emphasizes the relevance and importance of the usage of scientific heritage in geography for students in a comprehensive school, which is a component of cartographic sources. The authors of publications, in which cartographic heritage is regarded as the property of geographical science, are mentioned in the article. It is claimed that in the process of teaching geography at school, this work is not sufficiently involved in the programs, content and illustrative apparatus of the textbooks. Its volume is larger than previously presented in atlases, but it isn't actively used by teachers in the educational process, as some appropriate methodical haven't been developed yet. The analysis of Ukrainian and foreign dictionaries was conducted to clarify the term "scientific heritage". We proposed our own definition of the concept of "scientific heritage". We emphasize on geographical maps of past times, their structure and ways of presenting information as an underestimated potential for activating cognitive activity. The results of the survey among geography teachers about possibility of using the map as an element of scientific heritage (on the example of Tutkovsky's map of Ukraine) in the process of comparison with modern maps are presented, and an algorithm for their usage in geography lessons is developed. The classical schemes of designing school maps are described, the main scientific and methodological concept of school cartographic works is established, the requirements for the creation of a map are made. The stages of carrying out an experiment to check the efficiency of work of own algorithm with old and modern maps are described. The results of the experimental research on the basis of the general educational institutions of Kyiv are presented, the proposals and prospects of further researches are put forward.

Key words: geography, geographic map, scientific heritage, cartographic heritage, content potential.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.13>

Логінова А.О.,

аспірантка

Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У практиці навчання географії карта є об'єктом вивчення, засобом наочності та джерелом знань про географічні явища. Робота з картою розвиває пам'ять, увагу, уміння спостерігати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати й робити висновки. Усе це – складники організації творчого пізнання географічної картини світу, формування наукового світогляду, критичного мислення учнів. Ключове значення шкільної карти як провідного засобу для вивчення географії не корелює з очікуваною успішністю засвоєння учнями картографічних знань, набуття ними вмінь і навичок, про що свідчать результати ЗНО останніх років [21].

На нашу думку, потенціал карт минулих часів як елемента наукової спадщини досі не вичерпаний і може істотно підвищити навчальні результати учнів. У процесі порівняння їх із сучасними географічними картами активується пізнавальна діяльність учнів. Зосередження уваги на тих явищах та об'єктах, що різняться за змістом або позначені іншими способами, викликає запитання «чому?», що потребує пошуку відповідей на них. Цим прагнемо досягти прояву синергетичного ефекту, коли додаткова інтелектуальна енергія учнів спрямовується не лише на карту, а й на зацікавлення авторами цих карт як особистостей, обставинами, у яких вони творили.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, попередніх джерел, які стосувалися теми й поняття «наукова спадщина», спонукав до власної інтерпретації його визначення [14] з уточненням у редакції – це добровільно передана й прийнята як суспільне надбання система знань і засобів щодо закономірностей розвитку природи, суспільства, мислення з подальшим примноженням, визнанням цінності й ролі в житті сучасних поколінь.

Картографічну спадщину вивчали В. Кусов (картографічна спадщина Василя Татищева) [13], О. Олейніков (картографічна спадщина Гійома де Боплана) [15], Н. Падюка (картографічна спадщина Ніколя Сансона) [16], Р. Сосса (картографічна спадщина України) [6]. Розробляли методики використання географічних карт на уроках географії М. Баранський [5], В. Гнедашев [7], Л. Даценко [8], В. Кудирко [12], О. Полосухіна [17], С. Трегуба [20], В. Штангрет [1]. У науковій літературі ми не виявили акцентів використання карти саме як наукової спадщини вченого в навчанні географії в школі, не зафіксовано й у методичних розробках, де була б приділена увага цьому питанню, зокрема й алгоритму роботи з такою картою.

Аналіз змісту численних картографічних засобів вітчизняних видавництв дає підстави стверджувати: незважаючи на те що вони зорієнтовані на програму для загальноосвітньої школи, зміст їх дещо відрізняється. Картографічній спадщині присвячені сторінки атласів видавництва «Ранок» для 6 кл., де представлено фрагменти старих карт з посиланням на авторів, зокрема «Карты Чорного моря» Дієго Хомена (1559 р.) і фрагмент «Карты України» Гійома де Боплана (1648 р.) [4]. В атласі для того ж 6-го кл. видавництва «Картографія» зображено пам'ятники творців наукової географічної спадщини [2]. У географічному атласі для 8 кл. опубліковано низку старих карт. Авторами їх були представники різного роду занять, професій, створювалися вони з різною метою. Це й невідомий мисливець, й астроном, математик, філософ, і, як уважають, географ Піфагор, а також художник, гравер, інженер фортифікаційних споруд тощо. Серед інших – учені-географи, котрі створювали карти як супровід власних географічних досліджень або як засіб навчання в школі, наприклад, карти С. Рудницького, П. Тутковського [3; 22]. Саме використання в навчанні географії сьогодні картографічної спадщини вчених покладено в основу дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Потребує вирішення таке проблемне питання, як визначення ефективності залучення картографічної спадщини вчених у процес навчання географії як стимулу до вивчення сучасної карти з аналізом місця картографічної спадщини в шкільній географічній освіті, експериментальною перевіркою, обґрунтуванням і роз-

робкою методичних рекомендацій щодо імплементації в навчальний процес.

Мета статті – означення місця картографічної спадщини в шкільній географічній освіті, представлення її, зокрема, у змісті, засобах, методиці, практиці навчання, презентація отриманих експериментальних результатів і запропонованих рекомендацій її ефективного використання в навчанні географії.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до рівня картографічної освіти школярів неодноразово змінювалися. У XVIII–XIX ст. мета картографічної підготовки зводилася переважно до засвоєння учнями географічної номенклатури. У першій половині XX ст. картографічна підготовка була покликана забезпечити вміння працювати з картами як із джерелами географічної інформації. Удосконалення картографічної підготовки в другій половині XX ст. полягало в насиченні шкільних курсів географії теоретичним змістом, у зміні системи картографічних знань і вмінь [9]. У ще чинному Державному стандарті середньої освіти [10] зазначено, що в освітній галузі «Природознавство» одним із географічних компонентів основної школи є вміння користуватися джерелами географічної інформації, різними за змістом і призначенням картами, розрізняти способи зображення елементів на географічній карті.

З метою виявлення міркувань щодо можливостей використання карти саме як елемента наукової спадщини вченого на уроках географії розроблено анкету для вчителів географії з різним професійним стажем. Для 61% опитаних «науковою спадщиною» вченого є карта. Результати проведеного анкетування вчителів щодо визначення елементів наукової спадщини відображено в діаграмі (див. рис. 1).

Серед проблем щодо вивчення карти на уроці вчителі відзначали такі: обмеженість часу для картографічного складника згідно з програмою з географії (78,6%) і брак розроблених нових технологій роботи зі шкільними картами (98,2%). Найбільш зручною технологією роботи з картою названо проєкту (57,1%). Утім 21,4% опитаних учителів не вбачають сенсу перевантажувати учнів додатковою картографічною інформацією, акцентувати увагу на карті як науковій спадщині.

Згідно з Концепцією «Нової української школи», «показниками сформованості картографічної компетентності учня є: вміння орієнтуватися на місцевості, знімати план місцевості, читати топографічні плани і карти, аналізувати різні за змістом географічні карти» [18]. А «сліпе» копіювання карти з підручника або атласу є найменш ефективною технологією опанування картографічними знаннями. Тому варто застосовувати динамічну комбінацію прийомів і методів, що спонукають до формування знань, умінь, навичок

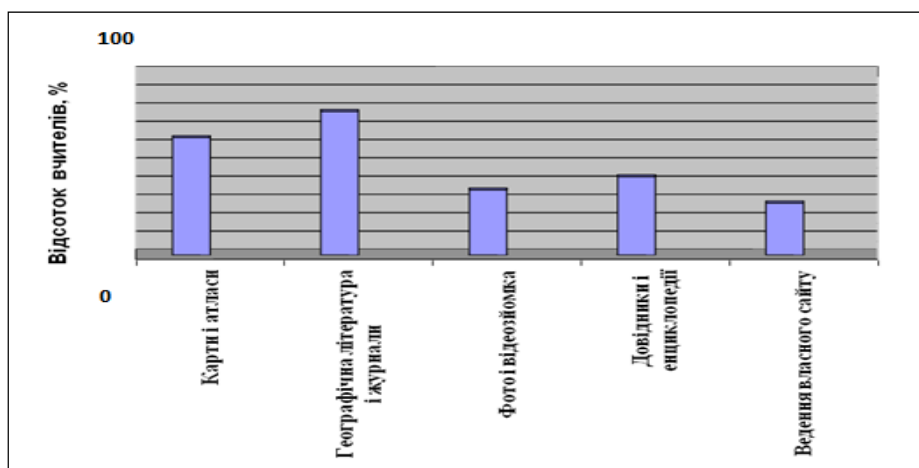


Рис. 1. Елементи наукової спадщини вчених-географів (за результатами анкетування вчителів)

і цінностей учня [19] і викликають синергетичний прояв. Основний принцип синергії – «ціле більше за суму окремих частин». Навчальний процес пропонуємо організувати як ланцюг «пізнання – розуміння – використання» за допомогою комплексного порівняльного аналізу сучасних карт з авторськими картами вчених-географів минулих часів. За умови залучення картографічної спадщини на урок ми не лише формуємо в учня базові географічні знання, а й намагаємося збудити цікавість до самої особи вченого та періоду його наукової діяльності. Отже, ми забезпечуємо виникнення додаткової інтелектуальної енергії, примножуємо кінцевий результат проведеного уроку та формуємо усвідомлене емоційно-ціннісне ставлення до внеску старших поколінь у розвиток вітчизняної географічної науки. Наприклад, під час вивчення теми «Картографія» в 11 кл. доцільно порівняти «Стінну фізичну карту України» Степана Рудницького та сучасну фізичну карту України, акцентуючи на лінії державного кордону, зміні адміністративних одиниць і назв міст. Творчий доробок Степана Рудницького в галузі картографії налічує понад 30 карт різної тематики, що можуть бути цікавими для порівняння із сучасними [22]. Наприклад, під час дослідження материків західної і східної півкулі в 7 кл. цікаво презентувати «Шкільну мапу півкуль західної і східної для руских шкіл» 1920 р. та визначити, чи змінилося уявлення науковців про розташування материків та океанів за сто років. Звертаючись до цих карт, учитель може дати цікаву інформацію про Степана Рудницького – вченого-особистості. Подібний прийом можна застосувати при вивченні «Добувної промисловості України» у 9 кл. із залученням карти Костя Дубняка «Природні багатства Полтавщини». Як і Степана Рудницького, Костя Дубняка зачепив історичний драматизм першої половини ХХ ст. Згадування про ці факти в біографічній

довідці про авторів карт може стимулювати учнів до поглибленого дослідження їхньої наукової творчості, зокрема до карт як інтелектуального продукту вчених, а не лише чергового зображення земної поверхні. Для 6 кл. цікавими будуть ілюстрації старовинних карт, що зібрані в наукових працях Ростислава Сосси, під час вивчення теми «Способи зображення Землі». У темі «Населення» курсу географії 8 кл. варто за допомогою карти Павла Чубинського «Карта південно-руських говірок» 1871 р. звернути увагу учнів на мови та діалекти на території України, а в межах теми «Природа і населення свого адміністративного району» організувати проєктну роботу з дослідженням карти «Лемківщина та Надсяння» Володимира Кубійовича. Це може бути самостійна або командна робота з визначення межі етнічної території, дослідження побуту й культури етносу, створення власної карти етнічної групи. Отже, краєзнавчий картографічний матеріал допоможе розкриттю загальних закономірностей і явищ, що вивчаються, ілюструватиме та конкретизуватиме програмовий матеріал, активізуватиме в учнів появу інтересу до нової теми.

Для перевірки ефективності персоналізації картографічної спадщини (звернення уваги учнів до її авторів як учених-особистостей, що дасть змогу школярам більш зацікавлено вивчати карту й географію) пропонуємо алгоритм поетапної роботи з картографічною спадщиною на уроці:

I етап: попередня підготовка вчителем презентації до теми уроку з біографічною інформацією про вченого, його картографічної спадщини із запропонованих нами методичних матеріалів, додаткової літератури, мережі Інтернет;

II етап: за допомогою презентації учитель знайомить учнів з різними видами карт за змістом і призначенням, з поняттям «картографічна проєкція» та «картографічне спотворення», показує карти з різними видами масштабу й компонованням.

III етап: учитель на уроці пропонує учням ознайомитися з обраною картографічною спадщиною вченого, з характеристикою його творчого шляху.

IV етап: знайомство учнів із картографічною спадщиною вченого.

V етап: проведення учнями порівняльного аналізу сучасної карти та картографічної спадщини вченого.

VI етап: щодо порівнюваних карт – заповнення учнями таблиці за критеріями: призначення, проєкція, масштаб, легенда, додатковий матеріал, компонування змісту, порівняння об'єктів з відібраних карт.

VII етап: у висновку під таблицею учні пояснюють основні причини відмінностей і подібності карт.

VIII етап: закріплення отриманої інформації через розв'язування задач на переведення масштабу старої та сучасної карти.

Урок географії за цим алгоритмом варто починати з активації асоціативного мислення: написати на дошці термін «географічна карта» й запропонувати учням пригадати, що це таке й чому виникли перші карти. Зосередити увагу на класифікації географічних карт за змістом і призначенням, картографічними проєкціями та спотвореннями, видами масштабу, легенди й компонування карти. Далі вчитель просить відкрити в атласах сучасну фізичну карту України, роздає зображення картографічної спадщини вченого та коротко надає відомості про життя і творчість персоналії. Зі свого боку учням класу необхідно провести порівняльний аналіз двох карт і заповнити в зошиті таблицю за планом: призначення обох карт, вид проєкції, масштаб, наявність легенди, додаткового матеріалу та компонування карти. У процесі аналізу виникає прояв зацікавленості в учнів самою особою вченого та його творчим надбанням. На заключному етапі уроку відбувається закріплення отриманої інформації через розв'язування задач.

З метою перевірки ефективності застосування цього алгоритму у 2019 році проведено експериментальне дослідження серед учнів 8 класів на базі київських шкіл. Для порівняння й аналізу обрано сучасну «Фізичну карту України» та «Шкільну мапу України», елемент наукової спадщини П. Тутковського [3; 22]. В експериментальних класах учителі отримали пакети методичних матеріалів: алгоритм роботи з картою для вчителя, презентацію до теми уроку «Карта як джерело географічних знань», роздруковану мапу України Павла Тутковського (та її електронний варіант, що завантажується на персональні електронні носії), завдання для контрольної перевірки знань учнів та анкету для вчителя. На I етапі дослідження експериментальний клас знайомиться з видами та елементами карти за допомогою презентації. Лише після цього вчитель роздає карту П. Тутковського, вік якої налічує понад сто років

(електронну версію або роздруковану) та коротко повідомляє про життя автора твору. Оскільки основна увага під час експерименту була спрямована на виникнення додаткової інтелектуальної енергії учнів, важливою також була особистість учителя, який з педагогічною майстерністю надихає клас досліджувати щось нове. В учнів формується усвідомлення, що вчений, у цьому разі Павло Тутковський, – це особистість, наукові й громадські досягнення якого залишають простір для подальшого пізнання, актуальні для сучасників. У такий спосіб учитель спонукає знайомитися не лише з науковим надбанням вченого, а й із його життєвим шляхом. На II етапі восьмикласники експериментального класу здійснюють порівняльний аналіз сучасної фізичної карти України та шкільної мапи П. Тутковського [22]. Порівнюючи шкільну мапу України П. Тутковського із сучасними шкільними фізичними картами України, учні знайомляться зі світосприйняттям, довкіллям і часом, у якому жив і творив учений. Далі зіставляють отриману інформацію та повідомляють таке:

- за змістом обидві карти є фізичними і призначені для викладання в загальноосвітніх навчальних закладах;

- масштаб сучасної шкільної стінної карти 1:1000000, а шкільної мапи П. Тутковського – 1:1680000, 40 верст в англійському дюймі;

- територіально-адміністративні позначення: на старій карті, замість державного кордону, представлено етнографічну межу (оскільки створювалася вона в період політичної нестабільності в Україні та сусідніх державах), відсутні крайні точки України, простежується динаміка географічної номенклатури.

- гідрографічні об'єкти: на старій карті водойми та річки подані лінійно із зазначенням порогів Дніпра. У свою чергу, на сучасних фізичних картах – водосховища та канали;

- рельєф: на обох картах рельєф позначено гіпсометричним способом у зелено-коричневих тонах. На старій карті умовними знаками червоного кольору відображено виходи кристалічних порід, товтри, межі поширення лесу та згаслі вулкани. На сучасних картах значковими умовними знаками наносяться лише корисні копалини на території України.

Для учнів контрольного класу урок географії за тією ж темою проведено традиційно, без залучення картографічної спадщини та алгоритму порівняльного аналізу карт. Але на заключному етапі учні як експериментального, так і контрольного класу отримували однакові завдання для контрольної перевірки знань. Експеримент показав, що 47% учнів експериментальних класів отримали оцінку на високому рівні, 48% – на достатньому рівні, 5% – середньому на рівні (див. рис. 2). Водночас 28% учнів контрольних класів отримали оцінку на

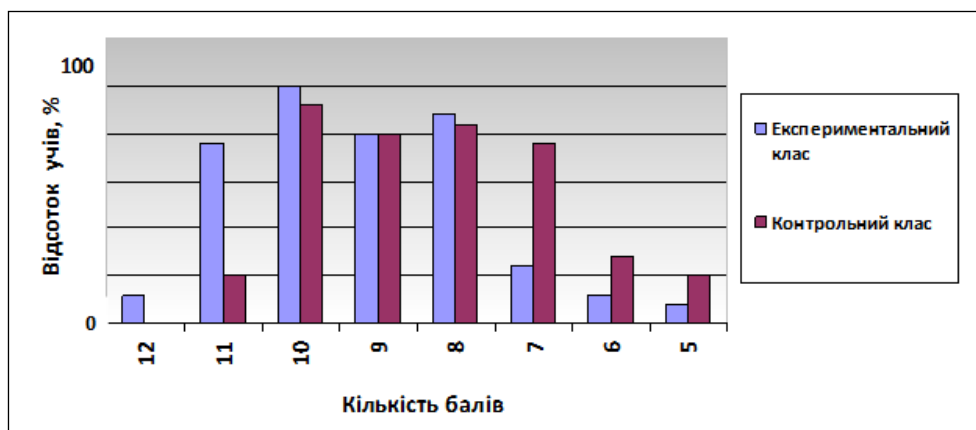


Рис. 2. Результати експерименту з використанням мапи П. Тутковського

високому рівні, 60% – на достатньому рівні, 12% – на середньому рівні. Жоден восьмикласник з експериментального й контрольного класу не отримав оцінку на початковому рівні.

Висновки. Результати проведеного анкетування вчителів-практиків свідчать, що для більшості респондентів карта – це один із основних засобів унаочнення як на уроках географії, так і в позакласній роботі, однак не всі готові застосовувати карту як наукову спадщину вчених, мотивуючи переважанням змісту навчання й обмеженістю часу на вивчення дисципліни. Оскільки «сліпе» копіювання карт з атласу ще практикується на уроках географії, хоча і є найменш ефективним методом опанування картографічних знань, нами запропоновано залучати картографічну спадщину вчених із використанням алгоритму роботи з нею як потенціал для зацікавлення, підвищення діяльній інтелектуальної активності. Під час педагогічного експерименту у 8 класах київських шкіл учні порівнювали «Шкільну мапу України» Павла Тутковського та сучасну фізичну карту України за авторським алгоритмом з метою встановлення ефективності залучення картографічної спадщини вченого в початковий процес. Результати експерименту підтвердили ефективність застосування картографічної спадщини на урок географії: це бажання учнів пізнавати не лише саму карту, а й умови її створення (карта як наукова спадщина, особистість автора, історичний час). Рівень навчальних досягнень учнів щодо знання карти в експериментальних класах виявився вищим, ніж у контрольних.

Ефективність розробленого алгоритму роботи з картографічною спадщиною продовжуємо експериментально перевіряти у відповідних темах і курсах географії, використовуючи картографічну спадщину П. Чубинського, В. Кубійовича, С. Рудницького. Серед напрямів майбутніх досліджень передбачено експериментальну перевірку залучення наукової спадщини у вивчення географії, у тому числі з урахуванням особливостей дис-

танційного навчання, за допомогою розробленого навчально-методичного посібника, що готується до друку, з комплексом ігор, інтелектуальних завдань, методичних рекомендацій, що дасть змогу вчителю істотно спростити підготовку до занять.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артамонов Б.Б., Штангрет В.П., Топографія з основами картографії : навчальний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2011.
2. Атлас. Загальна географія / за ред. Л.Б. Хмара, І.О. Європіна. Київ : ДНВП «Картографія», 2018. 40 с.
3. Атлас. Україна в світі: природа, населення / за ред. С.В. Капустенко, В.І. Остроух. Київ : ДНВП «Картографія», 2018. 32 с.
4. Атлас. Загальна географія / за ред. А.М. Байназаров. Київ : Ранок, 2017. 24 с.
5. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии. Москва : Просвещение, 1990.
6. Буряк О.В., Сосса Р.І. Стародавні карти в колекції Томаша Неводнічанського. *Історико-географічні дослідження в Україні*. Київ : Інститут історії України НАН України, 2006.
7. Гнедашев В.М. Організація роботи учнів зі створення красназвнич карт для аматорського шкільного атласу. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : збірник наукових праць. Київ : Інститут передових технологій, 2005. С. 42–45.
8. Даценко Л.М. Навчальні карти для школи : навчальний посібник для студентів географічного ф-ту зі спеціальності «Картографія». Київ : ВГЛ «Обрії», 2008.
9. Даценко Л.М., Розвиток картографічної складової шкільної географічної освіти (до 40-х років ХХ ст.). *Часопис картографії*. 2012. Вип. 4. С. 123–136.
10. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua>.
11. Концепція «Нової української школи». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
12. Кудирко В.І. Картографічні поняття про умовність карт в шкільному курсі загальної географії. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 195–199.

13. Кусов В.С. О картографическом наследии В.Н. Татищева. *Геодезия и картография*. 1988. № 9. С. 38–41.
14. Логінова А.О., Муніч Н.В. Наукова спадщина в змісті шкільної географічної освіти. *Історія – діалог – траєкторія розвитку* : збірник матеріалів круглого столу, присвяченого 85 річчю відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2019. С. 88–92.
15. Олейников А.А. Картографическое наследие Гийома Левассера-де-Боплана об Украине. Київ : Радуга, 2006. 120 с.
16. Падюка Н.В. Картографічна спадщина Ніколя Сансона (1600–1667) та його спадкоємців у фонді кабінету картографії Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника. *Записки Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника*. 2013. Вип. 5. С. 184–216.
17. Полосухіна О.О. Застосування карт на уроках географії України. *Наукові записки Херсонського відділу українського географічного товариства*. 2008. С. 84–87.
18. Почебут Л.Г., Мейжис И.А. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 672 с.
19. Ревенчак І.І., Цюцюра Л.Ю. Шкільні карти материків та частин світу С. Рудницького 1920 року. *Вісник геодезії та картографії*. 2014. Вип. № 3 (90). С. 40–44.
20. Трегуба С.Г. Система завдань для вивчення географічних карт. Київ : Радянська школа, 1966.
21. Український центр оцінювання якості освіти. URL: <https://testportal.gov.ua/>.
22. Шкільна мапа України / склад. та викон. Картогр. бюро «Учебная карта» по Пейкеру, Гауслабу, Тілло та ін. ; ред. П. Тутковський. 1:1680000, 40 верст в дюймі. 1-е вид. Київ, 1918.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ

ANALYSIS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF «CIVIC COMPETENCE» IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND LINGUODIDACTIC CATEGORIES

Стаття присвячена одній із актуальних проблем формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання української мови. У статті з метою отримання достовірних результатів використано теоретичні й практичні методи дослідження. Зокрема, за допомогою методу контент-аналізу здійснено огляд психолого-педагогічних, науково-методичних, лінгводидактичних праць і на основі різних підходів до інтерпретації уточнено сутність поняття «громадянська компетентність» як важливий крок у межах наукового дослідження. Описано послідовність проведення контент-аналізу та його результативність. Основна увага зосереджується на розвідках вітчизняних і зарубіжних науковців, що безпосередньо дають визначення поняття «громадянська компетентність» у різних аспектах. Окрім того, проведений огляд державної нормативної бази, що визначає стратегічну спрямованість у громадянському й національно-патріотичному вихованні дітей та учнівської молоді, а також дає визначення сутності поняття «громадянська компетентність». Уперше розглядається поняття «громадянська компетентність» не тільки в системі психолого-педагогічних категорій, а й у лінгводидактичному аспекті, що дає змогу в перспективі розробляти та впроваджувати компетентнісно орієнтовану методику навчання української мови. Визначено актуальність проблеми формування ключових компетентностей у процесі навчання української мови, зокрема громадянської як найбільш природовідповідної предмету «Українська мова». На основі результатів аналізу уточнене визначення терміна «громадянська компетентність», що дає можливість розширити терміносистему лінгводидактики, а також окреслено інтеграційні взаємозв'язки лінгводидактики з іншими науками, розширено поле змістоутворювальних термінів наукових досліджень лінгводидактики. На основі аналізу наукових праць і нормативної бази встановлено низку суміжних понять, що є дотичними до визначення терміна «громадянська компетентність».

Ключові слова: компетентність, громадянська компетентність, контент-аналіз, громадянськість, лінгводидактика.

The article is devoted to one of the urgent problems of forming civic competence of students in the process of learning the Ukrainian language. The article uses theoretical and practical research methods in order to obtain reliable results. In particular, the method of content analysis was used to review psychological-pedagogical, scientific-methodical, linguodidactic works and on the basis of different approaches to interpretation the essence of the concept of "civic competence" as an important step within the research was clarified. The sequence of content analysis and its effectiveness are described. The main focus is on the intelligence of domestic and foreign scholars, who directly define the concept of "civic competence" in various aspects. In addition, the article reviews the state regulatory framework, which determines the strategic direction in civic and national-patriotic education of children and students, as well as defines the essence of the concept of "civic competence". The article considers for the first time the concept of "civic competence" not only in the system of psychological and pedagogical categories, but also in the linguodidactical aspect, which allows in the future to develop and implement competency-based methods of teaching the Ukrainian language. The urgency of the problem of formation of key competencies in the process of learning the Ukrainian language, in particular civil as the most natural subject "Ukrainian language" is determined. Based on the results of the analysis, the definition of the term "civic competence" has been clarified, which makes it possible to expand the terminology of linguodidactics, as well as outlined the integration relationships of linguodidactics with other sciences. Based on the analysis of scientific works and the regulatory framework, a number of related concepts have been established that are relevant to the definition of the term "civic competence".

Key words: competence, civic competence, content analysis, citizenship, language didactics.

УДК 811.161.2:81'44
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.14>

Магдич Т.П.,
аспірантка кафедри журналістики
та дидактичної філології
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграційні зв'язки методики мови зі суміжними науками (філософією освіти, дидактикою, галузевими науками, психологією, педагогікою) зумовили розширення категорійно-поняттєвої бази та виникнення значної кількості міждисциплінарних понять і термінів. Окрім того, компетентнісно орієнтоване навчання розширює поле змістоутворювальних термінів наукових досліджень із лінгводидактики. Важливими для з'ясування сутності сьогодні є

поняття «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності та їх види» тощо. У межах дослідження виокремлюємо громадянську компетентність як одну з ключових та одну з найбільш природовідповідних предмету «Українська мова». Мова, окрім комунікативної та номінативної, виконує ще й суспільну, державотворчу та націєтворчу функції, які особливо сьогодні є актуальними та потребують привернення належної уваги й обґрунтування. Поняття «громадянська компетентність»

у лінгводидактичній системі є новим, тому вважаємо за необхідне детально проаналізувати його дефініцію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанню компетентісно орієнтованого навчання присвячено вже багато наукових розвідок. Проблему формування ключових компетентностей учнів порушують у працях вітчизняні (Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, І. Зязюн, В. Кремень, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко й інші) та зарубіжні (І. Зимня, В. Краєвський, Д. Меєр, Ю. Паульс, Дж. Равен, А. Хуторський) науковці.

Різноманітні аспекти питання громадянської компетентності представлені в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: педагогічний аналіз сутності, структури та критерії сформованості громадянської компетентності опрацьовані в дослідженнях В. Журової, О. Кузьменко, О. Мітіної, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Смагіної, Т. Шевчук; питання громадянського та патріотичного виховання, активної громадянської позиції, громадянської відповідальності й громадянськості як особистісної характеристики простежуються в роботах І. Беха, М. Боришевського, Г. Ломакіної, В. Муздибаєва, Г. Назаренка, Л. Савсарової, Л. Снігур, О. Сухомлинської, О. Фурман; у співвідношенні з поняттям політичної культури та культури демократії громадянську компетентність розглядають Р. Даль, Г. Мюнклер, Є. Прохоров, С. Рябов, В. Шахрай та ін. З упровадженням компетентісного навчання в сучасну освіту провідні науковці-лінгводидакти звертають увагу на питання формування громадянської компетентності учнів середньої та старшої школи (Н. Голуб, Н. Бондаренко, О. Кучерук, І. Кучеренко В. Новосолова та інші).

Серед зарубіжних науковців виділимо Р. Голлоба, П. Крапфа, Д. Роу, В. Таелмана, Т. Хаддлестона, які аналізують загальний інтегральний підхід до освіти для демократичного громадянства й виділяють три дидактичні підходи до неї: навчання «про демократію та права людини», навчання «через демократію та права людини», навчання «для демократії та прав людини».

Реалізації мети формування громадянської компетентності учнів ліцею сприяють ухвалені державні документи, які визначають стратегічну спрямованість у громадянському й національно-патріотичному вихованні дітей та учнівської молоді, а також дають визначення сутності поняття «громадянська компетентність» і її структурну характеристику: Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затверджена Указом Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена Наказом МОН України № 641 від 16

червня 2015 р.; Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 рр., Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 462. Змістоутворювальними для терміна громадянська компетентність є й міжнародні нормативи: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом життя» від 18 грудня 2006 р., Хартія Ради Європи з освіти з демократичного громадянства й освіти з прав людини, Компетентності для культури демократії (українська версія за редакцією О. Овчарук) і багато інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто звернути увагу на те, що більшість наявних наукових розвідок присвячені проблемі формування громадянської компетентності в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін (історія, право, громадянська освіта тощо), де громадянська компетентність виступає як предметна компетентність. Ми розглядаємо громадянську компетентність як одну з ключових, користуючись можливостями української мови.

Мета статті – здійснити огляд психолого-педагогічних, науково-методичних праць і на основі різних підходів до інтерпретації уточнити сутність поняття «громадянська компетентність» методом контент-аналізу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових розвідок, присвячених громадянській компетентності, дав змогу з'ясувати, що вчені поки що не дійшли однозначного висновку щодо її сутності. Поняття «громадянська компетентність» є порівняно новим і розглядати його потрібно в різних аспектах. Розглянути підходи до визначення сутності громадянської компетентності дає змогу контент-аналіз.

У контексті контент-аналізу наше основне завдання – проаналізувати й узагальнити різні погляди щодо ключового поняття досліджуваної проблеми – «громадянська компетентність».

Алгоритм проведення контент-аналізу складається з чотирьох етапів:

І етап:

– формування теми (визначення ключового поняття дослідження «громадянська компетентність»);

– постановка завдання (сформулювати обґрунтоване визначення ключового поняття);

– сформулювати гіпотезу (формулювання авторського розуміння понять «громадянська компетентність», «формування громадянської компетентності», «формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови»);

– вибірка (на основі опрацьованої психолого-педагогічної літератури виявляється певна кількість визначень різних авторів).

II етап: визначення одиниць аналізу, суміжних одиниць та одиниць підрахунку.

III етап: зведення в таблицю одиниць аналізу й суміжних одиниць, їх обрахування.

IV етап: підрахунок отриманих результатів, їх інтерпретація – формулювання авторського визначення ключових понять дослідження.

У процесі проведення контент-аналізу ми опрацювали 30 джерел з педагогічної, психологічної наук, міжнародних і вітчизняних документів. Джерелами аналізу є наукові статті, матеріали конференцій, дисертації, монографії, словники, посібники з педагогіки/психології, зарубіжні та державні документи з теми формування громадянської компетентності.

Реформаторка американської освіти Дебора Меєр у науково-методичних статтях зазначає, що громадянська компетентність школярів повинна формуватися безперервно та систематично незалежно від навчального предмета (історія, фізика, література, мова тощо), порушує проблему недостатньої підготовки молоді до виконання громадянських обов'язків. Повноцінний, освічений громадянин повинен володіти, на думку науковиці, «п'ятьма звичками розуму»: аргументація, власна позиція, установлення причиново-наслідкових зв'язків, висування гіпотез і визначення актуальності тієї чи іншої інформації, з якою має справу

учень [1]. Саме такі універсальні мисленнєві вміння та навички повинні формуватися на всіх уроках і поза ними.

У процесі аналізу виокремлено визначальні елементи поняття «громадянська компетентність», із них 9 базових значень, які окреслюють сутність терміна «громадянська компетентність» у тому контексті, у якому він (термін) досліджується. Одержані результати представлено в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці 1, більшість науковців та авторів нормативних джерел громадянську компетентність розглядають як здатність людини реалізовуватися як громадянин у педагогічному контексті (23%), ґрунтуючись на визначенні ключового поняття «компетентність» (Державний стандарт базової і повної середньої освіти, І. Зимня, О. Кузьменко, О. Мітіна, О. Пометун, М. Рудь, О. Сухомлинська).

Так, наприклад, визначення терміна «громадянська компетентність» О. Пометун [14] і визначення в Державному стандарті базової і повної середньої освіти [5] співпадають: «здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства». Таке визначення, на нашу думку, є стратегічним і загальноосвітнім, оскільки передбачає ціложиттєву реалізацію.

Значна кількість учених (17%) виокремлює громадянську компетентність як системну одиницю педагогіки, що є сукупністю знань, умінь, навичок і цінностей (Т. Смагіна, Н. Протасова, Т. Шевчук,

Таблиця 1

Поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних понять

№ з/п	Визначальні елементи поняття «громадянська компетентність» (значення терміна)	Кількість джерел	Абсолютне значення, у %	Кількість смислових одиниць аналізу	Абсолютне значення, у %
1.	Здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізувати громадянські права й обов'язки заради розвитку демократичного суспільства, реалізовуватися як громадянин	7	23	7	23
2.	Система знань, умінь, навичок, цінностей і ставлень, що допомагають індивіду усвідомити своє місце в суспільстві	5	17	5	17
3.	Здатність і готовність індивіда до участі в суспільно-політичних процесах	4	13	4	13
4.	Одна з ключових компетентностей особистості як орієнтир розвитку української освіти і як результат громадянської освіти	4	13	4	13
5.	Інтеграційна характеристика особистості, яка виявляється в засвоєних громадянських знаннях, уміннях і навичках, наявності громадянських цінностей	3	10	3	10
6.	Щабель політичної культури	2	6	2	6
7.	Володіння культурою демократії, здатність до соціальної комунікації	2	6	2	6
8.	Відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави	2	6	2	6
9.	Одна із соціальних компетентностей	1	3	1	3

Ю. Павельс (Jurs Pāvels)). Т. Смагіна під громадянською компетентністю розуміє сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватися як громадянину української держави. Дослідниця робить висновок, що громадянська компетентність формується в навчальному процесі засобами різних предметів [17, с. 10].

Більшість науковців (13%) і нормативна база співвідносять поняття громадянської компетентності із суспільно-політичною обізнаністю, поінформованістю. Здатність і готовність індивіда до участі в суспільно-політичних процесах – так визначають громадянську компетентність Т. Ремех [16], О. Сухомлинська [19], Закон України «Про освіту» [15], Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016–2020 рр. [9].

Деякі дослідники ототожнюють поняття «громадянська компетентність» з інтеграційною характеристикою особистості, розглядаючи її як особистісну якість (10%) (В. Журова, Г. Ломакіна, Г. Назаренко).

У Концепції «Нова українська школа», а також у науковій статті Н. Бондаренко (6%) громадянську компетентність розглянуто як здатність і володіння громадянською культурою, культурою демократії, що передбачає наявність в особистості певних якостей і громадянських цінностей [3].

Частиною політичної компетентності (у співвідношенні як частина до цілого) громадянську компетентність розглядають В. Шахрай і Г. Мюнклер (6%). В. Шахрай громадянську компетентність розглядає у співвідношенні з поняттям політичної культури [21], Г. Мюнклер зазначає, що громадянська компетентність повинна вимірюватися у кваліфікаційних показниках [8].

Однією з ключових компетенцій особистості, як об'єкт навчально-виховного процесу досліджуване поняття визначають Л. Задорожна, О. Овчарук (6%).

Громадянську компетентність як одну із соціальних компетенцій розглядає Ю. Подлесна (3%).

Окрім того, громадянська компетентність передбачає розуміння індивідуальних цінностей, поведінки, самовиховання, особистісних якостей і розвитку психоемоційної сфери особистості. Аналізуючи наукові праці та нормативну базу, ми встановили низку суміжних понять, що є дотичними до визначення терміна «громадянська компетентність». На психологічному рівні науковці (І. Бех, Л. Снігур, О. Фурман, М. Боришевський, В. Муздибаєв, О. Савсарова та ін.) виокремлюють поняття громадянськості як відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави; як складне психологічне утворення, психологічну рису громадян, як соціальну установку, що полягає в готовності особистості свідомо

приймати й виконувати вимоги своєї держави. Поняття громадянськості приводить нас і до громадянського виховання, що часто ототожнюють із громадянською компетентністю. І. Бех зазначив, що патріотичне і громадянське виховання – це два рівноцінні способи досягнення спільної мети, які в системному представленні оптимізують виховний процес єдиним комплексом широко охоплювальних соціальних (переважно стосовно громадянськості) та моральних (щодо патріотизму) якостей [2, с. 11]. Саме патріотизм і громадянське виховання науковець розглядає як складники громадянськості. Громадянське виховання охоплює створення в дітей і молоді активної громадянської – державницької позиції, заснованої на традиційних культурних цінностях українського суспільства; розвиток культури міжнаціонального спілкування; виховання поважного ставлення до національної гідності людей, їхніх почуттів, релігійних переконань; розвиток правової й політичної культури дітей і молоді, розширення конструктивної участі в прийнятті рішень, що зачіпають їхні права й інтереси, у тому числі в різних формах самоорганізації, самоуправління, суспільно значущої діяльності; формування стабільної системи моральних настанов особистості, які дають змогу протистояти ідеології екстремізму, націоналізму, корупції [2, с. 11]. Як один із показників сформованості громадянської компетентності трактує громадянську відповідальність науковиця-лінгводидакт В. Новосьолова. Дослідниця на матеріалі підручника української мови (автори – Н. Голуб, В. Новосьолова) конкретизує процес формування громадянської відповідальності [10]. Проблему формування громадянської компетентності в лінгводидактичному контексті розглядають Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Кучерук і В. Новосьолова. Зокрема, Н. Голуб визначає громадянські цінності важливим підґрунтям формування громадянської компетентності [4, с. 173].

Отже, студіювання різних наукових підходів до тлумачення окресленого поняття дає нам підстави розглядати громадянську компетентність як інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права й обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи і справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і умінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовості активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях у відповідному лінгвосоціумі.

Висновки. Отже, аналіз базових і суміжних понять, проведений контент-аналіз основного терміна «громадянська компетентність» уможливили формулювання ключових визначень понять, що становлять терміносистему, зміст і контекст

подальшого дослідження, а також визначають подальшу теоретико-практичну роботу в межах експерименту. Перспективним кроком у науковій розвідці є питанням визначення структури громадянської компетентності в лінгводидактичній системі, що дасть змогу виокремити ефективні форми методи та засоби формування громадянської компетентності учнів ліцею в процесі навчання української мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Deborah Meier. Democracy at Risk. *Educational Leadership*. 2009. № 66 (8). P. 45–49.
2. Бех І. Патріотичне і громадянське виховання: пункт зіткнення та лінія розмежування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. Вип. 20. Кн. 1. 360 с.
3. Бондаренко Н. Формування громадянської культури старшокласників засобами української мови. *Дивослово*. 2019. № 3 (744). С. 2–6.
4. Голуб Н.Б. До проблеми формування громадянської компетентності в учнів ліцею на уроках української мови. *Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з онлайн трансляцією (6–7 червня 2019 р., Суми). Суми, 2019. С. 172–176. URL: <https://sites.google.com/view/professionaleducation-kaf/діяльністькафедри/ii-всеукраїнська-науково-практичнаконференція>.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України 23.11.2011 № 462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
5. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». *Історія в школах України*. 2006. № 8. С. 4.
6. Ломакіна Г.І. Громадянськість як якість суб'єкта громадянського суспільства. *Матеріали за 8-а міжнародна научна практична конференція* [«Научний потенціал на светах»]. Софія, 2012. Том 8 : Педагогічески науки. 88 с.
7. Мюнклер Х. Гражданская компетентность. URL: <http://www.academy.go.ru/Site/GrObsh/Publications/Munkler1.shtml>.
8. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в країні на 2016–2020 роки. URL: <https://www.kmu.gov.ua/gromadskosti-gromadyanske-suspilstvo-i-vlada/spriyannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva/nacionalna-strategiya-spriyannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva-v-ukrayini-na-2016-2020-roki>.
9. Новосьолова В.І. Підручник української мови як засіб формування громадянської відповідальності здобувачів освіти. *Проблеми сучасного підручника* : збірник наукових праць. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 21 (2). С. 313–322.
10. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 592 с.
11. Подлесная Ю.Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. дисс. ... канд. полит. наук. Москва, 2006.
12. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18.
13. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)* : колективна монографія / за заг. ред. О. Овчарук ; колектив авторів : Н.М. Бібік та інші. Київ, 2004. С. 64–70.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.7>.
15. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–40.
16. Смагіна Т.М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007.
17. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. ... докт. психол. наук. Київ, 2005.
18. Сухомлинська О.В. Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 5–14.
19. Фурман О. Громадянська відповідальність особистості як предмет психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 65–91.
20. Шахрай В.М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства. *Український соціум*. 2008. № 2. С. 123–135.
21. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Young Scientist*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 85–88.

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З ЧИТАННЯ

FORMATION OF PREDICTIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: ANALYSIS OF TEXTBOOKS FOR READING

У статті порушується актуальна й перспективна проблема – формування в молодших школярів здатності до прогнозування в процесі читацької діяльності. Обґрунтовано оптимальні передумови формування прогностичних читацьких умінь, їх сутнісні характеристики в молодшому шкільному віці. У контексті аналізу останніх досліджень із проблеми розкрито базові поняття: антиципація, прогнозування, імовірне прогнозування, вербальне прогнозування, смислове прогнозування, прогностичні вміння; особливості застосування в різних видах читацької діяльності учнів.

Основний виклад змісту статті присвячено аналізу Типових освітніх програм для початкової школи, сучасних підручників з читання для учнів 2–3 класів під кутом зору відображення в них очікуваних результатів навчання здобувачів освіти, а також повноти реалізації програмових вимог стосовно формування прогностичних читацьких умінь молодших школярів. Вивченню підлягали підручники, які після проведення конкурсу виявилися найбільш масовими й одержали повне державне фінансування.

Дослідження потенціалу підручників з формування прогностичних читацьких умінь учнів здійснювалося в контексті реалізації в них технологій поетапного опрацювання змісту твору (на етапах дотекстової, власнетекстової та післятекстової діяльності), а також діалогової взаємодії учня з текстом твору та його автором. Зазначені технології коректно співвідносяться з процесами прогностичної читацької діяльності.

Під час аналізу підручників вивчено характер, повноту, частотність завдань, які знаходилися в полі зору програмових вимог і забезпечували процес формування в школярів прогностичних читацьких умінь; виявлено співвідношення презентації вправ і завдань прогностичного характеру на різних етапах сприймання змісту творів. У цьому ж розрізі обґрунтовано проблемні точки, а також переваги, які, на наш погляд, відрізняють аналізовані підручники.

Ключові слова: молодші школярі, прогностичні читацькі вміння, Типові освітні програми, підручники з читання, вправи й

завдання прогностичного змісту, продуктивні читацькі технології.

The article raises a topical and promising problem – the formation of primary school pupils' ability to predict in the process of reading. The optimal preconditions for the formation of predictive reading skills, their essential characteristics in primary school age are substantiated. In the context of the analysis of recent research on the problem, the basic concepts are substantiated: anticipation, prediction, probable prediction, verbal prediction, semantic prediction, predictive skills; their essence, specifics of application in various kinds of reading activity of pupils are disclosed.

The main content of the article is devoted to the analysis of Typical Curriculum for primary school, modern textbooks for reading for pupils of the 2nd–3rd grades from the point of view of reflecting the expected learning outcomes of pupils, as well as the completeness of curriculum requirements for the predictive reading skills of primary school pupils. The textbooks that were the most popular after the competition of textbooks and received full state funding were the subject of study.

The study of the textbooks potential for the formation of predictive reading skills of pupils was carried out in the context of the implementation of technologies for gradual processing of the content of the text (at the stages of pre-text, text and post-text activities), as well as dialogic interaction of a pupil with the text and its author. These technologies are correctly correlated with the processes of predictive reading.

During the analysis of the textbooks the character, completeness, frequency of the tasks which were in the field of view of the curriculum requirements, and provided the process of formation in pupils of the predictive reading skills are studied; the correlation of presentation of exercises and tasks of predictive character at different stages of perception of the content of texts is revealed. In the same context, the problem points are substantiated, as well as the advantages that, in our opinion, distinguish the analyzed textbooks.

Key words: primary schoolchildren, predictive reading skills, Typical Curriculum, textbooks for reading, exercises and tasks of predictive content, effective reading technologies.

УДК 372.416.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.15>

Мартиненко В.О.,

канд. пед. наук,
провідний науковий співробітник відділу
початкової освіти
Інституту педагогіки Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема формування в молодших школярів прогностичних умінь у процесі читацької діяльності є однією з актуальних, але до цього часу не отриманих достатньо повного й різнобічного висвітлення.

Сучасний погляд на читання як особливий вид мовленнєво-мислительної діяльності, що ґрунтується не лише на зоровому сприйманні інформації, а й на її семантичному декодуванні, актуалізує розвиток у школярів навчальних дій, пов'язаних із прогностичними операціями, що забезпечують

гнучкий, неординарний підхід до розв'язання різних проблем за умови виходу їх за межі наявних знань, розвивають здатність дитини до різних обґрунтованих передбачень під час сприймання усного чи писемного мовлення, здатність швидко приймати адекватні смислові рішення, досягати відповідного рівня активної й усвідомленої читацької діяльності.

Від того, наскільки інтенсивно будуть розвиватися в дітей прогностичні уміння в шкільному віці, залежатиме розвиток таких якостей особистості,

як уміння творчо мислити, робити правильний вибір, що так необхідні людині сучасного суспільства. Вивчення ролі антиципації (прогнозування) та рівнів її проявів у різних видах навчальної діяльності розширює уявлення про приховані, резервні можливості особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті аналізу робіт, присвячених різним аспектам прогностичної діяльності, особливий інтерес викликають дослідження з розвитку здатності до прогнозування в молодших школярів.

Молодший шкільний вік розглядається дослідниками як сензитивний для розвитку креативних якостей особистості загалом і прогностичних умінь зокрема (О.М. Бершанська, О.С. Богданова, Л.А. Регуш, О.Я. Савченко, Т.Ф. Федорова). У цей період у навчальній діяльності учнів відбувається процес накопичення й розширення фонових знань і соціального досвіду, формуються рефлексивні механізми, внутрішній план дій. Крім того, розвиток здатності до прогнозування пов'язано з процесами розвитку в дітей емоційно-мотиваційної сфери, формування таких важливих мисленнєвих операцій: установлення причиново-наслідкових зв'язків і залежностей, перетворення й реконструкція отриманих раніше знань, умінь на різних етапах читацької діяльності, висунення й обдумування гіпотез різної часової перспективи, шляхів їх реалізації.

Дослідницею А.І. Ахметдзяновою виявлено, що завдяки антиципації молодший школяр здатний контролювати навчальну діяльність, його психічні процеси піддаються якісним змінам, а пізнавальна діяльність дитини стає активною, мотивованою, цілеспрямованою. У комунікативній діяльності різні види й форми спілкування супроводжуються прогнозуванням власних вчинків і дій учасників комунікації [1].

У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід розвитку в молодших школярів здатності до прогнозування в різних видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) (Г.А. Бакуліна, О.С. Богданова, Г.І. Бондаренко, І.П. Гудзик, І.А. Зимня, І.М. Горелов, М.І. Оморокова та ін.).

Поряд із класичними базовими поняттями (антиципація, прогнозування, передбачення) учені в роботах послуговуються, зокрема, такими: *імовірне прогнозування, вербальне прогнозування, смислове прогнозування, прогностичні вміння*. Зазначимо, що поняття «прогностичні вміння» у фаховій літературі поки що не знайшло достатньо обґрунтованого конкретного визначення. У найбільш загальному трактуванні – це «базові вміння аудіювання, що розвиваються на основі психологічного механізму імовірного прогнозування» (Вікіпедія), «можливість здійснювати дії, спрямовані на одержання прогнозу» (А.В. Захаров), здатність

дитини здійснювати прогнозування змісту твору за заголовком, ілюстраціями, прізвищем автора (М.І. Оморокова).

Обґрунтовуючи сутність поняття «імовірне прогнозування», дослідники зазначають: «... читання вже перших абзаців тексту дає змогу читачеві з різною часткою ймовірності передбачити варіант його продовження. Його очікування можуть стосуватися значення окремих лексем, текстових фрагментів, що йдуть за прочитаним. Однак уявлення читача про можливий розвиток думки, сюжету можуть бути адекватними, частково адекватними чи неадекватними реальному змісту. Такий прогноз не може бути абсолютним, а тому є імовірним» [2, с. 134].

Прогноз, що спирається на здогадку слова, словосполучення чи структуру речення за їх початком, називають *вербальним чи лінгвістичним*. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть йти вслід за щойно сприйнятим.

Інший вид прогнозу, під час якого читач виявляє вміння передбачати описані в тексті події, їх подальший розвиток на основі заголовка, ключових слів, аналізу ситуації й уявлення про способи її розвитку, у науковій літературі одержав назву *смислового*. Доведено, що прийоми висунення читачами смислових гіпотез, що ґрунтуються на механізмі імовірного прогнозування, є важливими і значущими для поглибленого розуміння тексту під час його сприймання, аналізу й інтерпретації (О.С. Богданова, Г. Граник, Л.І. Концева, Н.П. Ничипоренко та ін.).

На нашу думку, поняття «вербальне, лінгвістичне прогнозування» потребують уточнення, адже читач, передбачаючи, яке слово чи словосполучення будуть іти за щойно сприйнятим, буде спиратися не лише на їх граматичні чи синтаксичні ознаки, а й на контекстні, а також смислові зв'язки. Отже, таке прогнозування коректніше називати *вербально-смисловим*.

Розвиток здатності молодших школярів до обґрунтованих передбачень під час попереднього ознайомлення з дитячими виданнями різних типів і видів на основі зовнішніх позатекстових елементів, формування в них умінь сприймати книжку як матеріальний об'єкт у єдності змісту й форми розкрито в теорії формування типу правильної читацької діяльності, автором якої є Н.М. Светловська.

Особливості організації прогностичної діяльності для успішної реалізації діалогової взаємодії учня з текстом та автором твору відображено в роботах С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевої, О.Я. Савченко, О.В. Соболевої, Н.І. Чепелевої та ін. Наголошено: щоб діалог читача з текстом був успішним, йому потрібно по ходу читання здійснювати різні мисленнєві дії: знаходити в тексті

прямі та приховані авторські запитання, ставити свої запитання, розмірковувати над подальшим розвитком подій у тексті, перевірити, чи збігаються його (читача) версії із замислом автора, активізувати творчу уяву тощо [3, с. 7].

Питання прогностичної діяльності молодших школярів на етапі передтекстової діяльності, підготовки учнів до сприймання текстів були в полі наукових інтересів О.В. Бунеевої, І.П. Гудзик, Л.Ф. Климанової, М.І. Оморокової, О.Я. Савченко, О.В. Сосновської, А.М. Самсонової, К.В. Чинділової та ін.

Прийоми розвитку антиципації в контексті формування окремих характеристик технічної сторони навички читання представлено в роботах І.П. Гудзик, С.М. Костроміної, М.І. Оморокової, І.З. Постоловського та ін.

Як бачимо, функціонування зазначених вище понять у системі методики мови в початковій школі пов'язане переважно з навчанням школярів читання.

На матеріалі навчального процесу в початкових класах останнім часом виконано низку дисертаційних досліджень, які відображають питання прогностичної діяльності молодших школярів, у т. ч. читацької. Серед них варто звернути увагу на дослідження О.М. Бершанської [4], Т.В. Федорової [5], О.Г. Сапрунової [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підкреслюючи теоретичну і практичну цінність проведених досліджень із зазначеної проблеми, зазначимо, що формування прогностичних умінь молодших школярів на матеріалі читацької діяльності учнів розглядалося під кутом зору окремих її аспектів. Не були, наприклад, предметом вивчення питання формування прогностичних умінь у сучасному підручниковому

матеріалі з читання в початкових класах, розвитку здатності до прогностичної діяльності дітей з урахуванням їхніх вікових можливостей у кожному із циклів початкової освіти: 1–2 та 3–4 класи.

Мета статті – проаналізувати зміст чинних підручників з літературного читання для учнів 2–3 класів щодо реалізації в них програмових вимог до формування прогностичних читацьких умінь; вивчити характер і співвідношення завдань прогностичного характеру в контексті застосування окремих читацьких технологій.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на важливість і перспективність зазначеної проблеми, питання розвитку в школярів прогностичних умінь у контексті читацької діяльності відображено в чинному Державному стандарті початкової освіти й більш ґрунтовне порівняно з попередніми навчальними програмами висвітлено в Типових освітніх програмах для учнів 1–2 і 3–4 класів закладів загальної середньої освіти.

У сучасній шкільній практиці реалізуються дві Типові освітні програми для початкової школи. Одна з них розроблена під керівництвом академіка О.Я. Савченко, інша – під керівництвом Р.Б. Шияна [7–8]. Вимоги до конкретних очікуваних результатів у програмі (керівник Р.Б. Шиян) подано не за класами, а за циклами початкової освіти: 1–2 класи та 3–4 класи.

Аналіз чинних підручників з читання для учнів 2–3 класів закладів загальної середньої освіти здійснювався нами на матеріалі тих із них, які після конкурсного відбору виявилися найбільш масовими й одержали повне державне фінансування.

Це два підручники, підготовлені за Типовою освітньою програмою, розробленою під керівництвом О.Я. Савченко (автори О.Я. Савченко

Таблиця 1

Очікувані результати навчання здобувачів освіти щодо рівня сформованості прогностичних читацьких умінь у 1–2 та 3–4 класах

Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко	Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р.Б. Шияна
<p>Учень/учениця <i>виділяє</i> в структурі художнього й нехудожнього текстів заголовки, ілюстрації, схеми, таблиці, <i>використовує</i> їх для прогнозування орієнтовного змісту тексту та кращого його розуміння; <i>передбачає</i> орієнтовний зміст твору, дитячої книжки за обкладинкою, титульним аркушем, ілюстраціями, змістом (переліком) творів (2 клас) [7, с. 11; 13]; <i>висловлює</i> смислові здогадки щодо орієнтовного змісту твору, можливого розвитку подій з опорою на заголовок, ілюстрації, ключові слова; шляхом відповідей на запитання, які виникають у читача по ходу вдумливого читання твору; прогнозує орієнтовний змісту дитячої книжки з опорою на її ілюстративний і довідково-інформаційний апарат; ключові слова, анотацію, відомості про письменника, заголовки розділів (наприклад, у повісті-казці); вербалізує свої припущення в короткому зв'язному повідомленні, 3 клас [8, с. 20–21]</p>	<p>Учень/учениця <i>прогнозує</i> орієнтовний зміст тексту за заголовком та ілюстраціями; <i>передбачає</i> за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці; <i>фантазує</i> на основі прочитаного: придумує іншу кінцівку літературного твору, змінює місце подій, додає нових персонажів (1–2 класи) [7, с. 7–8]; <i>прогнозує</i> орієнтовний зміст тексту на основі заголовка, ключових слів, анотації, невербальної інформації (ілюстрації, таблиці, схеми, графіки тощо); <i>висловлює</i> припущення про наміри автора тексту, обґрунтовує свої думки (3–4 класи) [8, с. 8]</p>

[9–10], О.В. Вашуленко [11–12]), а також два – за Типовою освітньою програмою (керівник проекту Р.Б. Шиян (автори І.О. Большакова, М.С. Пристінська [13–14], Г.М. Сапун, О.Д. Придаток, 2 клас [15] і Г.М. Сапун, 3 клас) [16]). Метою їх аналізу було вивчити характер, повноту, частотність завдань, які знаходилися в полі зору програмових вимог і забезпечували процес формування в школярів прогностичних читацьких умінь; виявити в цьому ж розрізі проблемні точки, а також переваги, які, на наш погляд, відрізняють зазначені вище навчальні посібники.

Ураховуючи закономірності процесу сприймання й повноцінного осмислення учнями змісту літературного твору, важливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроках літературного читання, аналіз зазначених підручників здійснювали під кутом зору реалізації технологій поетапного опрацювання змісту твору (на етапах дотекстової, власнетекстової та післятекстової діяльності), а також діалогової взаємодії учня з текстом твору та його автором. Коротко розкриємо їх зміст.

На етапі до тексту школярі прогнозують орієнтовні версії про можливий розвиток подій у творі з опорою на заголовок, ключові слова, ілюстрації, анотації, що забезпечує первинну інтерпретацію тексту. Учні набувають важливого читацького досвіду – прогнозування й антиципації, досвіду діалогової взаємодії читача з текстом ще до читання твору; у них посилюються позитивні читацькі мотиви.

У процесі безпосередньої інтерпретації тексту відбувається активний діалог дитини з текстом твору та його автором. По ходу читання/сприймання читачі знаходять у тексті прямі та приховані авторські запитання, ставлять свої запитання, дають на них відповідь шляхом висунення смислових гіпотез стосовно можливого розвитку подій, перевіряють, чи збігаються вони із замислом автора, включають творчу уяву.

Важливим для повноцінного сприймання змісту тексту і його адекватної інтерпретації є не лише висунення та перевірка смислових гіпотез, а й поєднання цих процесів з рефлексивною діяльністю, яка дає змогу школярам усвідомити власне розуміння чи нерозуміння змісту твору.

На етапі післятекстової діяльності читачі здатні порівняти вже осмислений цілісний зміст, контекст і зробити висновок про вірогідність чи хибність висунутих гіпотез. На цьому діалог учня з текстом не завершується. Під впливом прочитаного читачі продовжують взаємодіяти з текстом, фантазувати, прогнозувати. Здійснюється їх самовираження, розвивається креативне мислення через різні види творчої діяльності. У цьому сенсі для нас важливим є висновок, що творче мислення молодших школярів вирізняється особливою рисою – наявністю механізмів емоційного й інтелектуального

передбачення. Якщо роль передбачення в мисленнєвому процесі досить значна, то у творчому мисленні має визначальне значення [17].

Під час вивчення в підручниках апарату організації засвоєння знань, умінь, навичок, способів діяльності виявлено, що в усіх аналізованих нами навчальних книгах з читання у різному співвідношенні, з різною частотністю представлено завдання прогностичного характеру на зазначених вище етапах текстової діяльності. Установлено, що найбільшу питому вагу становлять завдання до читання тексту, на етапі первинної інтерпретації, під час якої читач, відповідно до свого життєвого досвіду, з опорою на позатекстові елементи висуває різні гіпотези, передбачення щодо змісту тексту, його жанру тощо. Їх частотність, на наш погляд, є достатньою для методичного супроводу цього етапу роботи над текстом.

Наведемо приклади типових формулювань завдань прогностичного характеру на етапі дотекстової діяльності в навчальних книгах для 2-х класів: «Прочитай заголовок, розглянь малюнок. Про що може йти мова в цій казці?», «Про що ти очікуєш прочитати? Чи допоміг малюнок передбачити зміст? Як саме?», «Послухайте казку «Чому равлик ховається». Чи можна за її назвою передбачити, про що в ній розповідається?», «Чи відома тобі ця казка? Що підказує заголовок?», «Розгляньте малюнки до твору? Хто на них зображений? Як ви гадаєте, між ким буде змагання?» (Вірш Н. Забіли «Хто сильніший» [9]; «Прочитай заголовок. Поміркуй, про що може розповісти цей твір», «Прочитай заголовок. Розглянь ілюстрацію. Як ти вважаєш, про кого чи про що буде цей вірш?» [11]; «Якого kota можна назвати ученим? Про що йтиметься в казці «Учений кіт?», «Про що йтиметься в оповіданні? Чому?», «Прочитай заголовок, розглянь малюнок. Про що йтиметься в казці? Чому ти так думаєш?», «Прочитай ключові слова. Подумай, про що йтиметься в казці (тексті)» [13]; «Поміркуй, про що йтиметься в казці з таким заголовком», «Прочитай заголовок казки. Поміркуй, про що може йти мова у творі із заголовком «Солодкий дощ». Чи може бути дощ солодкий?» [15].

Як засвідчують наведені приклади, більшість таких, а також аналогічних завдань у зазначених підручниках на етапі передтекстової діяльності спрямована на розвиток умінь здійснювати прогнозування орієнтовного змісту тексту з опорою на заголовок, рідше – на заголовок, а також ілюстрації, в одному підручнику – на ключові слова [13], хоча у 2 класі програмовими вимогами це не передбачено.

Недостатньо в підручниках завдань на реалізацію програмової вимоги – прогнозування орієнтовного змісту дитячої книжки з опорою на

різні види позатекстової інформації. Виняток – навчальні книги О.Я. Савченко та І.О. Большакової, М.С. Пристінської. Проте такі завдання мають поодинокий характер.

З наведених вище формулювань завдань прогностичного характеру в одному з підручників є завдання на обґрунтування учнями своїх припущень щодо орієнтовного змісту тексту. У навчальній книзі їх зустрічається чимало. Наприклад, «Про кого йтиметься в оповіданні, вірші, казці? Чому? або «Чому ти так вважаєш?» [13]. Такі завдання для учнів 2 класу можуть бути посилюючими, і дітям буде неважко обґрунтувати свої міркування з досить високою часткою вірогідності у випадках, коли заголовок твору досить прозоро вказує на тему тексту і співвідноситься із змістом, наприклад, «Лис і Кіт», «Про хом'яка Бориса», «Так багато книжок», а також коли формулювання завдань на обґрунтування дитиною власних міркувань конкретизуватимуться відповідними смисловими опорами, що спрямують міркування учня у відповідне русло («Які слова у заголовку, а також ілюстрація до тексту слугують підказкою щодо орієнтовного змісту?», «Що саме в змісті заголовка, на малюнку наштовхнуло тебе на таку версію?»).

Водночас до заголовків, які містять підтекст, образне формулювання, завдання відкритого характеру на обґрунтування відповіді будуть недоцільними й непродуктивними. Ідеться, наприклад, про твори з такими назвами: «Домашній улюбленець» (у змісті тексту ведеться розповідь про іграшкового крокодила) [13], «Добре, що сонечко сяє» (ідеться про лінощі дитини) [13].

Питома вага прогностичних завдань на етапі власнетекстової діяльності в більшості підручників для 2 класу виявилася меншою порівняно з етапом до тексту. Наводимо приклади найбільш поширених формулювань: «Що відбувалося далі?» «Що сталося далі?» [9]; «Як далі будуть розвиватися події у творі?», «Пофантазуй, що було далі?» [11]; «Про що ти дізнався? Що буде далі?», «Як ти гадаєш, що буде далі? Чому?» [13]. В одному з підручників [15] таких завдань не виявлено. Як бачимо, наведені формулювання завдань мають досить відкритий характер і не містять смислових опор, наявність яких спрямовувала б версії учнів у контекст змісту, жанру, сюжету того чи іншого твору. Наприклад: «Поміркуй, чи купить кравець Вася водорості замість морської капусти?» [11]; «Розкажи, які ще заняття спробує дівчинка?», «Чому Лисичці сподобалася курочка? Що буде далі?» [13]. Такі завдання мають місце в підручниках, але їх недостатньо. Уважаємо ці формулювання завдань більш продуктивними, ніж попередні.

Прокоментуємо цей висновок. Загальновідомо, що молодші школярі наділені природною підвищеною емоційністю, яка є рушієм внутрішньої актив-

ності дитини під час сприймання художнього твору. Безпосередність сприймання супроводжується яскравою, живою реакцією на зміст прочитаного. Активність емоцій почасти стимулює багату уяву, фантазію. Як наслідок, маленький читач, прогножуючи подальший розвиток подій у творі, може довільно доповнювати його своїми домислами, враженнями, вигаданими фактами, видозмінювати сюжетну канву, що призводить до зміщення смислових акцентів твору. У контексті цього варто зазначити, що художній твір допускає можливість різних трактувань його смислу. Водночас відомі дослідники: М.М. Бахтін, О.О. Потєбня, О.О. Леонтьєв, М.О. Рубакін – наголошували на можливості існування лише «певних меж свободи модифікації змісту». Модифікації, які не виходять за ці межі й не призводять до спотворень смислу, одержали назву «еквівалентних». Отже, для учнів 2-х класів важливою умовою у формулюваннях завдань прогностичного характеру є наявність відповідних смислових опор.

Заслужують на увагу в підручниках для 2-х класів цікаві, різнопланові завдання після тексту. Вони містять багатий розвивальний потенціал, передбачають активну взаємодію читача з текстом після його цілісного сприймання, виявляють різні читацькі реакції на його зміст, сприяють співтворчості, співробітництву читача з автором, розвитку творчої уяви дитини, її творчих здібностей, глибинному проникненню в смислову тканину тексту, збагаченню рефлексивного досвіду учнів. Наприклад: «Зимова казка тільки починається. Мабуть, тобі цікаво придумати її продовження» (В. Чухліб «Зимова казка»), «Уяви картину, описану у вірші. Що у ній казкового? Спробуй продовжити цю розмову» (Л. Костенко «Польові дзвіночки»), «Чи легко було Гриньові зробити вибір? Які почуття він переживав? Як далі він діятиме?» (Н. Бічуя «Пиріжок з вишнями»), «Придумайте казку про чарівний кораблик. Яка його назва? Куди він пливе? Які пригоди його очікують?» (П. Воронько «На кораблику») [9].

«Придумай продовження історії з цими героями» («Зажурився кіт»), «Придумайте кілька запитань, якими можна продовжити цей вірш» («Весна»), «Обговоріть, як далі розвиватимуться події далі. Поясніть свою думку» [11].

«Уяви, що наступного дня мишенята знайшли ще один колосок. Що відбуватиметься далі? Чому?» («Півник і двоє мишенят»), «Чого навчився хлопчик? Чи це було легко? Прочитай останній абзац. Що буде далі? Допиши кінцівку тексту», «Як ти думаєш, чи приймуть зайчика до музичної школи?» («Незвичайні пригоди в лісовій школі») [13].

«Складіть продовження розповіді (пофантазуйте, чи підуть діти до лісу, про що розмовлятимуть дорогою» («Рукавичка і струмок»),

«Складіть продовження розповіді» («Вередуля»), «Створіть комікс за сюжетом оповідання» [15].

Аналіз підручників для учнів 3 класу в контексті наявності завдань прогностичного змісту та їх характеру на різних етапах текстової діяльності засвідчує, що такі завдання мають місце в усіх аналізованих нами підручниках. Водночас є підстави констатувати про зменшення їх частотності порівняно з підручниками для 2 класу. Особливо це стосується завдань на етапах власне текстової діяльності. Невеликий діапазон завдань не дає підстав зробити остаточні висновки щодо нарощення ступеня ускладнення, спрямованості на повноцінний розвиток прогностичних умінь, проте вони дають змогу говорити про певні тенденції.

У більшості аналізованих підручників помітна тенденція до конкретизації формулювання завдань і наявність у них смислових опор для учнів. Якщо у 2 класі на етапах до тексту й під час його сприймання переважали формулювання відкритого характеру, то в 3 класі постановка завдань на різних етапах сприймання текстів у більшості випадків виглядає більш інформативно, містить смислові опори, сприяє глибшому усвідомленню учнями змісту заголовків творів, мотивує школярів під час прогнозування подальшого розвитку подій спиратися на зміст прочитаного, що забезпечуватиме максимальне наближення спрогнозованих читацьких версій до авторського викладу змісту (наприклад, «Прочитайте заголовок. Висловіть припущення. Куди зникло кошеня?» («Кошеня пропало») [10]; «Прочитай заголовок. Розглянь ілюстрацію. Про який подарунок розповідатиметься у творі?» («Найцінніший подарунок») [12]; «Прочитай заголовок. Кого називають нахабами? Про що йтиметься в тексті?» («Нахаба») [14]; «Прочитайте заголовок вірша. Обговоріть, кому і який саме подарунок може зробити журавлик?» («Журавлиний подарунок») [16]; «Про що очікуєш прочитати далі?», «Що князівна придумає для порятунку?» («Кирило «Кожум'яка») [10]; «Обговоріть, як далі будуть розвиватися події? Чи навчиться Чубчик співати по-солов'їному?» [12]; «Про що ти дізнався? Що буде далі? Чи наважиться білчечка стрибнути з гілки самотійно? Яка проблема порушується у казці?» [14].

У контексті нарощення ступеня ускладнення завдань прогностичного характеру від 2 до 3 класу зауважимо, що помітних тенденцій у цьому стосунку нами не виявлено. Можемо навести лише кілька прикладів. У підручнику [10] знаходимо ускладнені продуктивні завдання творчого характеру: «Знайди у вірші речення, у кінці яких стоять три крапки. Як би ви їх продовжили?», «Придумай оповідання, схоже на прочитане за головною думкою», а також декілька завдань в іншій навчальній книжці [12], де авторка вводить

завдання на прогнозування третьокласниками жанру твору з опорою на заголовок: «Прочитай заголовок. Поміркуй, про які події йтиметься у творі: казкові чи справжні?» (до текстів «Ображена книжка», «Новий рік у шафі», «Крижаний кіт»). Характер таких завдань є важливим підґрунтям для прогнозування учнями за заголовком жанру твору ще на етапі дотекстової діяльності. Водночас аналіз заголовків показує, що лише зміст першого з них є очевидною підказкою для учнів, що у творі йтиметься про вигадані, нереальні події. Зміст інших, хоча й містить певну інтригу в цьому сенсі, не є інформативними для висунення учнями обґрунтованих версій.

Як позитив варто відзначити в усіх аналізованих нами підручниках серію аналітико-конструктивних, творчих завдань з потужним прогностичним компонентом, які виконують школярі 3 класу після смислового і структурного опрацювання змісту творів.

Вони спрямовані на розвиток різних сфер читацької діяльності дітей: емоційно-чуттєвої сфери, творчої уяви, творчого мислення, поглибленого осмислення змісту, реакції на художню форму тощо.

«Придумайте й розіграйте продовження цієї розмови» («Телефонна розмова»), «Придумай оповідання, схоже на прочитане за головною думкою», «Про що міг написати вірш Лис? Пофантазуй» («Лис і ліс») [10].

«Пофантазуй, якими новими епізодами ти доповнив би казку?» («Зачарована красуня»); «Складіть казку про те, як сніжинка народилася на хмаринці, як вона потрапила на землю, які пригоди чекали на неї тут» («Сипле сніг»), «Уявіть, що Муравей забрав Коника на зиму до себе. Як би тоді закінчилася байка?» («Коник-стрибунець») [12].

«Як можна продовжити текст? Що буде далі? Придумайте кінцівку» («Кам'яна голова»), «Як ти думаєш, що трапиться з Котигорошком далі? Знайди казку в інших джерелах. Дочитай до кінця» («Котигорошко») [14].

«Розкажи, як ти закінчиш відповідь Петрика» («Чому Петрик не зробив»), «Пофантазуйте! Уявіть, що дівчинка зустрілася з режисером. Розіграйте діалог» («Я зніматимусь у кіно») [16].

В одному з підручників досить нерівномірно, у різному співвідношенні презентовано вправи й завдання прогностичного характеру на різних етапах сприймання змісту творів. Так, на етапі власнетекстової діяльності авторка вводить лише 1 завдання [16]. На жаль, у підручниках для 3 класу відсутні завдання на розвиток прогностичної читацької діяльності з опорою на ключові (опорні) слова, а вправи – з опорою на обкладинки дитячих книжок, анотації представлені досить скупо лише у двох підручниках [10; 12].

Висновки. Аналіз підручників читання для учнів 2–3 класів у контексті зазначеної теми показав, що всі автори проаналізованих нами навчальних книг приділяють увагу формуванню й розвитку прогностичних читацьких умінь. Найбільшу питому вагу становлять завдання на етапі до читання тексту, а найменшу – під час сприймання змісту твору. Характер більшості завдань перед сприйманням учнями твору спрямований на формування прогностичних умінь передбачати орієнтовний зміст твору з опорою на заголовок та ілюстрації. Значно нижчою є питома вага завдань, які передбачають прогнозування змісту дитячої книжки на основі її ілюстративно-довідкового апарату.

У змісті підручників не виявлено виразного поступового ускладнення завдань від 2 до 3 класу на етапах дотекстової та власнетекстової діяльності.

Привертають увагу продуктивні творчі завдання з виразним прогностичним компонентом на етапі післятекстової діяльності.

Відкритими для теоретичного осмислення й експериментального вивчення залишаються питання комплексного, цілісного підходу до розв'язання зазначеної проблеми в контексті реалізації продуктивних читацьких технологій, дослідження структури прогностичних читацьких умінь. Цікавими й перспективними для дослідження є питання формування прогностичних читацьких умінь на матеріалі не лише художніх, а й інформаційних текстів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Akhmetzyanova A.I. Anticipatory competence and ability to probabilistic forecasting in adolescents: research results. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11.
2. Богданова Е.С. Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста. *Учёные записки ЗабГУ*. 2017. № 6. С. 134–139.
3. Чепелева Н.В. Психологічна характеристика діалогічного тексту, *Психологія* : збірник наукових праць. 2000. Вип. 1 (8). С. 3–8.
4. Бершанская О.Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности

младших школьников на уроках литературного чтения : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2009.

5. Федорова Т.Ф. Организационно-функциональная модель подготовки педагога к формированию у младших школьников умения прогнозировать : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Самарск. гос. пед. ун-т. Самара, 2017.

6. Сапрунова О.Г. Дидактичні умови розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2019.

7. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

8. Типова освітня програма для учнів 3–4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

9. Савченко О.Я. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Орion, 2019. Ч. 2.

10. Савченко О.Я. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Орion, 2020. Ч. 2.

11. Вашуленко О.В. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Освіта, 2019. Ч. 2.

12. Вашуленко О.В. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Освіта, 2020. Ч. 2.

13. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання : підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Ранок, 2019. Ч. 1, 2.

14. Большакова І.О., Пристінська М.С. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Київ : Ранок, 2020. Ч. 1, 2.

15. Сапун Г.М., Придаток О.Д. Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2019. Ч. 1, 2.

16. Сапун Г.М. Українська мова та читання : підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти : у 2 ч. Тернопіль : Підручники і посібники, 2020. Ч. 1, 2.

17. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 46–58.

РОДИННА ЛЕКСИКА ТА ГЕНЕАЛОГІЯ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД)

FAMILY VOCABULARY AND GENEALOGY (COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH)

У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування семантики досліджуваних одиниць у генеалогічній площині. Розроблено методичну організацію та поетапну підтримку процесів формування родинної лексичної компетенції, лінгвістично-креативного світогляду, власних експериментальних зусиль (комунікативно-діяльнісний підхід). Крім того, спроектовано ефективність засвоєння навчального матеріалу крізь призму виховання свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії та суб'єктивної відповідальності за сценарій буття, закономірності засвоєння відповідної термінології в контексті окреслених розвідок на уроках української мови.

Серед умов, які забезпечували результативність вивчення досліджуваних одиниць (комунікативно-діяльнісний підхід), визначено необхідність різноаспектних спостережень, формування культури взаємної підтримки в родині та між громадянами країни загалом. Установлено черговість виконуваних видів робіт, які взаємопов'язані з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на необхідність започаткування індивідуальних проєктів із метою здійснення визначених генеалогічних спостережень, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, трактування закономірностей впливу на майбутні генерації. Для прикладу: аналіз показників тривалості життя, наявності шкідливих звичок, зміни місця проживання предків, фактів побуту довгожителів, специфіки роду занять, талантів й успіхів, професійних династій тощо.

Зроблено висновки про подальшу перспективність опрацювання досліджуваних номінацій у руслі вказаного напрямку (комунікативно-діяльнісний підхід); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчального матеріалу (робота з різними типами словників, архівами, творче застосування СІТ, обговорення висновків, вражень, здобутого досвіду життя та ін.).

Ключові слова: генеалогія, генетична культура, геном, родинна лексика, комуніка-

тивно-діяльнісний підхід, родинна лексична компетенція.

The article provides a theoretical analysis and practical decoding of the semantics of the studied units in the genealogical direction. The methodical organization and step-by-step support of processes of formation of family lexical competence; linguistic and creative mindset; personal experimental efforts (communicative-activity approach) is developed. In addition, the effectiveness of learning material through the prism of educating a conscious attitude to interpersonal communication and subjective responsibility for the scenario of existence; patterns of mastering the relevant terminology in the context of the outlined research at the Ukrainian language lessons is analysed.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the study of the investigated units (communicative-activity approach) the need for multifaceted observations; formation of a culture of mutual support in the family and between the citizens of the country as a whole 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 drawn to the need of initiating individual projects in order to provide certain genealogical observations; establishing causal link; interpretation of patterns of influence on future generations. For example, analysis of life expectancy; having bad habits; changes of the places of residence among ancestors; facts of life of centenarians; specifics of occupation; talents and achievements; professional dynasties, etc.

Conclusions are made about the further prospects of the elaboration of the studied categories in terms of the specified direction (communicative-activity approach); emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning material, such as working with different types of dictionaries, archives; creative use of IT, discussion of the findings, impressions, life experience, etc.

Key words: genealogy, genetic culture, genome, family vocabulary, communicative-activity approach, family lexical competence.

УДК 373.5.016:811.161.2'929.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.16>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Знання історії предків – це характерний показник рівня національної освіченості та культури. Так, родологія – це розділ антропології або сфера науки, що вивчає закони розвитку роду, масив інформації та його вплив на долю й становлення особистості. Генеалогія – допоміжна історична дисципліна, сферою дослідження якої виступають факти походження окремих родів, осіб, родинні взаємовідносини, історія сімей різного соціального походження [3, с. 37].

У зв'язку з наведеними дефініціями вважаємо, що вивчення названих одиниць у контексті по-

дження (комунікативно-діяльнісний підхід) містить обґрунтований резерв для формування згаданої компетенції, переосмислення фактів життя, забезпечення балансу розвитку особистості та належної взаємодії членів роду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До лінгвокультурологічної компетенції дослідника-лінгвокультуролога варто зарахувати розуміння ним того факту, що ця галузь мовознавчої науки є широкою, з багатьма напрямками і паралелями, деякі з них уже заявили про себе, на інших чекає перспектива [2, с. 368]. Тому на часі закономірна необхідність виховання генетичної культури нації,

яка є складником загальної культури особистості та включає знання про засади генетики як науки про спадковість, розуміння механізму передавання задатків від старших поколінь до нащадків, усвідомлення чинників, які позитивно чи негативно впливають на геном (сукупність генів в одинарному наборі хромосом певної живої клітини) людини в системі продовження людського роду [1, с. 25–26].

Так, автори підручника з історії України для п'ятого класу (§5. Про що можна дізнатись із сімейного фотоальбому) пропонують послідовність роздумів про найрідніших (1. Що історики бачать на фотографія? 2. Як відображена історія сім'ї на фото? 3. Чому родинне дерево є історичним джерелом?), низку термінологічних понять, зразки побудови схеми походження сім'ї (зокрема, англійських королів на стіні Великої зали Королівського палацу у Вінчестері, Англія XIV ст., Олексія Розумовського у вигляді трояндового куца (гравюра), XVII ст.) тощо [3, с. 37]. Вартим уваги є повідомлення про перші спроби зібрання подібної інформації, які сягають X ст. [3, с. 37]. Досить детально проаналізовано етапи побудови родинного дерева задля доведення власної шляхетності, визнання певних привілеїв рицарів і дворян. У завершальному вигляді роботу репрезентовано картиною із сімейними гербами батьків, життям та іменами членів родини [3, с. 37–38].

Науковці зазначають суперечливість порушеного питання у зв'язку з дослідженням специфічного процесу людського розвитку в контексті фізичного (біологічного), психологічного та соціального складників. Зокрема, представники соціологізаторської та біологізаторської концепції упродовж XVII–XIX ст. неоднозначно потрактовували феномен розвитку людини [1, с. 25–26]. Із піднесенням генетики (XX ст.) було виокремлено генетико-соціальний напрям, який надавав важливого значення спадковості як характерній здатності біологічних організмів передавати певні задатки (носіями яких є гени) своїм нащадкам [1, с. 24–26]. У народі говорять: такою дитина вродилася; яблуко від яблуні далеко не котиться; у малюка вроджений слух, здібності; яке коріння – таке й насіння; яке зіллячко, таке й сім'ячко; дитя, що тісто: як замісив, так і виросло, тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення родинної лексики та генеалогії (комунікативно-діяльнісний підхід) не передбачено відповідним розділом навчальної програми української мови. Але виокремлення досліджуваного матеріалу як окремої складової частини мовознавчої науки є сприятливим підґрунтям для формування досліджуваної компетенції, забезпечення необхідного балансу розвитку підростаючого покоління, розбудови й зміцнення української державності.

Мета статті – проаналізувати місце та семантику досліджуваних одиниць у теорії й практиці генеалогії (комунікативно-діяльнісний аспект), встановити умови для формування родинної лексичної компетенції, гармонійного виховання і взаємодії молоді.

Виклад основного матеріалу. Безперечно, кожна людина має з вдячністю згадувати свій рід (комунікативно-діяльнісний підхід), цікавитися його генезисом і сьогоденними представниками. Позаяк саме від характеру спілкування між найближчими людьми залежать специфіка домашньої атмосфери та коло державних взаємин, рівень духовної культури й багатства країни. Тому родинність як національно необхідна складова частина має бути сформована у контексті як внутрішньосімейних взаємозв'язків, так і особливостей вивчення відповідних номінацій. Наведемо приклад.

Вправа 1. З'ясуйте лексичне значення поданих слів, скориставшись відповідною літературою.

Рід, генеалогія, генетична культура, геном, генетичне дерево, родовід.

Наприклад, рід – це ряд поколінь, які походять від одного предка; між його представниками встановлено багатосторонні стосунки, які відображені й закріплені в традиціях, обрядах, святах, родоводі [4, с. 406].

Або: відомо, що спадковість діє через біологічний чинник, а саме: 23 чоловічих і 23 жіночих пари хромосом (структурних елементів ядра клітини, які містять ДНК (дезоксирибонуклеїнову кислоту) і складаються з набору генів як певних зашифрованих задатків [1, с. 24]. Кількість таких у 46 хромосомах нагромаджує 25 000–30 000, варто зауважити, що вони здатні діяти з моменту зародження. У зв'язку з цим, особливо в період планування батьківства важливо відмовитися від вживання алкоголю, наркотиків, тютюну, вдихання продуктів радіації та ін. Необхідно розуміти, що факти духовно-лексичної взаємодії справляють однаково сильний вплив на фізичне здоров'я людини в аспекті енергетичної інтерації.

Таким чином, формування генетичної культури підростаючого покоління торкається багатьох галузей наукових знань, що потребує їх широкого пропагування, як-от: виховання майбутньої відповідальності, свідомого ставлення, почуття обов'язку перед ближнім, вміння цінувати й створювати родинні блага, насолоджуватися ними.

Вправа 2. Побудуйте асоціативний ряд лексем, які Ви пов'язуєте з досліджуваними родинними номінаціями. Відповідь обґрунтуйте.

Мама – добра, лагідна, терпляча, любляча, розумна, мудра, працелюбна, мила, єдина, турботлива, справедлива, чесна, щира, винахідлива, ніжна, найкраща, красива, енергійна, незламна, милосердна, життєлюбна, кмітлива, успішна, оптимістична, порядна, людяна, смілива, спосте-

режлива, добродушна, витривала, приваблива, рішуча, об'єктивна, цілеспрямована, радісна, дотепна, освічена ...

Тато – ...

Дочка – ...

Син – ...

... – ...

Загальновідомо, що М. Боуен в 1978 р. запропонував метод дослідження сім'ї, або генограму. З часом інші науковці вносили деякі корективи та уточнення для конкретизації результатів і покращення наукових спостережень.

Вправа 3. Заповніть наведений опитувальник-проект «Генограма роду» згідно із запропонованими пунктами і досліджуваними номінаціями Вашої сім'ї.

1. Форма сімейних стосунків батьків:

- офіційна;
- вінчання;
- офіційний шлюб і вінчання (чоловік / дружина; тато/мама);
- громадянська.

2. Чи є вказана форма сімейних стосунків єдиною в житті ваших батьків?

3. Якщо така форма сімейних стосунків не перша, то яка за рахунком (мачуха/вітчим)?

4. Чи є повторні форми стосунків у жінок/чоловіків Вашого роду?

5. Яка форма сімейних стосунків переважає?

6. Чи є у Вашому роді неповні сім'ї (удова/вдівець; мама-одиначка / тато-одинак ...)?

7. Які причини появи неповних сімей?

- У батьків?
- У роді?

8. Скільки повних/неповних сімей Ви можете нарахувати серед своїх теперішніх родичів?

9. Яку кількість років спільного життя нараховують форми сімейних стосунків:

- у батьків?
- у Вашому роді?
- Чи є «рекордсмени» за сімейним стажем?

10. У скільки років створювали відповідні форми наявних стосунків:

- Ваші батьки?
- Жінки роду?
- Чоловіки роду?

11. В якому віці народилася перша (друга, третя ...) дитина у Ваших батьків (скільки років було мамі/тату)?

12. Яка кількість дітей у батьків Ваших батьків, у сім'ях роду?

13. Яке співвідношення синів і доньок у Вашій сім'ї? Роді?

14. Чи є наявність близнюків?

15. Ваша національність?

16. Які інші національності є в роді?

17. Чи стосувалися Вашого роду:

- репресії?

– війни?

– техногенні катастрофи?

18. Чи є спадкові захворювання? Які? У чоловіків/жінок? У скільки років виявлено?

19. Чи були в попередніх поколіннях люди з важкими захворюваннями?

20. Чи є (були) сироти в роді? Якщо так, то в результаті чого дитина залишилася сиротою? Який нинішній статус сироти (тато, мама, дідусь, бабуся)?

21. Хто в роді в основному виховує дітей (батьки, бабусі, дідусі)?

22. Хто в сім'ї користується найбільшим авторитетом (чоловіки/жінки/порівну)?

23. Який середній показник тривалості життя в роді (мінімальний серед чоловіків і жінок / максимальний серед чоловіків і жінок)?

24. Які шкідливі звички наявні в родині:

- алкоголізм (жіночий/чоловічий);
- куріння (жіноче/чоловіче);
- трудовголізм (жіночий/чоловічий);
- ігроманія (жіноча/чоловіча);
- наркоманія (жіноча/чоловіча);
- інші.

25. Чи змінювала Ваша родина місце проживання? Як часто? В якому віці членів родини та з яких причин?

26. Спробуйте порахувати представників Вашого роду, яким нині:

- 70 і більше років;
- 50–70 років;
- 40–50 років;
- 30–40 років;
- 20–30 років;
- 10–20 років;
- 0–10 років?

27. Яка кількість представників жіночої та чоловічої статі серед них?

28. З якими віковими групами Ви бачитеся переважно?

– З якими віковими групами Ви не бачилися 1 рік?

- Від 1 до 3 років?
- 5–10 років?
- Більше 10 років?

29. Скільки з них Ви можете назвати щасливими?

30. Який рід занять, захоплень у Вашій родині/роді?

31. Які таланти?

32. Які успіхи та досягнення Вашої сім'ї/роду?

33. Чи є у Вашому роді творчі/професійні династії?

34. Чи є у Вашій родині/роді випадки позитивного впливу на долі інших людей?

35. Які сімейні свята та традиції Вашої родини?

Вправа 4. Поясніть різницю між поняттями офлайн- та онлайн-архів. Охарактеризуйте пере-

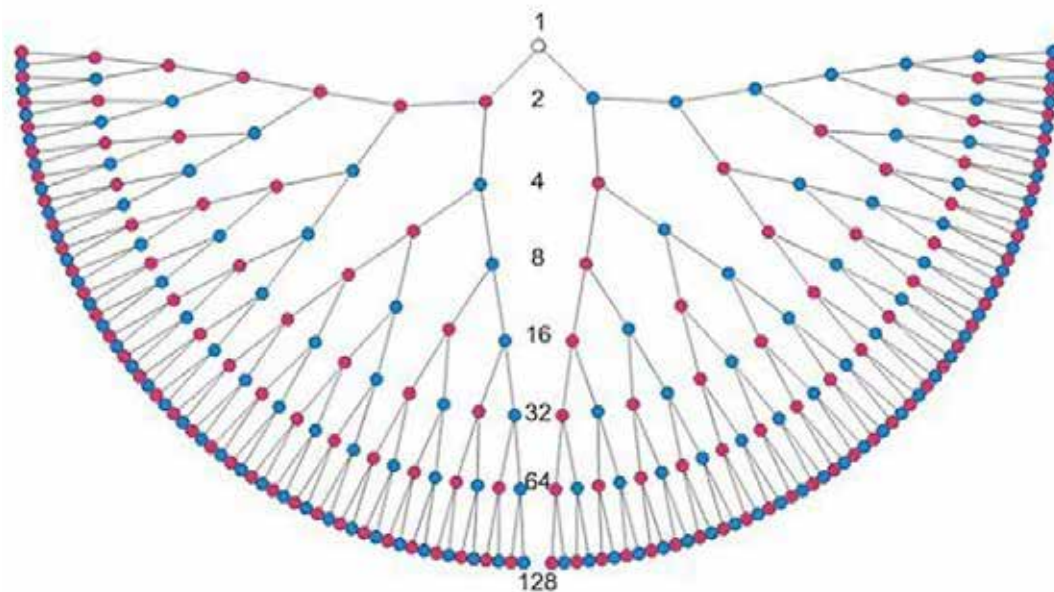


Рис. 1. Символічна схема роду

ваги та недоліки роботи з ними під час опрацювання інформації для родоводу.

Вправа 5. Скористайтеся довідковою літературою та поміркуйте: чи можливе існування взаємозв'язку між характеристиками потоків родової сили та хворобами людей? Приміром, порушення обміну енергії у фізичному тілі спроможні спричинити проблеми між найріднішими. Варто зауважити, що родова міць розміщується в нирках: по материнській лінії – в правій, батьківській – у лівій. Діагностуючи цей орган, можна визначити стійкість індивіда, підтримку чи шкоду предків.

Простежте відповідні аналогії згідно з родинними номінаціями представників Вашої сім'ї.

Вправа 6. Побудуйте разом зі своїми рідними генеалогічне дерево роду. Скористайтеся, за потреби, такими сучасними інформаційними ресурсами, як-от: український генеалогічний портал «Родовід»; Pra.in.ua; Family Tree Builder; MyHeritage; FreeMind та ін.

Вправа 7. Розгляньте символічну схему роду (див. рис. 1) та спробуйте розібратися з її побудовою. Чи відомо Вам про те, що за кожною особистістю знаходиться сім поколінь предків або 128 людей? Спробуйте відтворити задану схему, згідно з відомими Вам фактами про свою сім'ю.

Вправа 8. Підготуйте твір-роздум на одну із запропонованих тем:

- «Чи важливо знати свій рід?»;
- «Вплив прашурів на долю дітей»;
- «Відповідальність перед нащадками»;
- «Проблеми взаємозв'язку поколінь»;
- «Про важливість виховання генетичної культури»;

- «Фактори розладу взаємостосунків»;
- «Чинники виховання особистості»;
- «Про важливість найближчого оточення»;
- «Сім'я та держава: дослідження чинників взаємозв'язку в прагненні до ідеалу»;
- «Про ставлення до родичів» тощо.

Вправа 9. Спробуйте створити сімейний фотоальбом Вашого роду. Зверніть увагу на використання родинних лексичних номінацій та встановлення ліній спорідненості та свояцтва.

Висновки. Таким чином, дослідження місця та семантики родинних лексичних номінацій у теорії та практиці генеалогії (комунікативно-діяльнісний підхід) має досить сприятливий ґрунт для формування згаданої компетенції, забезпечення необхідного балансу розвитку особистості, гармонізації внутрішньосімейних стосунків, розбудови й зміцнення української державності з перспективою подальших наукових спостережень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка родинного виховання : навч. посібник. Київ : Знання, 2006. 324 с.
2. 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.
3. Пометун О.І. Історія України (Вступ до історії : підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О.І. Пометун, І.А. Костюк, Ю.Б. Малієнко. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 192 с.
4. Родинно-сімейна енциклопедія / Авт. кол. В.М. Благінін, Н.І. Белкіна та ін.; за заг. ред. Ф.С. Арвата та ін. Київ : Богдана, 1996. 438 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЧНОГО КУРСУ «УКРАЇНА І СВІТОВЕ ГОСПОДАРСТВО»

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE GEOGRAPHICAL COURSE "UKRAINE AND THE WORLD ECONOMY"

У статті розкриваються науково-методичні основи формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення курсу «Україна і світове господарство». Зокрема, наголошується, що в цьому курсі основною рисою є його життєпридатність, основною метою – ознайомлення учнів із реальним життям у навколишньому середовищі, для формування в них цілісного уявлення про людину, її місце і роль у біосфері, а також місця України у розв'язанні глобальних проблем людства. Розкривається сутність таких понять, як практичні принципи методики формування пізнавальної самостійності та рівнів сформованості пізнавальної самостійності. Висвітлюються загальні теоретичні аспекти трикомпонентної технології як науково-методичного підґрунтя формування пізнавальної самостійності старшокласників, сучасні методики викладання курсу географії «Україна і світове господарство». Звертається увага на методичний і дидактичний потенціал навчальних ігор як можливості ефективної організації взаємодії педагога і учнів з елементами змагання та співробітництва, проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів у практиці педагогічної діяльності вчителів Житомирщини. Зазначається, що для реалізації зазначеного алгоритму мають бути виконані методичні вимоги: знання внутрішньої структури класу, вікових та індивідуальних характеристик учнів класу; високий рівень знання змісту та методики викладання географії; знання специфіки групової навчально-пізнавальної діяльності; вміння забезпечувати групову проєктну діяльність необхідними методичними матеріалами, а реалізація розробленої технології вивчення курсу буде успішною: чіткої постановки ігрового проєктного завдання перед старшокласниками з боку вчителя географії; відповідності сформульованого завдання віку учнів і рівню розвитку їх пізнавального інтересу до курсу; дотримання принципу систематичності й послідовності в ході формулювання завдання та його виконання; взаємозв'язку різних видів самостійної пізнавальної діяльності; використання можливостей зв'язку урочної й позаурочної самостійної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: методика, пізнавальна самостійність, ігрові, проєктні, комп'ютерні технології.

The article reveals the scientific and methodological foundations of the formation of students' cognitive independence in the process of studying the course "Ukraine and the World Economy". In particular, it is emphasized that in this course the main feature is its viability; The main goal is to acquaint students with real life in the environment, to form in them a holistic view of man, his place and role in the biosphere, as well as the place of Ukraine in solving global problems of mankind. The essence of such concepts as practical principles of a technique of formation of cognitive independence and levels of formation of cognitive independence is opened. The following are covered: general theoretical aspects of three-component technology as a scientific and methodological basis for the formation of cognitive independence of high school students; modern methods of teaching the course of geography "Ukraine and the world economy". Attention is paid to the methodological and didactic potential of educational games as opportunities for effective organization of interaction between teacher and students with elements of competition and cooperation; problems of development of cognitive independence of students in the practice of pedagogical activity of teachers of Zhytomyr region. It is noted that for the implementation of this algorithm must meet the methodological requirements: knowledge of the internal structure of the class, age and individual characteristics of students in the class; high level of knowledge of the content and methods of teaching geography; knowledge of the specifics of group learning activities; the ability to provide group project activities with the necessary methodological materials, and the implementation of the developed technology of studying the course will be successful: a clear statement of the game project task for high school students by a geography teacher; correspondence of the formulated task to the age of students and the level of development of their cognitive interest in the course; adherence to the principle of systematicity and consistency in the formulation of the task and its implementation; the relationship of different types of independent cognitive activity; use of opportunities for communication of classroom and extracurricular independent cognitive activity.

Key words: methods, cognitive independence, game, project, computer technologies.

УДК 37.211

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.17>

Яковлева В.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри екології та географії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Власенко Р.П.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри екології та географії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Костюк В.С.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри екології та географії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Андрійчук Т.В.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри екології та географії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Науково-методичні основи вивчення курсу «Україна і світове господарство» ґрунтуються на концепції шкільної географічної освіти ХХІ століття. Основною рисою курсу географії у старших класах є її життєпридатність, основною метою – ознайомлення учнів з реальним життям у навколишньому

світовому середовищі – соціально-економічному, суспільно-політичному, геоекологічному. Географія дає змогу школяреві сформувати цілісне уявлення про людину, її місце і роль у біосфері, можливі наслідки нераціональної господарської діяльності, а також про місце України у розв'язанні глобальних проблем людства. У зв'язку з цим

шкільний курс географії «Україна і світове господарство» виконує такі головні функції: пізнавальну, освітньо-виховну, інформаційну, аналітично-пояснювальну, світоглядну, інтегративну, комунікативну, культурологічну, діяльнісну.

Як навчальний предмет «Україна і світове господарство» має широкі можливості для розвитку соціальної компетентності старшокласників, а саме: інтеграції професійно і соціально значущих знань і надання їм практично орієнтованого характеру; сформованості навичок спілкування з іншими людьми і внаслідок цього вміння самостійно здобувати знання, творчо опрацьовувати їх, використовувати для вирішення самостійних завдань.

Курс «Україна і світове господарство» покликаний сприяти формуванню системи знань про світовий географічний простір і загальнопланетарні процеси його розвитку, територіальну організацію національного та світового господарства, визначення місця і ролі України в сучасному світі [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зв'язку з цим проблема формування пізнавальної самостійності з часом не лише не втрачає своєї значущості, а й стає дедалі актуальнішою для вивчення сучасною психолого-педагогічною наукою. Деякі аспекти цієї проблеми досить добре розроблені вітчизняними і зарубіжними географами-педагогами: доктором економічних наук Я.Б. Олійником, професором, доктором географічних наук А.В. Степаненко, професором, доктором географічних наук О.Г. Топчієвим, професором, доктором географічних наук О.І. Шаблієм, а також провідним американським вченим, професором Г. де Блія та професором П. Муллером.

Проблему розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення географії розглядають вітчизняні учені-методисти і педагоги-практики – В. Андрєєва, О. Варакута, П. Вірченко, Л. Вішнікіна, М. Врублевська, Л. Гарус, Т. Герасим'юк, В. Гудима, Т. Довгань, С. Капіруліна, С. Кобернік, Т. Назаренко, О. Стадник, О. Топузов, Л. Тименко, С. Чернякова, Л. Шилова, А. Шуканова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Спостереження за організацією навчально-пізнавальної діяльності в загальноосвітніх школах дає змогу засвідчити, що головним недоліком у системі засвоєння знань із соціально-економічної географії світу є недостатнє уміння старшокласників самостійно здобувати знання, а також переважання управлінських регулятивних засобів впливу на процес пізнання.

Проблемі формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення географії в загальнометодичному плані присвячено багато праць. У той же час при вивченні курсу «Україна і світове господарство» це питання ще мало висвітлено.

Поза детальним науковим аналізом поки що залишаються такі аспекти проблеми, як інформаційно-технологічне забезпечення процесу формування пізнавальної самостійності, використання сучасних технологій навчання для розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення курсу географії «Україна і світове господарство». У цьому контексті цей курс має незаперечний потенціал до формування пізнавальної самостійності у змістовому (зміст навчального курсу, орієнтований на вивчення глобальних геоекономічних, геосоціальних, геополітичних і геоекологічних процесів людства) та віковому (специфіка старшокласників як вікової групи) відношенні. Крім того, соціальні й економічні знання, закладені в програму дисципліни «Україна і світове господарство», дають змогу підвищити рівень соціальної, економічної та особистісної компетентності старшокласників, оскільки акцентують на умовах загальнолюдського співжиття [2].

Виклад основного матеріалу. Методика формування пізнавальної самостійності, на нашу думку, має ґрунтуватися на деяких практичних *принципах її реалізації*, а саме:

1) принцип свободи вибору. Він реалізовується у тому, що в будь-якій навчальній пізнавальній діяльності учневі має бути надана максимальна свобода вибору – завдання, способу вирішення, навчальних засобів, інформаційних ресурсів тощо;

2) принцип відкритості процесу розвитку пізнавальної самостійності, який може бути реалізований у таких правилах: а) виводити завдання з соціально-економічної географії за межі навчальної дисципліни; б) використовувати відкриті завдання, з різними варіантами вирішення;

3) принцип діяльності – намагатися закріпити виконану навчальну роботу в практиці діяльності, в застосуванні;

4) принцип зворотного зв'язку: контроль засвоєння навчального матеріалу з географії у старших класах шляхом розвитку пізнавальної самостійності повинен мати розвинуту систему прийомів зворотного зв'язку;

5) принцип високого коефіцієнта корисної дії самостійних пізнавальних завдань, прорахованого в індивідуальному порядку для кожного учня [2].

У методиці й дидактиці виділяють, як правило, кілька головних рівнів сформованості пізнавальної самостійності – реконструктивно-варіативний, відтворення, частково-пошуковий та творчий (Т. Шалавіна). В. Архипов пропонує виокремлювати такі рівні: репродуктивної самостійності, реконструктивно-варіативної самостійності, творчої самостійності. Д. Ахметова і В. Габдулхаков виділяють такі рівні пізнавальної активності – нульовий, ситуативний, виконавський, творчий [3].

Досягнення результату пізнавальної діяльності й пов'язаний із цим розвиток пізнавальної само-

стійності відбувається як двоєдиність процесів інтеріоризації (засвоєння методів і способів самостійної пізнавальної діяльності) та екстеріоризації (застосування самостійно-пізнавальних умінь, сформованих у процесі виконання одного пізнавального завдання для виконання іншого).

Проблема розвитку пізнавальної самостійності учнів при вивченні предмета «Україна і світового господарства» значною мірою реалізована у практиці педагогічної діяльності вчителів Житомирщини. Вони творчо осмислюють можливості географії в розвитку методики формування пізнавальної самостійності старшокласників.

У процесі дослідження нами проаналізовано науково-методичну діяльність учителів географії та основ економіки в різних регіонах Житомирщини. Так, О.М. Глушенко, вчитель географії загальноосвітньої школи № 5 м. Житомира, покладає процес розвитку пізнавальної самостійності старшокласників при вивченні географії на формування в них ключових компетенцій. При цьому педагог застосовує притаманні розроблені нами технології: ігрові технології (наприклад, географічну гру «Що? Де? Коли?»), уроки-конференції, уроки захисту власної думки тощо.

О.М. Глушенко вважає базовими вміннями старшокласників у процесі вивчення географії в курсі «Україна і світове господарство» уміння моделювати навчальну інформацію, складати схеми, проектувати символи за допомогою прийомів відтворення, узагальнення, прогнозування.

У процесі застосування ігрових технологій характеризуються і методичні підходи до викладання географії з боку вчителя географії КЗ «Чуднівський ліцей» Л.М. Макарчук. Ігрові форми роботи у вигляді уроків-прес-конференцій реалізовує у своїй діяльності Л.В. Очеретна – вчитель географії Тютюниківської ЗОШ І–ІІІ ступеня. Такий урок передбачає самостійну підготовку учнів до нього в спеціально створених з учнів групах демографів, істориків, географів, економістів, тобто дає змогу розвивати пізнавальну самостійність старшокласників, реалізуючи при цьому міжпредметні зв'язки.

Учитель географії та основ економіки Л.С. Криворучик КЗ «Чуднівська гімназія» використовує на уроках географії з курсу «Україна і світове господарство» інтерактивні форми роботи – презентації виконаних самостійно учнями робіт, роботу в малих групах, експрес-опитування, роботу експертної групи, що складається з 3–4 учнів, для оцінювання самостійної пошукової діяльності учнів під час підготовки до уроку [4]. Учні також готують короткі повідомлення для виголошення на уроці, застосовуючи пошукові методи роботи.

Учитель Високопільської ЗОШ № 1 Житомирської області П. Пухтаєвич головну увагу приділяє застосуванню на уроках географії «Україна і світове

господарство» комп'ютерних технологій. Педагог-методист вважає, що можливості комп'ютера на уроках географії досить потужні, а саме: демонстрація об'єктів; моделювання географічних процесів; виконання старшокласниками практичних робіт (із побудовою графіків, діаграм, схем); перевірка знань старшокласників (комп'ютерні тестові завдання); проведення презентацій (за допомогою програми PowerPoint), яке може відбуватися, на думку педагога, як самими учнями, так і з допомогою вчителів географії та інформатики; самостійна пошукова робота старшокласників у мережі Інтернет. П. Пухтаєвич пропонує педагогам і учням використовувати підібрані ним вебсайти з географічної проблематики. Зауважимо принагідно, що із запропонованих ним ресурсів лише 5 розроблені в Україні, інші – німецькомовні та англійськомовні.

Учитель географії та основ економіки Чуднівського району Вільшанської ЗОШ І–ІІІ ступеня З.В. Тичинська пропонує пов'язувати викладання курсу географії «Україна і світове господарство» з вивченням учнями основ інформатики, справедливо вважаючи, що при цьому пізнавальна самостійність старшокласників буде розвиватися краще [5]. Метою таких бінарних уроків педагог вважає формування у старшокласників уміння і навички аналізувати і систематизувати, висловлювати свої думки та ідеї, захищати свої позиції, формулювати проблемні запитання і самостійно шукати на них відповіді. Схожий підхід пропонують застосувати для розвитку пізнавальної самостійності учнів учителі ЗОШ № 5 м. Житомира І.Л. Андрощук та Я.М. Федоренко, практикуючи інтегровані уроки географії та хімії.

Частина вчителів географії, чий досвід було вивчено в процесі дослідження, пов'язує розвиток пізнавальної самостійності учнів зі створенням інноваційного навчально-методичного забезпечення переважно у вигляді інформаційно-технологічних продуктів (комп'ютерних програм, презентацій, електронних атласів) та робочих зошитів.

До прихильників такого шляху формування пізнавальної самостійності ми зараховуємо вчителів географії та основ економіки ЗОШ № 26 м. Житомира О.В. Себало, С.М. Войналович (Житомирський міський ліцей при державному технологічному університеті), Т.Д. Магалецька (загальноосвітня школа № 28), М.В. Медведєва (Житомирський міський ліцей при ЖДТУ), Л.М. Сидорчук (міський ліцей № 2 м. Житомира), Я.І. Лех (загальноосвітня школа № 27 м. Житомира) та ін. Самостійні індивідуально-групові форми роботи на уроці географії (в тому числі із застосуванням методу дискусії) практикує учитель географії та економіки Н.І. Сатир (спеціалізована школа № 20 м. Житомира).

Це дослідження ґрунтується на використуванні методичного потенціалу трикомпонентної

технології вивчення географії, що має у своєму складі інтерактивні форми навчально-пізнавальної діяльності (ігрові технології, дискусійні форми роботи тощо), методики проектування і створення мультимедійних комп'ютерних презентацій за заданим проектом і вибраною навчально-пізнавальною грою. При цьому ми виходимо з наукових розроблень В. Корнєєва стосовно того, що технологія у вивченні географії реалізується в різних формах процесу навчання географії, до яких належать і ті, що пропонуємо ми як трикомпонентну технологію вивчення соціально-економічної географії світу.

Натомість тут розглянемо загальні теоретичні аспекти цієї технології як науково-методичного підґрунтя формування пізнавальної самостійності старшокласників під час вивчення географії.

Інноваційна технологія, на думку науковців, уможлиблює побудову продуктивного процесу формування пізнавальної самостійності старшокласників. Як відомо, продуктивне навчання – це практично втілений процес особистісно орієнтованого навчання, побудований на засадах вільного вибору і навчальної зацікавленості учнів у вивченні географії. Виконанню цілей продуктивного навчання сприяє робота старшокласників у малих групах, що дає змогу реалізувати ефективну проектну діяльність. При цьому враховуються індивідуально-психологічні особливості кожного з учасників трикомпонентної технології. Так, у розроблянні проекту старшокласники мають змогу реалізувати себе як учасники гри, розробники проекту, організатори або виконавці. Крім того, в реалізації такої трикомпонентної моделі виявляються необхідні міжпредметні зв'язки: з математикою, інформатикою тощо.

Таким чином, у своїй основі ця трикомпонентна технологія є груповою формою пошуково-дослідницької роботи старшокласників, яка сприяє розвитку пізнавальної самостійності. Додамо, що така технологія може бути використана в курсі не лише географії, а й в інших навчальних предметів. Пізнавальна самостійність при цьому реалізується у формі пізнавальної активності. Сутність останньої полягає у тому, що учень у процесі аналізу, порівняння, синтезу, узагальнення і конкретизації навчального матеріалу з географії одержує нову навчальну інформацію самостійно і вже на її основі знову застосовує методи аналізу, синтезу, порівняння і т. д.

Розглянемо детальніше виокремлені нами три компоненти технології вивчення географії, що дають змогу формувати в старшокласників стійку пізнавальну самостійність.

Інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності в процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін розглянуто в працях О. Кравчиної, М. Врублевської, Т. Герасим'юк,

О. Пометун, Л. Пироженко, Т. Хлебнікової та ін. При цьому науковці доходять висновку, що інтерактивне навчання сприяє засвоєнню навчального матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю, а отже, на його дії та практику. Інтерактивні форми навчання передбачають взаємодію, співпрацю, групову роботу, дискусії, рольові ігри, моделювання ситуацій, індивідуальні й групові творчі завдання тощо.

У межах завдань цього дослідження ми пропонуємо розглядати серед найдоцільніших інтерактивних форм та методів розвитку пізнавальної самостійності учнів ігрові та дискусійні. Гра – явище багатогранне, її можна розглядати як особливу форму існування усіх без винятку сторін життєдіяльності дитини, колективу. Гра є ефективним засобом формування особистості дитини, її морально-вольових якостей. У грі реалізується потреба впливу на світ. Вона сприяє розвитку пам'яті, уявлення, позитивних емоцій та вольових якостей особистості, а також вчить дитину управляти своїми емоціями, організувати свою діяльність. Необхідно звернути увагу на те, що у випадку навчально-пізнавальної гри з географії, в основу якої покладено навчально-пізнавальне завдання, наче накладається на суб'єктивний досвід учнів. Відбувається інтеграція попереднього досвіду засвоєння знань на засадах пізнавальної самостійності, тому легко засвоюється і стає звичним нове і складне знання.

Сучасна методика викладання окремих навчальних дисциплін цілком обґрунтовано звертається до методичного і дидактичного потенціалу навчальних ігор як можливості ефективної організації взаємодії педагога і учнів з елементами змагання та співробітництва. Ставлення учителів географії до ігрових технологій неоднозначне: деякі наполягають на результативності їх, інші віддають перевагу традиційним методам навчання. Серед переваг ігрових технологій педагоги зазначають, насамперед, зростання пізнавального інтересу і пізнавальної активності, ефективніше засвоєння навчального матеріалу, об'єднання учнівського колективу, розвиток мислення, додоліків ігор – складність в організації, тривалість за часом, складність в оцінюванні учнів. Ігри справляють сильний емоційний вплив на старшокласників, сприяють формуванню значущих умінь і навичок, насамперед, комунікативних, а також уміння працювати в групі, брати відповідальність за прийняті рішення тощо.

Головними компонентами навчальної гри, як свідчить аналіз наукових джерел, є ігровий задум, правила гри, ігрові дії, пізнавальний зміст гри, необхідне обладнання гри, результат гри. Ігровий задум окреслюється її назвою і головним завданням гри, яке виступає у ролі навчально-пізнавального завдання. Правила гри розробля-

ються з урахуванням загальної мети (у цьому випадку – пізнавальної мети проєкту з географії) та індивідуальних особливостей старшокласників. Це забезпечує вияв пізнавальної активності, творчості, самостійності учнів і реалізується в ігрових діях. Результатом навчальної гри у цьому випадку є виконане навчально-пізнавальне завдання – завершений проєкт і його презентація для усього класу. Вплив ігрових методик на формування пізнавальної самостійності у процесі вивчення соціально-економічної географії полягає у тому, що: старшокласників залучають до уявної життєвої ситуації; вони актуалізують свій суб'єктний досвід; учні мають змогу знайти практичне застосування для засвоєних у процесі вивчення географії знань; у процесі навчально-пізнавальної гри розвивається пізнавальна активність.

Дискусія як форма і метод розвитку пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення курсу «Україна і світове господарство», на нашу думку, виконує роль каталізатора власних думок і суджень старшокласника під час вивчення певного навчального предмета. О. Герман вважає навчальну дискусію на уроках географії, побудовану на засадах компетентнісного підходу, «однією з найефективніших форм, що допомагає підростаючому поколінню в пошуку нових знань та орієнтирів для наступного самостійного дорослого життя». Науковець вважає у дискусії форму реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, оскільки для успішного її проведення з метою розвитку пізнавальної самостійності школярів певні функції має реалізувати і вчитель (вибір теми відповідно до дидактичних завдань, підготовка джерел інформації та інструктивного матеріалу, прогнозування вирішення проблеми, консультування учнів, здійснення мотивації, корекція, моніторинг), і учні (оволодіння прийомами роботи з додатковими джерелами інформації; обмін знаннями, що здобуті самостійно; розвиток комунікативних навичок; усвідомлення емоційно-вольових характеристик; розвиток уміння відстоювати власну точку зору; набуття толерантності до думки інших учасників дискусії; рефлексія). Доцільно запропонувати для уроків географії такі, наприклад, теми дискусій: «Інформатизація й глобалізація – благо для сучасного світу», «Європа – арена глобальних політичних, соціальних та екологічних конфліктів», «Антропосфера – інструмент самознищення» та ін.

Метод проєктів знайшов широке застосування у вітчизняній педагогічній науці, починаючи з початку ХХ століття. Тому можемо погодитися з В. Корнєєвим стосовно того, що вважати його повністю інноваційним і новим не можна, однак характеристики його реалізації завжди вимагають інноваційних підходів. Суттєва відмінність застосовування методу проєктів у нинішніх умовах

полягає в тому, що він реалізується в принципово іншому інформаційному середовищі, оснащеному комп'ютерною технікою.

Формування пізнавальної самостійності учнів є одним із головних завдань методу проєктів. Він має розвивати у старшокласників уміння самостійно здобувати знання і поєднувати їх в єдину систему. Невипадково В. Корнєєв вважає, що в межах використання методу проєктів «вчитель спрямовує діяльність учнів на самостійне перенесення знань для опрацювання нової інформації, здатність передбачати можливі наслідки рішень, що приймаються, встановлення причинно-наслідкових зв'язків».

У психолого-педагогічній науці проєкт – це деякий конкретний напрям роботи дітей для створення реального практичного чи теоретичного продукту. Метод проєктів реалізується в навчально-пізнавальних ситуаціях, коли необхідним є розв'язування проблеми із залученням різноманітних методів, засобів навчання з різних галузей знань. Завданням і результатом методу проєктів є розвиток пізнавальної активності й самостійності учнів.

Перевага проєктної методики в процесі формування пізнавальної самостійності старшокласників полягає ще й у тому, що проєкт створюється в мікрогрупах. Завдяки ж груповій навчально-пізнавальній діяльності успішно реалізуються розвиваючі цілі навчання. Діяльність у групі справляє найефективніший вплив на мислення школярів, тим самим на їх пізнавальну самостійність. Прискорюються асоціативні процеси, розширюються пізнавальні інтереси учасників групового проєкту, узагальнюються і систематизуються уявлення, стимулюється аналітико-синтетична навчально-пізнавальна діяльність.

У науково-педагогічній літературі виділено такі головні типи проєктів: за домінуючою діяльністю (інформаційні, дослідницько-творчі, прикладні); за часом розроблення та виконання їх (короткотермінові (планування, реалізація і рефлексія проєкту здійснюються в межах одного уроку), й тривалі (від кількох уроків до кількох місяців)); за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, групові й колективні); за ступенем пізнавальної самостійності учнів (під повним управлінням учителя; на правах партнерства з учителем; повністю самостійні).

Проєкт, який ми пропонуємо покласти в основу трикомпонентної технології вивчення України і світового господарства, є, таким чином, груповим тривалим проєктом, що здійснюється на правах партнерства і суб'єкт-суб'єктних відносин з учителем. Крім того, проєкт може поєднувати інформаційні й творчі характеристики, або ж дослідницькі й практико-орієнтовані. Розглянемо детальніше названі нами основні типи проєктів [4].

Інформаційний проєкт – це вид проєктного продукту, спрямованого на збирання нової пізнавальної інформації з наступним її аналізом, узагальненням і можливою мультимедійною презентацією. Для планування цього проєкту необхідно визначити: об'єкт збирання інформації (наприклад, соціально-економічне становище країн Африки); можливі джерела одержання навчальної інформації (підручники, посібники, відеоматеріали, Інтернет тощо); форми представлення результату (комп'ютерна презентація, як це передбачено трикомпонентною технологією).

У контексті проблеми цього дослідження завданням інформаційного проєкту є формування умінь самостійно знаходити, опрацьовувати і подавати навчальну інформацію в заданому вигляді. Інформаційний проєкт може стати творчим, дослідницьким чи практико орієнтованим.

Дослідницький проєкт вимагає визначення об'єкта і предмета дослідження, обґрунтування теми, висунення гіпотези, визначення джерел одержання необхідної інформації тощо. Так, наприклад, дослідницький проєкт на тему «Соціально-економічний розвиток країн Африки» передбачає такий науковий апарат, який мають самостійно або з допомогою учителя сформулювати учасники проєктної групи: Об'єкт аналізу – економіка країн Африки.

Предмет дослідження – головні характеристики соціального та економічного стану розвитку країн Африки. Гіпотеза дослідження – економічний та соціальний розвиток країн Африки знаходиться в прямій залежності від економічного й соціального розвитку колишніх країн-колонізаторів цих нині незалежних держав. Необхідні джерела навчальної інформації – підручники, методичні посібники, мережа Інтернет, засоби масової інформації. Дослідницький проєкт може бути конкурсним, поданим до участі на регіональному чи загальноукраїнському рівнях.

Практико орієнтований проєкт має на меті одержання реальних результатів роботи (наприклад, оформлення кабінету економічної географії). У процесі виконання цей проєкт може стати дослідницьким чи перетворитися на творчий.

Прикладами практико орієнтованих проєктів можуть бути такі: проєкт вивчення наслідків господарської діяльності людини в економічному і соціальному просторі в різних регіонах світу; проєкт зі створення національних парків у різних куточках світу; проєкт створення науково-дослідницької станції в умовах екстремальної природної ситуації (біля кратера вулкана, в полярних умовах тощо).

Науковці вважають, що в старших класах пізнавальні проєкти мають бути практико орієнтованими, а головними вимогами до розроблення й презентації їх мають бути такі: орієнтація на чинну програму і навчальний план із соціально-економіч-

ної географії світу; зміст проєкту має бути логічним, доступним, із формулюванням практичних цілей і задач для старшокласників; у груповому проєкті має бути узгоджена практико орієнтована роль кожного з учасників; використання в проєкті відповідної наукової термінології, яка має практичне спрямування; вияв знань, практичних умінь і навичок учасників проєкту на доволі високому рівні; високий ступінь самостійності виконання практико орієнтованого проєкту.

На значущості методу проєктів для розвитку пізнавальної самостійності на уроках географії наголошує і М. Чанова, зазначаючи, що проєктування може посилити дослідницькі здібності учнів, мотивацію до здобування нових знань самостійно, актуалізувати групові форми роботи на уроках географії.

Для визначення тематики проєктної діяльності вчителів географії світу необхідно провести таку підготовчу методичну діяльність: проаналізувати зміст навчального матеріалу з географії та визначити базовий перелік знань і вмінь старшокласників, які мають бути сформовані під час вивчення курсу; визначитися з вибором структурних компонентів проєкту та алгоритмом виконання їх десятикласниками; визначити комплекс необхідного обладнання, навчально-методичних і програмних матеріалів; окреслити види і типи оцінювання проєктної діяльності школярів.

Для реалізації зазначеного алгоритму мають бути виконані й такі методичні вимоги: знання внутрішньої структури класу, вікових та індивідуальних характеристик учнів 9 класу; високий рівень знання змісту та методики викладання географії; знання специфіки групової навчально-пізнавальної діяльності; вміння забезпечувати групову проєктну діяльність необхідними методичними матеріалами.

Використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі вивчення географії нині відбувається у площині нової освітньої парадигми, що передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників освітнього процесу, побудовані на засадах особистісно орієнтованої педагогіки.

Таким чином, ця парадигма визначає необхідність розвитку пізнавальної самостійності старшокласників, без якої і суб'єкт-суб'єктні відносини, і особистісно орієнтований навчальний процес будуть неефективними.

На необхідності застосування інформаційно-комп'ютерних технологій під час вивчення географії наголошують і педагоги-практики. Так, учитель географії із загальноосвітньої школи № 26 О.В. Себало вважає, що використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі розвиває пізнавальні здатності школяра, необхідні йому протягом усього подальшого життя.

Глобалізація інформаційно-освітнього середовища викликала проникнення сучасних інфор-

маційних технологій в усі сфери людського життя, тому мультимедійні технології швидко впроваджуються і в освіту.

У контексті проблеми цього дослідження сучасні комп'ютерні технології сприяють самостійному засвоюванню учнями і педагогами нових знань, умінь і навичок, що сприяють вивченню географії, самоосвіті й самовдосконаленню особистості учасників освітнього процесу, розвитку позаурочної самостійної пізнавальної діяльності.

Комп'ютерні технології у географічній освіті мають суттєві переваги, якщо зіставляти традиційні та інноваційні методи викладання: комп'ютерні технології уможливають інтенсифікацію всього навчального процесу; поєднуються всі організаційні форми навчально-пізнавальної діяльності – навчальні, контрольні-оцінювальні й самостійна робота; відбувається активізація пізнавальної діяльності, у зв'язку з чим зростає рівень пізнавальної самостійності; здобути з використанням комп'ютера знання перетворюються на власні переконання; змінюється методика викладання географії, яка стає демократичнішою, послаблюється суб'єктивний чинник у контролі та оцінюванні знань учнів; у комп'ютерних технологіях закладено значні мотиваційні можливості до вивчення географії, оскільки з'являється доступ до новітньої свіжої інформації, який може реалізуватися в ігровій формі; розширюються можливості самостійного вивчення географії; частка самостійної роботи серед інших форм навчання значно зростає.

Значущим методом формування пізнавальної самостійності учнів при вивченні географії є використання комп'ютерних технологій. Врахуємо, що в шкільному географічному курсі закладено значні можливості для використання комп'ютерних технологій.

У викладанні географії можна виділити кілька основних напрямів використання комп'ютерних технологій та мультимедіа: демонстрація наочних матеріалів; показ географічних процесів; геоінформаційне навчання; контроль і перевірка засвоєння; комплекс завдань для розвитку пізнавальної самостійності учнів.

Демонстрація навчального матеріалу в курсі «Україна і світове господарство» відбувається переважно у формі показу настінних демонстраційних карт, які за допомогою комп'ютерної техніки можуть бути перетворені на медіапродукти, запозичені з мережі Інтернет або ж самостійно створені старшокласниками на підставі засвоєних ними навичок роботи в різних редакторах. Показ географічних процесів із застосуванням комп'ютерної техніки може відбуватися у вигляді показу картографічних проєкцій, побудови ізоліній і статистичних поверхонь, комп'ютерної побудови

географічних карт, зіставлення географічних явищ тощо. Геоінформаційне навчання виявляється у старших класах у формі демонстрації та обговорення різноманітних геообразень (статичних, динамічних, плоских, об'ємних). Комп'ютерна техніка дає змогу компонувати ці об'єкти, працювати з їх розміром, розміщенням тощо.

Контроль і перевірка знань старшокласників із залученням комп'ютерної техніки є важливим інструментом розвитку їхньої пізнавальної самостійності й може відбуватися у вигляді комп'ютерних тестів, індивідуальних самостійних завдань тощо.

Висновки. Виявлені науково-методичні основи формування пізнавальної самостійності старшокласників при вивченні курсу «Україна і світове господарство» засвідчили, що вони детерміновані концепцією географічної освіти в школі. Тому методика формування пізнавальної самостійності має ґрунтуватися на системі принципів: свободи вибору, відкритості, діяльності, зворотного зв'язку, високого коефіцієнта корисної дії.

Встановлено, що науковці вирізняють різнорівневу структуру формування пізнавальної самостійності учнів у процесі вивчення ними різних навчальних дисциплін. Наведений вище аналіз науково-методичних основ формування пізнавальної самостійності школярів при вивченні курсу «Україна і світове господарство» свідчить, що реалізація розробленої нами технології вивчення географії буде успішною за таких умов: чітка постановка ігрового проєктного завдання перед старшокласниками з боку вчителя географії; відповідність сформульованого завдання віку учнів і рівню розвитку їх пізнавального інтересу до курсу географії, дотримання принципу систематичності й послідовності в процесі формулювання завдання та його виконання; взаємозв'язок різних видів самостійної пізнавальної діяльності; використання можливостей зв'язку урочної й позаурочної самостійної пізнавальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кобернік С., Коваленко Р. Географія для 9 класу : підручник. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2017. 256 с.
2. Кобернік С. Методика викладання географії в школі : навч. метод. посібник. Стафед – 2. Київ, 2000. 320 с.
3. Шуканова А.А. Методика формування економічних знань в учнів 9–10 класів у процесі навчання географії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки НПН України. Київ, 2009. 261 с.
4. Яковлева В.А. Формування пізнавальної самостійності учнів у процесі навчання соціально-економічної географії світу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Інститут педагогіки НПН України. Київ, 2011. 228 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІОФАСЦІАЛЬНОГО КОМПЛЕКСУ
В ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПМРFEATURES OF THE MYOFASCIAL COMPLEX
IN EARLY AND PRESCHOOL CHILDREN WITH DMD

Впродовж останніх років спостерігається неухильний зріст дітей з вадами у розвитку та формуванні різних сфер дитини: моторної, психічної, мовленнєвої, інтелектуальної та інших, що являють собою різні форми дизонтогенезу. Наукові дослідження констатують, що першою вродженою формою будь-якої діяльності людини є рух. Порушення розвитку рухової діяльності перешкоджає корекції основного дефекту та ускладнює формування соціальної адаптації дитини, що призводить до появи затримки психомоторного розвитку.

Затримка психомоторного розвитку може стати першою ознакою негараздів здоров'я дитини, де формування міофасціального комплексу виражаються у порушеннях постави дитини як фактору м'язового дисбалансу. На жаль, цій проблемі присвячено небагато наукових досліджень.

Метою статті було виявлення особливостей міофасціального комплексу дітей раннього та дошкільного віку із затримкою психомоторного розвитку з порушеннями постави, що дозволило визначити таке: у формуванні оптимальної фізіологічної постави у дітей головна роль належить основним міофасціальним лініям (меридіанам, «потягам»): поверхневій фронтальній лінії, поверхневій задній лінії, латеральним лініям, спіральним лініям, лініям рук тощо; у дітей раннього віку стан міофасціального комплексу дещо особливий: переважає згинальне напруження верхньої частини тіла через домінуючий статус голови та відносної слабкості шийних м'язів і розгинальне напруження нижньої частини тіла (через значні гравітаційні навантаження на скелет і слабкість м'язів тазу і черевного преса); у дітей раннього віку із ЗПМР простежується специфічний стан м'язово-фасціального комплексу, зумовлений такими чинниками: згинальним гіпертонусом м'язів у верхніх кінцівках, згинальним спастичним тетрапарезом у легких (стертих) формах, геміпаратичним синдромом, псевдоліворукістю, згинальним захисним напруженням м'язів та різними їх комбінаціями.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці комплексної системи корекції постави у дітей із затримкою психомоторного розвитку, що буде корисно фахівцям адаптивного фізичного виховання у практичній роботі з цією категорією дітей.

Ключові слова: діти раннього віку, діти дошкільного віку, затримка психомоторного розвитку, хребет, постава.

In recent years, there has been a steady growth of children with disabilities in the development and formation of various areas of the child: motor, mental, speech, intellectual, etc., which are different forms of dysontogenesis. Scientific researches states that the first innate form of any human activity is the movement. Impaired development of motor activity prevents the correction of the main defect and complicates the formation of child's social adaptation, which leads to a delay in psychomotor development.

Delayed psychomotor development may be the first sign of a child's health problems, where the formation of the myofascial complex is expressed in disorders of the child's posture as a factor of muscle imbalance. Unfortunately, scientific research is incompletely devoted to this problem. The aim of this article was to identify the features of the myofascial complex of young and preschool children with psychomotor developmental delay with posture disorders, which allowed to determine the following: in the formation of optimal physiological posture in children the main role belongs to the main myofascial lines (meridians, "trains"): superficial frontal line, superficial posterior line, lateral lines, spiral lines, arm lines, etc.; in young children the condition of the myofascial complex is somewhat special: the flexion tension of the upper part of the body prevails due to the dominant status of the head and the relative weakness of the neck muscles and the flexion tension of the lower part of the body (due to significant gravitational loads on the skeleton and weakness of the pelvic and abdominal muscles); At children of early age with DPD the specific condition of a musculo-fascial complex caused by the following factors is traced: flexion muscle hypertonia in the upper extremities, flexion spastic tetraparesis in mild (erased) forms, hemiparetic syndrome, pseudo-left-handedness, flexion protective muscle tension and various combinations thereof.

Prospects for further research are seen in the development of a comprehensive system of posture correction in children with psychomotor developmental delays, which will be useful for specialists in adaptive physical education in practical work with this category of children.

Key words: young children, preschool children, psychomotor developmental delay, spine, posture.

УДК 616.211/.711-007.55
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.18>

Бессєда В.В.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Впродовж останніх років спостерігається неухильний зріст дітей з вадами у розвитку та формуванні різних сфер дитини: моторної, психічної, мовленнєвої, інтелектуальної та інших, що являють

собою різні форми дизонтогенезу. Наукові дослідження констатують, що першою вродженою формою будь-якої діяльності людини є рух, який безпосередньо впливає на розвиток вищих психічних функцій та являє собою основний чинник розвитку

узагальнюючої функції мозку [11; 17]. Порушення розвитку рухової діяльності перешкоджає корекції основного дефекту та ускладнює формування соціальної адаптації дитини, що призводить до появи затримки психомоторного розвитку.

Проблема особливостей психомоторного розвитку дітей раннього та дошкільного віку завжди привертала увагу вчених різних напрямів. Особливу увагу науковців привертають діти з розладами психомоторики, які виражаються в уповільненому темпі дозрівання різних психічних і моторних функцій. При цьому Л. Журба, О. Мاستюкова констатують, що розпізнання порушень психомоторного розвитку є основою ефективності лікувально-профілактичних заходів, які запобігають тяжкій інвалідності [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Психомоторний розвиток характеризується нерівномірністю і послідовністю дозрівання окремих функцій, які в різні вікові періоди проходять певні стадії якісного перетворення. Дітей з затримкою психомоторного розвитку поділяють на декілька категорій у відповідно до нозології, ступеня тяжкості основного дефекту, виду порушення, складності і виразності аномалій за такими категоріями: відхилення слухової функції; порушення зорової функції; порушення мовлення; відхилення інтелекту; відхилення в емоційно-вольовій сфері; розлади опорно-рухового апарату; комплексні порушення декількох функцій [10].

Наразі низкою дослідників [8; 12; 13; 19] відзначається різномірність рухових порушень у дітей цієї категорії: дискоординація рухових актів, порушення регуляції рухів, труднощі перемикання й автоматизації, недостатня точність і неадекватність зусиль в довільних рухах, гіпер- або гіподинамія, недорозвинення тонких моторних актів, підвищення м'язової напруги і швидка стомлюваність.

При цьому О. Мاستюкова (1987) виділяє чотири варіанти рухових порушень:

1. Рухові порушення як складова частина провідного дефекту, що відзначається механізмами основного дефекту, тобто недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку (коркових зон рухового та кінестетичного аналізаторів).

2. Вторинність рухового дефекту відносно основного, що виявляється у вигляді порушення моторної сфери у сліпих та слабозорких дітей, що зумовлене недостатньо розвинутими кінестетикою і вестибулярною функцією, які визначають недостатність рівноваги й координації рухів.

3. Рухові порушення є провідною частиною складного дефекту, коли основний дефект ускладнюється додатковим. Наприклад, поєднання порушень слуху або зору з ДЦП, олігофренії і ДЦП тощо.

4. Рухові порушення є основним дефектом у дітей з ДЦП, що прослідковується у взаємодії сис-

тем регуляції довільних і мимовільних рухів внаслідок підвищеної збудливості мозкових структур, які гальмують роботу інших нервових центрів на вищому рівні [9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Затримка психомоторного розвитку може стати першою ознакою негараздів здоров'я дитини, де формування міофасціального комплексу виражається у порушеннях постави дитини як фактору м'язового дисбалансу. На жаль, цій проблемі у наукових дослідженнях присвячено мало уваги.

Мета статті – виявити особливості міофасціального комплексу дітей з порушеннями постави із затримкою психомоторного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Затримка психомоторного розвитку у дітей має певні ознаки у зовнішньому вигляді: голубі очі, світлі волоси, білу шкіру, а також незвичайну поставу – голова, спина та кінцівки зігнуті. При цьому відбувається демієлінізація кортикоспинальних і кортикоспинально-мозочкових провідних шляхів [14].

З іншого боку, дитина першого року життя опановує такі важливі локомоції, як сидіння та стояння, які пов'язані з роботою м'язів, що сприяють розпрямлянню тулуба і тазового поясу, як головних стабілізаторів рівноваги тіла. Інтеграція цих процесів залежить від діяльності ефektorної системи, особливо імпульсам, які передаються через вестибуло-мозочкову систему. Слабкість м'язів нижніх кінцівок, короткі самі нижні кінцівки, більш високе положення центру важкості, ніж у дорослого, великий розмір голови та маса тулуба, маленька площа опору підошви створюють додаткові труднощі в утриманні вертикальної пози дитиною. Внаслідок цього дитина підгинає ноги у тазостегнових суглобах. Основні труднощі цього періоду виражаються в утриманні рівноваги і боротьбі з моментом тяжкості щодо тазостегнової осі. Справжня двонога локомоція розвивається на початку другого року життя, а до цього моменту мускульна система нижніх кінцівок занадто недостатня для підтримання статички [1].

Правильна постава є нейронно-м'язовою навичкою, яка може бути засвоєна у результаті повторень та розвитку м'язового балансу за допомогою фізичних вправ [15]. Дослідження інших фахівців (Т. Майєрс, О. Васильєва, Ж. Бюске, В. Кашуба та інші) та наші спостереження вказують, що баланс м'язів тулуба взаємопов'язаний з розвитком певних фізичних якостей (сили, витривалості, координованості діяльності агоністів та антагоністів) саме цих м'язів та взаємозв'язку в рівному співвідношенні між правою та лівою, передньою та задньою половинами тіла. Вплив інших біологів тіла (голова, плечовий пояс та верхні кінцівки, тазовий пояс та нижні кінцівки) є безумовним у розвитку постави.

При цьому хребет являє собою вісь тіла, яка повинна відповідати таким механічним умовам, як стійкість та пластичність, що досягається особливостями безпосередньо його «вантової» структури. А. Капанджи розглядає симетричне положення хребетного стовпа у вигляді **щогли корабля** (виділено мною. – В. В.), яка спирається на таз і продовжується до голови. Плечовий пояс виконує роль «грот-реї», на інших рівнях «ванти» – натяжні пристрої з'єднують підставу (таз) з щоглою (самим хребтом). Сили натягнення повинні бути врівноваженими для утримання симетричного положення хребта. Пластичність хребта забезпечується компонентами, які накладені один на одного та з'єднані зв'язками і м'язами, що вказує на те, що через натягнення м'язів структура та положення хребта можуть бути змінені [6].

З іншого боку, Л. Васильєва вказує, що «оптимальна статика – це таке просторове взаєморозташування складових елементів м'язово-скелетної системи, за якого з мінімальною енергетичною витратою постуральних м'язів підтримується рівновага опорно-рухового апарату у вертикальному положенні людини.

Оптимальна статика включає в себе оптимальний статичний стереотип, що складається з регіонарного постурального балансу м'язів регіонів і кінцівок. Постуральний баланс м'язів регіону своєю чергою складається з постурального балансу м'язів-антагоністів, оптимальної статички суглобово-зв'язкового апарату» [2, с. 12–13].

Нам дуже імпонує сформульований підхід про **мінімізацію діяльності** постуральних м'язів щодо підтримки оптимальної статички скелета в ортоградному положенні. Загальновідомо, що досконала робота будь-якого механізму характеризується передусім його економічністю, тобто мінімумом витраченої енергії на функціонування. І навпаки, недосконала система витрачає значно більше енергії для вирішення подібного завдання. З цього постулату в контексті нашого дослідження можна вивести **принцип мінімізації енергозабезпечення**.

Інше концептуальне положення авторки також має цікаві перспективи щодо корекції постави у дітей раннього віку із порушеннями психомоторного розвитку. Йдеться про **постуральний баланс м'язів та суглобово-зв'язкового апарату**. Зрозумілим стає, що ці два феномени взаємозв'язані і віддзеркалюють загальний процес удосконалення будь-якої функції опорно-рухової системи.

Дійсно, якщо скелет дитини та її м'язово-фасціальна система знаходяться в стані постійного дисбалансу (на відновлення балансу завжди треба багато енергії), за такого варіанту рухова функціональна система працює нерационально, неефективно. І навпаки, якщо в опорно-руховій

системі досягнуто загальний баланс між скелетними утвореннями і м'язово-фасціальним комплексом, на підтримання досягнутої стійкості буде витрачатися мінімум енергії, що є показником досконалості роботи системи.

Однією із причин появи порушень постави є **міофасціальний блок**, який пов'язаний з дисбалансом м'язів та фасцій у дітей із затримкою психомоторного розвитку. Дослідження Т. Майерса вказують на участь міофасціальних потягів під час утримання постури людини, де основними є поверхнева задня лінія, поверхнева фронтальна лінія, латеральна лінія, спіральна лінія, лінії руки (глибинна фронтальна лінія – ГФЛР; поверхнева фронтальна лінія руки – ПФЛР; глибинна задня лінія руки – ГЗЛР; поверхнева задня лінія руки – ПЗЛР).

Поверхнева задня лінія (ПЗЛ) з'єднує задню поверхню тіла (пальці ступні з колінами + коліна з бровами) від підошви до верхівки голови, функціонує як суцільна лінія взаємозалежної міофасції. Під час скорочення м'язів ПЗЛ зміщується знизу доверху. Основне значення для постави полягає в утриманні тіла у прямому положенні, перешкоджаючи його згинанню та скручуванню.

Поверхнева фронтальна лінія (ПФЛ) з'єднує усю передню поверхню тіла від верху ступень до черепа (від пальців ступні до тазу + від тазу до голови), функціонує як суцільна лінія взаємозалежної міофасції. Під час скорочення м'язів ПФЛ зміщується зверху донизу. Основне значення для постави полягає в утриманні рівноваги з ПЗЛ, підтримуючи та піднімаючи частини скелету, що продовжують лінію гравітації – лобок, грудна клітина та обличчя. Сагітальна рівновага забезпечується балансом та незначною напругою між правою та лівою лініями цього єдиного міофасціального потяга.

На наш погляд, цікавим виглядає спостереження про зміщення ПЗЛ знизу уверх, а ПФЛ – зверху униз. Можна вести мову про **зустрічні рухи** міофасціальних потягів. Подібний феномен лежить в основі скорочення м'язів, коли міофібрили ковзають назустріч одна одній. Якщо у філогенетичному аспекті цей феномен було покладено в основу діяльності м'язової системи, цей механізм слід вважати одним із головних, значущих. Попередньо назвемо його **феноменом зустрічних рухів задля підтримання балансу**.

Латеральна лінія (ЛЛ) з'єднує бокову (латеральну) поверхню тіла від серединної точки ступні, проходячи по латеральному боку ноги і стегна, через торс до черепа в області вуха. Основне значення для постави полягає в утриманні тіла у прямому положенні, врівноважуючи двосторонній баланс між правою та лівою половинами тіла.

Спіральна лінія (СЛ) закручується одним витком навколо тіла та з'єднує одну сторону черепа через

спину з протилежним плечем + через передню частину тіла до того ж стегна, коліна і склепіння стопи + піднімається по задній стороні тіла, з'єднуючись з фасцією черепа. Основне значення для постави полягає в утриманні тіла у прямому положенні за рахунок балансу у всіх площинах тіла.

Лінії руки з'єднують осьовий скелет через чотири сторони кісті, долоні та пальці (великий, мізинець). Основне значення для постави полягає в утриманні тіла у прямому положенні залежно від позиції біоланок верхніх кінцівок та натягнення ліній руки: положення плеча впливає на шию і ребра; положення ліктя впливає на середню частину спини [7].

З цього фрагменту концепції Майерса також можна взяти вельми цікавий підхід до формування та корекції постави у дітей раннього віку. Ним передбачається використання верхніх кінцівок як **обважнювачів-балансирів**, за допомогою яких можна керувати положенням тулуба-щогли. Таке бачення ролі рук ми знаходимо і в системі раннього фізичного розвитку дітей Глена Домана [4], який вважав, що на початку засвоєння функції ходьби маленькі діти використовують свої руки як **реактивні балансири**, піднімаючи їх вперед і вгору і тим самим стимулюючи крокові рухи ногами вперед. Ми пропонуємо розглядати цей феномен як додатковий, малий компонент компресії (здавлювання) і розтягування опорно-рухової і м'язово-фасціальної системи. Можливо, слід вести мову про **мікрокорекцію** постури, тобто більш точно налаштування скелета на двохопірне ортогоградне положення відносно вертикальної осі. При цьому великі фасціальні меридіани (ПФЛ, ПЗЛ, ЛЛ, СЛ) будуть виконувати своєрідне **попереднє (приблизне) налаштування**.

Л. Васільєва вказує, що скелетно-м'язова система являє собою структуру збалансованого стиснення-натягу (або тенсігріті), яке виражається у тому, що: баланс між напруженими і стискаючими силами створює стабільність, із яких структурна система і складається (перервні елементи стиску та неперервні кабелі напруження); їх взаємодія є відображенням одного цілого, а вплив зовнішніх сил змушує до симетричної зміни елементів цієї структури; напруження однієї частини структури передається до інших її часток; ця структура є самостабілізуючою – за відсутності зовнішніх сил вертається до вихідної форми. При цьому взаємодія різних елементів кістково-м'язової системи виражається у наступному: кістки – це розпірки, що розсовують м'які тканини; міофасціальні лінії виконують роль шляхів, по яким напруга проходить від однієї дільниці до іншої; для досягнення гармонії в тілі необхідно створити збалансований тонус по цих ланцюгах, щоб елементи м'язово-скелетної системи знаходилися в стані рівноваги [3].

Вимальовується ще одна дуальна пара в контексті проблеми, яку ми розглядаємо в цій статті:

Перервні елементи ↔ **Неперервні міофасціальні лінії**

Стійкість тіла – є нейромеханічною реакцією, яка забезпечує підтримку механічної рівноваги, коли, діючи на положення тіла сили рівні нулю, навіть після збурювання ця система повертається у положення рівноваги. Призначення постурального механізму системи відносно підтримки положення опірної основи забезпечує орієнтацію сегментів тіла. Спроможність підтримки вертикальної пози залежить від положення ліній дії вектору загальної маси тіла відносно опорної підстави. Під час нахилу у вертикальному положенні тіло людини розгойдується, але м'язова активність оберігає від втрати рівноваги та падіння у вигляді автоматизму. В цей процес задіюються зорові, соматосенсорні та вестибулярні чутливі нервові закінчення, що генерують ці коливання та визивають компенсацію відповідних м'язів [18].

Стає зрозумілим, що формування, розвиток та утримання правильної постави залежить від різних факторів, де провідна роль міофасціального комплексу та її баланс є найбільш вираженою серед інших структур «кістково-м'язового футляру» тіла людини.

Спираючись на класифікацію порушень постави, слід зазначити, що різні порушення постави у сагітальній площині можуть викликати різні наслідки. Зокрема, через таке порушення, як сутулість, будуть страждати наступні м'язи з переважною напругою: грудино-ключично-соскоподібний, грудино / грудино-хрящова фасція.

За такого порушення, як кругла спина з гіперкіфозом грудного відділу, спостерігається слабкість епікраніальної фасції, крижово-поперекової фасції та м'язу, що випрямляє хребет.

У разі лордотичної постави з гіперлордозом поперекового відділу хребетного стовпа переважання напруги виражається у крижово-поперековій фасції / м'язу, що випрямляє тулуб та крижово-бугорній зв'язці. У разі ж опукло-увігнутої спини (грудний гіперкіфоз в поєднанні з поперековим гіперлордозом) відзначається дисбаланс в напрузі поверхневої фронтальної та поверхневої задньої ліній – напруга грудино-ключично-соскоподібного м'язу, грудино / грудино-хрящової фасції; слабкість епікраніальної фасції, крижово-поперекової фасції та м'язу, що випрямляє хребет; напруга у крижово-поперековій фасції / м'язу, що випрямляє тулуб та крижово-бугорній зв'язці.

За плоскої спини спостерігається надмірне напруження в обох міофасціальних лініях: поверхневої фронтальної лінії (фасція волосистої частини голови, грудино-ключично-соскопо-

дібний м'яз, груди́на / грудино-хрящова фасція, прями́й м'яз чере́ва, прями́й м'яз сте́гна / квадри́цепс, зв'язка надко́лінка, короткі і довгі розгиначі пальців ноги, передній великогомілковий м'яз, передній відділ гомілки) та поверхневої задньої лінії (надчерепний апоневроз, епікраніальна фасція, крижово-поперекова фасція / м'яз, що випрямляє хребет; крижово-бугорна зв'язка, м'язи задньої поверхні сте́гна, литковий м'яз / Ахілло́ве сухожилля, підошовна фасція і короткі згиначі пальців ноги) [7].

У разі порушень постави у фронтальній площині різного рівня локалізації беруть участь наступні міофасціальні потяги: поверхнева фронтальна лінія (ПФЛ), поверхнева задня лінія (ПЗЛ), спіральна лінія СЛ), латеральна лінія (ЛЛ).

Відхилення у будь-якому відділі хребта характеризується дисбалансом між правою та лівою половинами тіла, що виражається у слабкості ПФЛ, ПЗЛ, СЛ, ЛЛ з боку опуклості та підвищеною напругою зі сторони увігнутості:

– у шийному відділі хребта це виражено в: фасції волосної частини голови, грудино-ключично-соскоподібного м'язу, надчерепного апоневрозу, епікраніальної фасції, ремінних м'язах голови та шиї.

– у разі відхилення хребта у грудному відділі беруть участь: груди́на / грудино-хрящова фасція, м'яз, що випрямляє хребет, велика і мала ромбовидні м'язи, передній зубчатий м'яз, зовнішні та внутрішні міжреберні м'язи;

– у поперековому відділі хребетного стовпа задіяні: прями́й м'яз чере́ва, прями́й м'яз сте́гна / квадри́цепс, крижово-поперековий фасція / м'яз, що випрямляє хребет, крижово-бугорна зв'язка, зовнішній косий м'яз живота, апоневроз прямого м'яза живота, біла лінія живота, внутрішній косий м'яз живота, бокова частина косих м'язів живота, великий сідничний м'яз.

Відносно сколіозу Т. Майєрс констатує, що провідне значення м'язового дисбалансу належить спіральній лінії (СЛ), яка складається із: ремінних м'язів голови і шиї, великої і малої ромбовидних м'язів, переднього зубчастого м'язу, зовнішнього косо́го м'язу живота, черевно́го апоневрозу, білої лінії, внутрішнього косо́го м'язу живота, що напружує широку фасцію, клубово-великогомілкового тракту, переднього великогомілкового м'язу, довгого малогомілкового м'язу, двоголового м'язу сте́гна, крижово-бугорної зв'язки, крижово-поперекової фасції, м'язу, що випрямляє хребет.

У дітей раннього віку міофасціальний комплекс має свої особливості. Передусім це викликано домінуванням голови (черепа) по відношенню до загальної маси і довжини скелета. Так, висота голови дитини в цьому віці складає приблизно 1/4 (25%) від загальної довжини тіла. У дорослої людини ці співвідношення зовсім інші – 1/8 (при-

близно 12 – 13%). Тому навіть у здорової дитини м'язи шиї не завжди спроможні підтримувати домінуючу за масою та розміром голову у стійкому вертикальному положенні. Частіше за все вона «падає» уперед, формуючи згинальне положення шийного відділу хребта. А це в подальшому може призвести до формування сутулової постави, яка з часом, вірогідно, трансформується у поставу кіфотичну. В контексті сказаного вважаємо вельми цікавим висловлювання Т. Майєрса про те, що «...перед тим, як розпочати роботу із загальними патернами тіла пацієнта, треба взяти до уваги, що найкраще в цьому разі – **усунути будь-які укорочення ПФЛ** (виділено мною. – В. В.) [7].

Також для дітей раннього віку характерним є поперековий гіперлордоз із вип'яченим уперед животом. Це у більшому ступені зумовлено значним зростанням вертикальних гравітаційних навантажень і слабкістю м'язів тазового поясу і черевно́го преса. Якщо не подолати цей м'язово-фасціальний дисбаланс, з часом така ситуація може привести до формування лордотичної постави.

Коли ці два вікових феномени поєднуються (сутулюватість і лордотична постава) формується новий тип викривленої постави – опукло-увігнута: у верхній частині хребетного стовбура спостерігається гіперкіфоз, а в нижній частині – гіперлордоз. Відповідно до цього виникає викривлення у міофасціальному комплексі дитини.

Якщо говорити конкретно про дітей із ЗПМР, то у них найчастіше спостерігається згинальна форма верхніх кінцівок за типом легкого спастичного паразезу. Завдяки цьому центр мас (ЦМ) плечового поясу неприродно зміщується вперед, що лише посилює тенденцію до формування сутулової постави. Довге згинальне напруження м'язів шиї, верхніх кінцівок і плечового поясу призводить до відповідного розвитку млявого парезу у м'язах-розгиначах, що лише посилює наявну проблему.

У дітей із затримкою психомоторного розвитку також зустрічаються стерті форми спастичних тетрапарезів, коли усі чотири кінцівки знаходяться у стані неприродного напруження, яке видозмінює загальну позу дитини. Тут може бути два основних варіанти розвитку патологічної постави. Перший, коли і верхні, і нижні кінцівки знаходяться у згинальному напруженому положенні, тобто має місце загальне значне скорочення поверхневої фронтальної лінії. В цьому разі фіксується значний дисбаланс між станом ПФЛ і ПЗЛ. Для збереження рівноваги в ортоградному двохопірному положенні цей дисбаланс має бути компенсованим – це відбувається поступово завдяки формуванню спочатку сутулової, а потім кіфотичної постави у дитини.

За другого варіанту у м'язах тулуба, тазового поясу і нижніх кінцівок домінує розгинальне

напруження, тобто у стані хронічного скорочення і зменшення довжини знаходиться поверхнева задня лінія. Знову виникає хронічний дисбаланс між двома основними міофасціальними лініями – ПФЛ і ПЗЛ. В цьому разі як відповідна компенсація можуть розвиватися такі викривлення нормальній фізіологічній постави: шийний гіперлордоз, пряма спина, поперековий гіперлордоз.

Говорячи про особливості м'язово-фасціального балансу у вказаного контингенту дітей, неможливо обійти психосоматичний варіант його виникнення. З психосоматики відомо, що будь-яке згинальне напруження говорить про негаразди у психічному стані дитини, бо згинальна поза історично була і залишається позою захисною. До подібного захисного напруження міофасціального комплексу можуть привести такі проблеми родинного життя і психічного розвитку дитини як: «небажана» дитина, материнська гіперопіка, авторитарний батьківський стиль, невпевненість у собі, у своєму спокою і майбутньому, різні фобії, замкненість тощо.

Окремо має сенс розглянути особливості стану міофасціального комплексу дітей раннього віку із ЗПМР щодо викривлень постави у фронтальній площині. По-перше, за результатами досліджень А.В. Семенович [16], у зазначеній категорії дітей внаслідок незрілості підкірково-кіркових і міжкіркових нейронних утворень у перші роки життя досить часто простежується так звана **псевдоліворукість**. Дитина захвачує предмети лівою рукою, маніпулює з ними, намагається малювати лівою верхньою кінцівкою. Батьки дитини в цій ситуації розгублюються – звідкіля у дитини могла з'явитися ліворукість, коли тато, мама та їх батьки праворукі? Цей феномен відбувається внаслідок порушень координаційних нейронних зв'язків між правою та лівою півкулями головного мозку. В такій нестандартній ситуації дитина веде себе відповідно нестандартним способом – в її руховій діяльності починає домінувати ліворукість, а це своєю чергою навантажує в більшому ступені м'язи з лівого боку. Поступово формується м'язово-фасціальний дисбаланс між лівою і правою сторонами тулуба, що згодом може стати причиною виникнення **функціонального сколіозу**.

Також слід зупинитись на **геміпаретичному варіанті** виникнення сколіотичної постави. У дітей раннього віку із ЗПМР внаслідок негараздів внутрішньоутробного розвитку або під час самих пологів в більшому ступені може пригнічуватись або травмуватись нервова система. Це може бути як на церебральному (черепно-мозковому) рівні, так і на рівні спінальному (частіше у шийному відділі хребетного стовбура). Внаслідок цього у дитини поступово формується правобічний або лівобічний геміпарез (пригнічення рухових функцій з одного боку тіла при одночасному

їх збереженні з іншого). У такої дитини одна сторона тіла все більше і більше буде відставати у розвитку від другої сторони тіла, що в кінці кінців приведе до явного скелетного та м'язового дисбалансу між двома половинами тіла. В цій ситуації формуються підстави для виникнення сколіотичного викривлення хребетного стовбура.

За описаних вище варіантів одна латеральна лінія (ЛЛ) буде переважати над іншою. Наприклад, у разі правобічного викривлення хребта у фронтальній площині ліва ЛЛ буде скорочена і знаходиться у напруженому стані латерофлексії. І навпаки – права ЛЛ буде перерозтягнута, подовжена і ослаблена. Зрозуміло, що в цьому дисбалансі задіяні не тільки латеральні м'язово-фасціальні цінні, а ще СЛ, ЛР, відповідні складові ПФЛ, ПЗЛ та інші, але основний тягар відповідальності за підтримання балансу несуть все ж таки саме латеральні лінії.

Зрозуміло, що зазначені вище основні варіанти викривлення нормальнофізіологічного м'язово-фасціального комплексу можуть взаємодіяти у різних варіантах. Наприклад, психогенний варіант захисного згинального напруження може поєднуватись із лівобічним нейрогенним геміпаретичним варіантом. В цьому разі поступово у дитини із ЗПМР буде формуватися кіфосколіотична постава, тобто викривлення хребетного стовбура у двох площинах: фронтальній і сагітальній.

Висновки. На підставі вищевказаного можна зробити такі висновки:

1. У формуванні оптимальної фізіологічної постави у дітей головна роль належить основним міофасціальним лініям (меридіанам, «потягам»): поверхневій фронтальній лінії, поверхневій задній лінії, латеральним лініям, спіральним лініям, лініям рук тощо.

2. У дітей раннього віку стан міофасціального комплексу дещо особливий: переважає згинальне напруження верхньої частини тіла через домінуючий статус голови та відносну слабкість шийних м'язів і розгинальне напруження нижньої частини тіла (через значні гравітаційні навантаження на скелет і слабкість м'язів тазу і черевного преса).

3. У дітей раннього віку із ЗПМР простежується специфічний стан м'язово-фасціального комплексу, зумовлений такими чинниками: згинальним гіпертонусом м'язів у верхніх кінцівках, згинальним спастичним тетрапарезом у легких (стертих) формах, геміпаретичним синдромом, псевдоліворукістю, згинальним захисним напруженням м'язів та різними їх комбінаціями.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці комплексної системи корекції постави у дітей із затримкою психомоторного розвитку, що буде корисно фахівцям адаптивного фізичного виховання у практичній роботі з цією категорією дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. Москва : «Наука», 1990. 495 с.
2. Васильева Л.Ф. Клиника и визуальная диагностика укороченных мышц. Москва, 2003. 183 с.
3. Васильева Л.Ф., Кузнецов О.В. Мышечно-фасциальные цепи туловища и нижних конечностей (клиника, диагностика, лечение). Часть 1. Москва 2011. 52 с.
4. Доман Г., Хаги Б. Как сделать ребенка физически совершенным. Москва : Аквариум, 2000. 336 с.
5. Журба Л.Т., Мастюкова Е.М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. Москва : Медицина, 1981. 272 с.
6. Каланджи А.И. Позвоночник. Физиология суставов. 6-е изд. 3 том. Москва : «Эксмо», 2009. 344 с.
7. Майерс Т.В. Анатомические поездки. Миофасциальные меридианы для мануальной и спортивной медицины: пер. с англ. Ю.С. Воробьевой Санкт-Петербург : Меридиан-С, 2012. 320 с.
8. Марковская И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития. *Дефектология*. 2006. № 3. С. 28–34.
9. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития. *Дефектология*. № 3. 1987. С. 3–9.
10. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
11. Павлов И.П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности. Москва : Ленанд, 2016. 256 с.
12. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1972. № 3. С. 3–9.
13. Певзнер М.С., Ростягайлова Л.И., Мастюкова Е.М. Психологическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности. Москва : Педагогика, 1982. 104 с.
14. Поттер Е. Патологическая анатомия плодов, новорождённых и детей раннего возраста: пер. с англ. В.П. Бычкова. Москва : Медицина, 1971. 344 с.
15. Род А. Хартер Основы анатомии и прикладной кинезиологии. 2002. 62 с.
16. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. Москва : Генезис, 2005. 268 с.
17. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга: (Попытка ввести физиологические основы в психические процессы). Москва : Изд-во Акад. мед. наук СССР, 1952. 231 с.
18. Энока Р.М. Основы кинезиологии. Киев : «Олимпийская литература», 1998. 400 с.
19. Cantwell D., Baker L., Rutter M. A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder-IV. Syntactical and functional analysis of language. Submitted for publication. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1977. V. 12. P. 119–135.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ В ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

USING ALTERNATIVE COMMUNICATION METHODS TO DEVELOP COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM

У статті подано обґрунтування проблеми використання методів альтернативної комунікації для розвитку навичок спілкування дітей з аутизмом. Здійснено теоретичний аналіз наукової літератури із цього питання, проаналізовано фундаментальні праці Ф. Аппе, В. Башиної, К. Лебединської, О. Нікольської, Т. Скрипник, Е. Тінберген, Н. Тінберген та ін. Проаналізовано поняття «аутизм» і «мовлення дітей з аутизмом». Проведено аналіз виникнення симптомів-маркерів у процесі мовлення дітей з аутизмом; розглянуто клінічний стан дітей з аутизмом, надана характеристика специфічних особливостей мовлення таких дітей. Констатовано, що нині проблема навичок спілкування дітей з аутизмом є домінуючою. Розроблено й апробовано комплексну корекційно-розвивальну програму з використанням системи карток PECS для підвищення рівня комунікативних навичок дитини з аутизмом у сучасних вітчизняних умовах. Проведено експериментально-дослідну роботу із запровадженням сучасних методик: «Методики вивчення вміння вести діалог» за І. Бізиковою; анкетування для педагога для дослідження рівня комунікативних здібностей дітей з РАС за О. Скобелевою; опитувальник для батьків для оцінювання рівня мовленнєвого розвитку дітей за О. Ляксо. Подано детальний опис ходу та результатів дослідження. Доведено ефективність використання системи карток PECS для підвищення рівня комунікативних навичок дитини в роботі з дітьми, які страждають на аутизм. Результатом стало збагачення словникового запасу дітей, сприяння розвитку вміння вступати в діалог з однолітками. Представлено приклади ефективних мовленнєвих ігор за різними напрямками. Занотовано результати експериментальної роботи з перевірки ефективності запровадженої програми розвитку.

Ключові слова: РДА, комунікація, невербальний і вербальний аутизм, картки PECS,

мовлення, розвиток комунікативних навичок дітей з РДА.

The article substantiates the problem of using alternative communication methods to develop communication skills of children with autism. Theoretical analysis of the scientific literature on this issue, analyzed the fundamental works of F. Appe, V. Bashina, K. Lebedinskaya, O. Nikolskaya, T. Skrypyk E. Tinbergen, N. Tinbergen, etc. Analyzed the concept of "autism" and "speech of children with autism". An analysis of the occurrence of symptoms-markers of the speech process of children with autism; the clinical condition of children with autism is considered, the characteristic of specific features of speech of such children is given. It is stated that currently, the problem of communication skills of children with autism is dominant. A comprehensive correctional and development program was developed and tested using the PECS card system to increase the level of communication skills of a child with autism in modern domestic conditions. Experimental research work with the introduction of modern methods: "Methods of studying the ability to conduct a dialogue" by I. Bizikova; questionnaire for a teacher to study the level of communicative abilities of children with ASD according to O. Skobeleva; questionnaire for parents to assess the level of speech development of children by O. Lyakso. A detailed description of the course and the results of the experimental research are given. The effectiveness of using the PECS card system to increase the child's communication skills in working with children with autism, as a consequence of enriching their vocabulary, helping the child to develop the ability to engage in dialogue with peers. Examples of effective speech games in different areas are presented. The results of experimental work on checking the effectiveness of the implemented development program are noted.

Key words: autism, communication, nonverbal and verbal autism, PECS cards, speech, development of communication skills of children with autism.

УДК 378.147: 373.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.19>

Коргун Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Грещенко А.С.,
вчитель-дефектолог
Комунальної установи «Одеський інклюзивно-ресурсний центр № 8»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Одним із чинників дезадаптації дітей з аутизмом є порушення мовленнєвого розвитку та відсутність або спотвореність комунікативних навичок, що досить докладно відображено у фундаментальних працях Ф. Аппе, В. Башиної, К. Лебединської, О. Нікольської, Т. Скрипник Е. Тінберген, Н. Тінберген та ін. У дослідженнях у галузі психіатрії та психології розглянуто клінічний стан дітей з аутизмом, надана характеристика специфічних особливостей мовлення і спілкування таких дітей, досить докладно описані окремі методичні прийоми, спрямовані на розвиток мовлення загалом. Установлено, що в дітей з РДА порушено форму-

вання всіх форм як довербального, так і вербального спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Т. Скрипник виділяє дві форми аутизму: вербальний і невербальний. У дітей, які страждають першою формою аутизму, наявне функціональне мовлення, хоча, як правило, вони починають говорити пізніше, ніж звичайні діти, і розвиток їхнього мовлення відбувається повільно й нерівномірно. Друга група дітей з невербальним аутизмом не набуває функціонального мовлення [6, с. 22]. Експериментальне вивчення дітей з РДА встановило, що в більшості з тих, чий мовлення функціонально не є розвиненим до семи років, здатність до спіл-

кування й надалі пов'язана з вираженими труднощами. У процесі мовленнєвого розвитку в дітей іноді з'являються такі специфічні симптоми-маркери, як використання дітьми опосередкованого предмета при взаємодії з оточуючими; симптом «дельфінячого вереску»; автономне мовлення; мутизм; недиференційоване сприйняття живого й неживого; заплющування очей на початок мовлення; прагнення заплющити очі й затулити вуха руками; відвертання вбік; відмова від тілесних контактів; створення навколо себе певного простору; протест при прагненні вести їх у громадське місце [1, с. 99; 3, с. 75].

Деякі автори відмічають своєрідність у становленні експресивної сторони мовлення, яка пов'язана з помітно зниженою або повністю відсутньою реакцією на мовця. Дитина ігнорує прості, звернені до неї інструкції, натомість іноді може втручатися в незвернену до неї розмову. Часто не встановлює зоровий контакт, не використовує жести і міміку для привернення уваги, демонструє прагнення уникати контакту з оточуючими. Серед характерних патологічних форм мовлення передусім звертають на себе увагу ехолоалія, своєрідна інтонація, характерні фонетичні розлади й порушення голосу з переважанням особливої високої тональності в кінці фрази або слова, тривале називання себе в другій або третій особі [1, с. 3; 3, с. 64; 7, с. 87].

Тому досить зрозуміло, що вчені всього світу намагаються знайти клінічні або психологічні підходи, які допоможуть дитині з РДА подолати комунікативні бар'єри. Одним із інноваційних методів формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом є розроблена американськими дослідниками Е. Бонді та Лорі А. Фрост система спілкування з використанням карток PECS (The Picture Exchange Communication System) [8, с. 105].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проблема експериментального дослідження альтернативної комунікації щодо дітей з РДА на вітчизняному матеріалі не була об'єктом спеціального вивчення.

Тому **мета статті** – визначення можливості використання системи PECS для підвищення рівня комунікативних навичок дитини з аутизмом у сучасних вітчизняних умовах.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося з чотирма дітьми з РДА, у яких спостерігається виражене порушення комунікації. На констатувальному етапі використані такі методики: «Методика вивчення умінь вести діалог» І. Бізікової; анкетування для педагога для дослідження рівня комунікативних здібностей дітей із РАС О. Скобелевої; опитувальник для батьків для оцінювання рівня мовленнєвого розвитку дітей О. Ляксо [2, с. 64; 4, с. 99; 5, с. 114].

За «Методикою вивчення умінь вести діалог» І. Бізікової з'ясовано, що загалом у дітей спостерігався низький рівень умінь вести діалог. Тільки перша дитина опинилася на середньому рівні. За результатами анкетування методикою О. Скобелевої встановлено, що зазвичай діти не розуміли сенс пропонованих вимог у взаємодії з дорослими; не враховували думку інших дітей і не вміли доводити свою думку до оточуючих. Усі діти, які брали участь у дослідженні, не проявляли жодного інтересу до висловлювань та обговорень вчинків своїх однолітків, не намагалися поєднати свої потреби з інтересами однолітків. Майже всі вони зазнавали труднощів у конфліктній ситуації. Спостерігалися також проблеми з розумінням емоційного стану однолітків. Грали діти або наодинці, або в двоосібній групі, при цьому майже не використовували мовлення.

Наступна методика, опитувальник О. Ляксо, адаптована згідно з метою дослідження. За відповідями батьків, усі діти та чи інше контактні; знають своє ім'я, вік, ім'я психолога; на прохання дорослого спроможні повторити рухи і жести, які він демонструє; розуміють назви деяких предметів, що їх оточують; виконують прості доручення. При цьому вони не знають назви більшості дій, не розуміють слова, що зазначають розмір предметів і їх положення. Найнижчий рівень обізнаності щодо навколишнього середовища продемонструвала четверта дитина.

Для розвитку комунікативних навичок дітей з РДА нами розроблено комплексну корекційно-розвивальну програму з використанням системи PECS, спрямовану на формування й розвиток базових комунікативних функцій, соціоемоційних, а також діалогових навичок у дітей з аутизмом 6–8 років. Програма розрахована на формування комунікативного досвіду в парі: дитина – психолог, мати (батько) – дитина. Тривалість – 5 тижнів по 4 заняття в тиждень у вигляді індивідуальних занять, які адаптовані для кожної дитини, урахувавши її індивідуальні особливості, потреби й інтереси. Як допоміжні засоби використовувалися ігри, іграшки, зображення, вправи, природні ситуації.

Для кожної дитини були підготовлені: 1) картки PECS із зображенням: «так», «ні», «Я», «хочу», «дай», «не хочу», «роблю», «почекай», «бачу», «ура», «допоможи»; 2) папка; 3) картонна смужка з липучкою. До початку вправ кожна дитина була ознайомлена зі стандартними картками та інструкціями до них.

Перша дитина – хлопець шість років із високофункціональним аутизмом. Улюблена іграшка – олов'яний солдатик, гвинтокрил, лего. Улюблена дія – складати вежу, гойдатися на конячці. Тому нами підготовлені картки PECS із зображенням солдатика, ведмедика, гвинтокрила, конячки, кольорів, вежі з лего тощо. Щоразу перед почат-

ком заняття ми віталися з хлопцем, називаючи його по імені, протягуючи руку для рукостискання. Хлопець добре реагував, повторював за нами: «Ласкаво просимо (ім'я педагога)». У ході проведення вправ дитина не завжди використовувала картки PECS. Хлопцю було зручно проговорювати словами прохання, або вимогу іграшки, або дії. При вправі «Так і Ні» хлопець не показував картки, якщо це була відповідь на питання про бажання (наприклад, «Ти хочеш солдатика»), але він використовував картки при питанні, що це за предмет (наприклад, «Це іграшка?»). У цьому разі дитина правильно відповідала на питання, протягуючи відповідну картку.

Згодом ця дитина почала справлятися з пра-вою «Відмова від запропонованого предмета/ діяльності». Коли хлопцю пропонували ті предмети, які йому не подобаються, він спочатку мовчав, а після багатократного надання йому картки «не хочу» почав показувати її на всі предмети, які не хотів бачити. Ми також підсилювали значення висловлювання за допомогою інтонації невдоволення, жестів (похитування головою). Хлопець ніколи не реагував на інструкцію «почекай», тому ми використали вправу «Інструкція «Почекай»». Для дитини було дуже важко навчитися слідувати цій інструкції: вона починала кричати, якщо не отримувала одразу бажаний предмет. Але після багатьох спроб за допомогою картки «почекай» хлопець, інколи й не на довгий час, почав чекати бажаний предмет чи іграшку.

Далі ми з дитиною вчилися давати коментарі на несподівану подію. Ми вибрали таку ситуацію: коли ми з дитиною сидимо, до кімнати заходить мати зі свистком, починає негучно свистіти (дитина нормально реагує на негучні звуки). Підготували додаткові картки, що відповідають ситуації: «Я» «бачу» «Мати», «свистить» (свисток). Коли заходила мати та свистіла, ми запитували: «Що ти бачиш?» Тоді хлопець повинен був узяти картку «Я» «бачу» й картку із зображенням матері та свистка, розподілити їх у правильному порядку. Ми використовували підказки, щоб допомогти дитині вибрати правильні картки. Дитині не одразу, але вдалося створити речення за допомогою карток.

Вправу «Визначення власних речей» дитина виконувала одразу та без помилок. Вона коментувала кожен предмет: «мій солдатик, мій медведик, моя ручка тощо». Також дитина з легкістю відповідала на запитання: «Чий ведмедик?» тощо.

Оскільки на початок дослідження хлопець не розумів значення положення предметів «близько», «далеко», «високо», «низько», ми зробили наголос на вправу «Запит інформації про місцезнаходження предмета («Де?»). Перед початком заняття ми поклали ведмедя на шафу, олов'яного солдатика на полку (де зазвичай солдатик не зна-

ходиться), лего на стіл на балконі. Коли під час заняття дитина виявила, що її улюблених іграшок немає, вона почала нервувати та кликати матір. Коли мати зайшла до кімнати (вона знала про вправу), вона допомогла поставити запитання про місцезнаходження предмету разом із дитиною: «Де ведмідь?» Коли дитина повторила питання за нею, ми показали іграшку й відповіли на питання: «Ведмідь на шафі. Він високо» – і віддали іграшку. Вправа повторювалася багато разів. При цьому хлопець не міг ставити питання без допомоги, але міг відповідати на нього сам.

Щоб дитина навчилася виражати емоції радості, ми використали вправу «Уміння висловити радість». Ми взяли іграшковий гвинтокрил і спитали дитину: «Хочеш запустити гвинтокрил?» Дитина мала за допомогою картки або слів дати згоду. Потім, коли іграшка злетіла, ми висловили радість за допомогою відповідних висловлювань, міміки, жестів і картки: «Ура». Коли гвинтокрил приземлився, ми продовжували виражати радість, щоб дитина мала можливість імітувати наші дії. Потім продовжили гру, але дитині ще було важко виражати емоції. Тоді ми спробували імітувати разом із дитиною емоції за допомогою міміки, жестів і коментувати їх перед дзеркалом: «Мені весело!» (посміхалися), «Мені сумно» (робили сумне обличчя), «Я плачу» (імітували плач). Дитина не повторювала, але уважно спостерігала за мімікою.

Для формування вміння дотримуватися правил соціальної поведінки при розмові ми використали «Правила розмови». Кожне заняття повторювали ці правила і старалися їх використовувати при кожній вправі, грі та діяльності.

Друга дитина – хлопець сім років, має діагноз атипичний аутизм. Улюблені іграшки: білий кіт, гумовий їжачок, кольорові картки. Улюблена дія: малювати олівцями, розподіляти картки за кольорами. Тому нами були підготовлені картки PECS із зображенням предметів та іграшок: білого kota, їжака, м'яча, олівців, барабанів, яблука, кольорів; картки із зображенням дій «стрибати», «кусати», «катати», «кидати»; картки, які дають дитині наочні поняття розмірів і просторових орієнтацій «великий, маленький, тонкий, товстий, високий, низький, близько, далеко». Щоразу перед початком заняття ми привітно віталися з хлопцем, називаючи його по імені, протягуючи руку для рукостискання, на що він добре реагував і повторював за нами вітання.

У ході проведення вправ друга дитина, як і перша, не завжди використовувала картки PECS. Хлопцю було зручніше проговорювати словами вимогу іграшки. При вправі «Так і Ні» хлопець не показував картки, а самостійно просив улюблену іграшку. Тоді ми спробували використати картки в ситуації, коли хлопцю подобалася іграшка, якої не

було поряд. Демонструвалася картка із зображенням бажаного предмета й висловлювалося прохання показати її, щоб отримати бажане. До кінця програми дитина навчилася іноді самостійно просити предмет за допомогою карток.

Оскільки дитина дуже добре справлялася з правою «Відмова від запропонованого предмета/діяльності» без карток і за допомогою жестів, більше уваги ми приділили відпрацюванню вправи «Інструкція «Почекай». Це було важливо, тому що хлопець зовсім не вмів чекати, йому було треба давати предмет одразу, як він бачить і бажає його. Під час вправи дитина одразу сприйняла цю інструкцію та вдало виконувала вправу. Далі ми з дитиною вчилися давати коментарі на несподівану подію. Якщо з першою дитиною ми використовували свисток, то з другим хлопцем ми використали таку ситуацію: під час заняття ми брали барабани й починали барабанити. Дитині одразу вдалося створити речення за допомогою карток, але хлопець допомагав собі за допомогою слів. Спочатку хлопець не розумів дії «сміятися», «стрибати», «кусати», «катати», «кидати». Тому ми акцентували увагу на виконанні саме цих дій. Для емоції радості ми використали вправу «Уміння висловити радість». Ми взяли білого іграшкового котика та спитали дитину: «Хочеш погладити свого білого котика?»

Дитина мала за допомогою картки або слів дати згоду. Вона відповіла словами. Потім, коли хлопець погладив іграшку, ми висловили радість за допомогою відповідних висловлювань, інтонацій, міміки та картки «Як весело». Потім продовжили гладити котика. Дитині було важко висловлювати емоції посмішкою, але вона дуже добре показувала картку «Весело». Тоді ми спробували імітувати разом із дитиною емоції за допомогою міміки, жестів і коментували їх перед дзеркалом: «Мені весело!» (посміхались), «Мені сумно» (робили сумне обличчя), «Я плачу» (імітували плач). Дитина не повторювала, але спостерігала за мімікою.

Дії «стрибати», «кусати», «катати», «кидати» ми вчили так: показували дитині одну або дві картки та виконували дію разом, проговорюючи її: стрибали на місці, кусали яблуко, катали м'яч по підлозі та кидали його. До кінця програми дитина могла виконувати дії «коти» та «кидай» за словесною інструкцією. Також на початок дослідження дитина зовсім не розуміла розмір предметів «великий», «маленький», «тонкий», «товстий», «високий», «низький» і положення предметів «близько», «далеко», «високо», «низько». Показували предмет разом із картою та давали йому характеристику: «М'яч – маленький, близько» або «М'яч – маленький, далеко» – і разом проговорювали це. До кінця програми дитина могла охарактеризувати певні предмети: якщо ми показували м'яч, дитина

відповідними картками характеризувала його: «великий», «червоний», «близько».

Для формування вміння дотримуватися правил соціальної поведінки при розмові ми використали стандартні «Правила розмови», які повторювали кожне заняття, і старалися їх використовувати у вправах і грі.

Третя дитина – хлопець вісім років, має діагноз атипичний аутизм з розумовою відсталістю. Улюблена іграшка: м'які кубики. Улюблена дія: гойдатися на гойдалці. Тому нами підготовлені картки PECS із зображенням кубиків, гойдалки, дії «гойдатися», цукерок «бджілки», прохання «допоможи». Щоразу перед початком заняття ми привітно віталися з хлопцем, називаючи його по імені й підіймаючи руку вгору. Спочатку хлопець добре реагував, але не повторював за нами ні дій, ні вітання. До кінця програми дитина почала теж піднімати руку, але не повторювати слова.

При вправі «Так і Ні» хлопець показував картки. Але самостійно дитина не просила улюблену іграшку ні словами, ні за допомогою карток. Тоді ми спробували використати картки так: у будь-якій ситуації, коли розуміли, що хлопець хоче іграшку, ми показували картку з її зображенням, при цьому він отримував сам предмет. До кінця нашої програми дитина навчилася самостійно просити м'які кубики за допомогою карток: «Я» «хочу» «кубики». Щоб дитина навчилася просити повторити улюблену дію, ми використали вправу «Прохання про повторення дії», яка проходила за допомогою гойдалки. Щоб дитина навчилася просити дорослого допомогти їй, ми використовували вправу «Прохання про допомогу», у ході якої нам знадобилось підготувати додаткову картку із зображенням цукерок «бджілка». Спочатку дитині була запропонована щільно закрита банка із цукерками. Коли дитина зробила кілька невдалих спроб самостійно відкрити банку, ми простягнули руки долонями вгору так, щоб дитина передала нам коробку, і дали їй підказку: відповідну картку із символом та усною інструкцією «допоможи».

Під час вправи «Відмова від запропонованого предмета/діяльності» дитині пропонувалися барабани, до яких вона ставиться негативно. Відразу хлопець не міг висловити відмову, він починав плакати та звати матір. Коли мати заходила, вона разом із дитиною показувала картку «не хочу», підсилюючи значення висловлювання за допомогою інтонації невдоволення та жестів, і ми забирали барабани. Але до кінця програми дитина так і не навчилася самостійно відмовлятися.

Для навчання дитини реагувати на інструкцію «почекай» їй була запропонована вправа «Інструкція «Почекай». Хлопець погано справлявся із цією вправою, він нервував і не хотів її виконувати. Необхідно було, щоб йому допомагала мати, яка тримала його руку. У силу ментальних особливос-

тей дитини ми вирішили не виконувати вправу: «Коментарі на несподівану подію».

Вправу «Визначення належності власних речей» дитина виконувала з помилками: показуючи картку з кожним предметом, дитина називала тільки кубик. Ми спробували вивчити з дитиною займенник «мій». Кожен раз, даючи предмет і називаючи його, ми разом із дитиною проговорювали: «мій кубик», «мій олівець» та тощо. Іноді дитина повторювала й виходили двослівні речення. Хлопець не розумів значення багатьох слів: предметів, дій, ознак та емоцій. Тому були підготовлені додаткові картки: 1) такі, що позначають емоції; 2) такі, що позначають кольори та фігури; 3) такі, що позначають посуд; 4) такі, що позначають дії. Далі ми спробували разом і дитиною імітувати емоції за допомогою міміки, жестів і коментувати їх перед дзеркалом і за допомогою карток: «Весело», «Сумно», «Плачу». Дитина не повторювала, але спостерігала за мімікою. Показуючи картку із зображенням фігури та кольору, ми проговорювали: «Це що? – Це квадрат. Квадрат якого кольору? – Квадрат чорний» тощо. Тим самим ми залучали дитину до діалогу. Коли ми показували картку та предмет, ми його називали: «Це що? – Це тарілка. З неї їдять» тощо. Ми показували дитині відповідну картку й виконували дію разом, проговорюючи її: стрибали на місці, катали м'яч по підлозі та кидали його. До кінця програми дитина вивчила одну фігуру, один посуд, змогла показати чашку за допомогою картки, могла виконувати інструкції: кидати м'яч.

Для формування вміння дотримуватися правил соціальної поведінки при розмові ми також використали «Правила розмови», які повторювали кожне заняття та намагалися використовувати при кожній вправі, грі й діяльності.

Четверта дитина – хлопець вісім років, має діагноз атиповий аутизм з розумовою відсталістю. Улюблена іграшка – ведмедик. Улюблена дія – годувати ведмедика. Тому нами підготовлені картки PECS із зображенням ведмедика, м'яча тощо. Щоразу перед початком заняття ми віталися з хлопцем, називаючи його по імені й підіймаючи руку вгору. Хлопець зазвичай не реагував, але через деякий час іноді піднімав руку.

Перша вправа була «Вимога предмета/іграшки». Хлопець навчився давати картку із зображенням ведмедика, і ми ще більше ускладнили завдання: дали дитині дві картки. На одній із них був намальований ведмедик, а на другій – стіл. Дитина мала вибрати відповідну картку. Отже, хлопець навчився обирати картку бажаного предмета з двох карток. Друга вправа: «Так і Ні». До кінця програми дитина навчилася використовувати картки «Так» і «Ні» при питанні про предмети, які вона хотіла отримати. Наступною вправою було «Так» або «Ні» як підтвердження або заперечення. Наприклад, дитині показували ведмедика й

питали: «Це ведмедик?» Дитина мала простягти картку «Так». Але із цією вправою дитина не змогла справитися навіть до кінця програми.

Щоб дитина навчилася просити повторити улюблену дію, ми використали вправу «Прохання про повторення дії». Цю вправу ми повторювали з участю мами, поступово зменшуючи кількість підказок. Щоб дитина навчилася просити дорослого допомогти їй, ми використовували вправу «Прохання про допомогу». У ході вправи ми підготували додаткову картку із зображенням цукерок «скітлз». Вони ж були в банці. Цю вправу ми також виконували з участю мами. Іноді дитина давала картку.

Під час вправи «Відмова від запропонованого предмета/діяльності» дитині пропонувався м'яч, до якого дитина ставиться негативно. Хлопець відразу не міг висловити відмову, він починав плакати. Коли мати заходила, вона разом із дитиною показувала картку «не хочу», підсилюючи значення висловлювання за допомогою інтонації невдоволення та жестів, і ми забирали м'яч. Але до кінця програми дитина так і не навчилася самотійно відмовляти.

У силу ментальних особливостей дитини ми вирішили не виконувати вправи: «Інструкція «Почекай»», «Коментарі на несподівану подію» та «Визначення належності власних речей». Хлопець, як і третя дитина, не розумів значення багатьох слів. Тому для формування розуміння значення слів (дій, ознак та емоцій) використані ті самі додаткові картки, що й для третьої дитини. Дії, які ми застосовували, були аналогічні. При роботі з картками, де зображені емоції, дитина не повторювала їх і не спостерігала за мімікою. Показуючи картку, ми називали фігуру й колір, предмет. Якщо показували картку, що позначає дію, проговорювали та виконували її разом, наприклад, стрибали на місці. До кінця програми дитина вивчила дві фігури: чорний квадрат і червоний трикутник, один посуд: ложку, могла виконувати інструкції: стрибала разом із мамою. Для формування вміння дотримуватися правил соціальної поведінки при розмові ми використали список «Правила розмови». Повторювали кожне заняття ці правила та намагалися їх використовувати при кожній вправі, грі й діяльності.

На контрольному етапі дослідження з метою перевірки ефективності використаних методів щодо формування комунікативних навичок використано ті самі діагностувальні методики, що й на констатувальному етапі.

Виявлено, що в першій дитині рівень уміння вести діалог на контрольному етапі змінився від середнього до високого; у другій та третьої дитини – з низького до середнього. Тобто в трьох дітей покращилися показники вміння вести діалог. Тільки в четвертій дитині вміння вести діалог лишилося на низькому рівні.

Досліджуючи показники комунікативних навичок дітей на констатувальному та контрольному етапах, можна побачити, що хоча їхній рівень істотно не змінився, але перша, друга і третя дитина стали краще взаємодіяти, пояснювати бажане (або небажане), просити улюблений предмет чи повторити улюблену дію за рахунок уміння користуватися картками й збільшення словникового запасу. Четверта дитина навчилася просити улюблений предмет, що також свідчить про деяке покращення комунікативних навичок.

За результатами даних, одержаних при опитуванні батьків за методикою О. Ляксо, встановлено, що в першій дитини покращилися показники розуміння значення слів: вона стала розуміти значення положення предметів. Також почала використовувати двослівні речення для вираження прохання, місцезнаходження предмета, заперечення й опису ситуації. Друга дитина почала майже завжди входити в контакт. У неї покращилися показники розуміння значення слів, що позначають рослини; частини тіла людини і тварин; дії; розмір предметів і їх положення, які раніше не розуміла.

Третя дитина почала використовувати двослівні речення для вираження прохання, почала виконувати прохання та інструкції. Стала розуміти назви посуду; рослин; деяких частин тіла людини і тварини; значення певних дій; розмір предметів і їх положення, що не розуміла на початок дослідження.

Четверта дитина почала іноді звертатися за допомогою до дорослого й виконувати деякі інструкції та прохання. Також дитина почала говорити однослівні речення для вираження прохання. Почала розуміти значення певних слів і дій: меблів; посуду; домашніх тварин; фруктів та овочів; частин тіла людини і тварин; значення деяких дій.

Висновки. Отже, встановлено, що після проведеної корекційно-розвивальної програми з використанням системи PECS показники вміння вести діалог значно покращилися в першій, другій та третій дитини, крім четвертого хлопця, що має діагноз атипичний аутизм із розумовою відсталістю. Але й цей хлопець навчився користуватися

картками PECS, щоб обирати картку бажаного предмета з ряду карток, або при питанні про предмети, які він хотів отримати. Показники комунікативних навичок значно покращилися лише в першій дитини з високофункціональним аутизмом. Вона стала іноді поєднувати свої потреби в грі та заняттях з інтересами однолітків, почала точніше розуміти причину конфлікту й звертатися за допомогою до дорослих, а також почала іноді розуміти стан інших і проявляти співчуття до деяких людей. Також після проведення корекційно-розвивальної програми з використанням системи PECS фіксується покращення мовленнєвого розвитку в усіх дітей. Найбільш значні покращення спостерігалися в четвертій дитини. Хлопець почав розуміти значення багатьох слів і дій, а також іноді самостійно звертатися за допомогою. Усе це свідчить про те, що використання системи PECS розвиває мовлення дітей, збагачує їхній словниковий запас, сприяє розвитку вміння вступати в діалог і є перспективним напрямом розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аппе Ф.К. Введение в психологическую теорию аутизма : монография. Москва : Теревинф, 2006. 216 с.
2. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре : пособие. Москва : Скрипторий, 2008. 136 с.
3. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм : пособие. Москва : Просвещение, 1989. 95 с.
4. Скобелева О.В. Диагностика коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2012/10/27/diagnostika-kommunikativnykh-sposobnostey-detey-doshkolnogo>.
5. Скрипник Т.В. Феноменология аутизму : монография. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.
6. Филлипова Н.В., Петелева Е.А. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2014. Т. 7. № 3. С. 72–84.

ЗМІСТОВА НАПОВНЮВАНІСТЬ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

CONTENT OF THE PROGRAM OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Автором статті представлено змістову наповнюваність програми психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання в школі старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Розроблена програма психологічного супроводу полягає в покомпонентному формуванні соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання в школі. Методичну основу реалізації програми становлять такі принципи проектування психологічних впливів: поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень і поведінки; реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг; індивідуального і диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб і особливостей; системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг; добровільності в прийнятті допомоги, активної участі сім'ї. Складається програма з таких блоків: організаційний блок, зміст якого становить діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування в родині; початковий блок, у межах якого формується позитивний емоційний контакт із дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня; практичний блок, що передбачає створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвитку самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; завершальний блок, що передбачає моніторинг стану сформованості соціальної компетентності. Змістові блоки програми психологічного супроводу розроблено на засадах поліфункціональності, варіативності, мобільності забезпечення їх реалізації як автономних програм із формування окремих компонентів соціальної готовності (соціальної компетентності, комунікативної компетентності) дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня. Розв'язання питання здійснюється в аспекті загального сприяння соціальному розвитку дітей зазначеної категорії, а саме формуванню соціальних навичок (soft-skills) у дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня, психологічний супровід, соціальна компетентність.

The author of the article presents the content of the program of psychological support for the formation of social readiness for schooling of senior preschoolers with intellectual disabilities of moderate degree. The developed program of psychological support consists in component formation of social readiness of children of senior preschool age with infringements of intellectual development of moderate degree to study at school. The methodological basis for the implementation of the program were the following principles of designing psychological influences: respect for the child, recognition of its value regardless of actual achievements and behavior; realization of the child's primary right to receive educational services; individual and differentiated approaches to each child, each family, taking into account their needs and characteristics; systematization, complexity, accessibility of psychological and pedagogical services; voluntary assistance, active participation of the family. The program consists of the following blocks: organizational, the content of which is a diagnostic examination of indicators of the formation of social readiness and the state of creation of conditions for its formation in the family; primary, within which a positive emotional contact with older preschool children with intellectual disabilities is moderate; practical, creation of family preconditions of formation of social readiness and direct formation of its structural components through application of a series of grouped exercises for increase of social reactivity, imitation of effective models of social interaction, development of independence in use of models of social interaction; final, monitoring the state of formation of social competence. The content blocks of the psychological support program are developed on the basis of multifunctionality, variability, mobility to ensure their implementation as autonomous programs for the formation of individual components of social readiness (social competence, communicative competence) of older preschool children with intellectual disabilities. The solution is in the aspect of general promotion of social development of children of this category, namely the formation of social skills (soft-skills) in preschoolers with intellectual disabilities.

Key words: children of senior preschool age, intellectual development of moderate degree, psychological support, social competence.

УДК 376-056.36:37.013.77:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.20>

Чобанян А.В.,
канд. психол. наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний етап розвитку галузі спеціальної та інклюзивної освіти сприятливо позначається на зростанні суспільної толерантності до особистості з порушеннями інтелектуального розвитку, що зумовлює посилення запиту до психолого-педаго-

гічної науки щодо пошуку ефективних шляхів соціальної адаптації дітей такої категорії відповідно до вимог суспільства. Особливої актуальності це питання набуває на перехідному етапі від дошкільля до школи. У цьому аспекті надзвичайно вразливою є категорія дітей старшого дошкільного віку з пору-

шеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, позаяк їх основне ураження унеможлиблює природний процес самостійного напрацювання моделей поведінки, що забезпечують їх ефективне адаптування до умов шкільного навчання як нової соціальної ситуації розвитку. Вибір категорії дітей, з якими проводилась експериментальна робота з формування соціальної готовності до навчання в школі, зумовлений тим, що виражені інтелектуальні порушення значно знижують шанси дітей зазначеної категорії відповідати сучасним соціальним вимогам суспільства порівняно з однолітками, які типово розвиваються, а тому ще більше потребують прищеплення необхідних життєвих навичок формування соціальної поведінки та спілкування з оточуючими. Це й зумовлює необхідність розробки спеціальної корекційно-розвиткової програми психологічного супроводу.

Метою статті є покомпонентне формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Контингентом дітей у межах виконуваної роботи була група старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня (далі – ПІР ПС), які перебувають у спеціальних закладах дошкільної освіти, реабілітаційних та інклюзивно-ресурсних центрах. Вибір старшого дошкільного віку визначається тим, що саме він є сенситивним для соціального становлення й характеризується максимальною рольовою ідентифікацією дитини зі значущими дорослими й однолітками, прагненням відповідати зразкам адекватної поведінки, щоб бути прийнятним у суспільстві й відчувати себе порівняно компетентним і впевненим у спілкуванні.

Фахівцям галузі спеціальної освіти, зокрема практичним психологам, у тісній взаємодії із сім'ями дітей із ПІР ПС необхідно створити належні умови для входження дитини старшого дошкільного віку в освітнє середовище, створюючи можливості, які дозволяють дитині якомога ефективніше вступити до нового життєвого етапу – шкільного життя зі сформованими необхідними компетентностями.

Теоретико-методологічним обґрунтуванням під час складання програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю стали положення загальної, вікової та педагогічної психології, передусім, ідеї про розуміння біологічного й соціального факторів в аспекті розвитку особистості дитини (Л. Виготський), діяльнісний підхід у розвитку психіки і свідомості дитини (А. Леонтьєв), роль у соціальному розвитку знакових систем, які впливають на процес становлення дитячої діяльності (предметної, ігрової, продуктивної) (Д. Ельконін), особистісно орієнтований підхід (І. Бех).

Працюючи над побудовою програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку

з ПІР ПС, ми визначили, що її змістову/практичну наповнюваність становитиме покомпонентне формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання в школі.

Важливим для побудови програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю є положення О. Стребелевої про наявність трьох центрів у соціальному розвитку дитини: «Я сам», «Я та інші» й «Я й навколишній світ», у межах яких поетапно формуються уявлення дитини про себе / інших / навколишню дійсність у процесі становлення різних видів діяльності з використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, відповідно, корекційно-розвиткова складова частина програми психологічного супроводу має в практичному блоці містити модулі, спрямовані на розвиток зазначених центрів [4, с. 25–34].

Мета програми передбачала покомпонентне формування соціальної готовності (СГ) до навчання в школі дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС.

Відповідно до мети були розроблені такі завдання програми:

- формування комунікативної компетентності СГ;
- формування соціальної компетентності СГ.

Ще раз зазначимо, що програму психологічного супроводу з формування соціальної готовності до навчання у школі дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС ми розробили з урахуванням сутності та змісту поняття психологічного супроводу, який забезпечує змогу навчитися взаємодії з іншими людьми, вирішенню життєвих проблем й принципів дитиноцентричної парадигми. Категорію «психологічний супровід» нами визначено як вид професійної діяльності практичного психолога, який передбачає надання суб'єктам освітнього простору комплексу психологічних послуг, спрямованих на створення сприятливих умов для формування соціальної готовності до навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня в школі.

Таким чином, програма має допомогти дітям старшого дошкільного віку з ПІР ПС реалізувати власний соціальний потенціал у провідній для них ігровій діяльності й забезпечити умови для входження в соціокультурне середовище.

Вирішальне значення в процесі адаптації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку має здійснення цілеспрямованої психокорекційної роботи, центральною ланкою психокорекційних технологій є складання корекційних програм [6, с. 65–66]. За основу побудови програми психологічного супроводу вибрано психометричний підхід, коли визначальною мішенню корекції є ступінь порушення інтелектуального розвитку дитини, а корекційна програма спрямована на підвищення загального рівня обізнаності дитини за допомогою спеціально розроблених психолого-педагогічних

корекційних систем, організацію навчання дитини в спеціальному закладі дошкільної освіти.

Оскільки самостійно набути соціальний досвід діти зазначеної категорії не можуть через особливості свого психофізичного розвитку, такі як порушення дрібної моторики, м'язового тону, загальну моторну незграбність, спотворене сприймання мовленнєвої інструкції, зумовлене інтелектуальними порушеннями, іноді й порушеннями слуху/зору, відповідно, спотвореним сприйманням предметів, тому формування компонентів соціальної готовності до навчання у школі дітей із ПІР ПС є, безумовно, головним для самих дітей, проте важлива роль у цьому процесі відводиться дорослому (фахівці галузі спеціальної/інклюзивної освіти, батьки дітей або особи, що їх заміщують).

Розроблена нами програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПРВ передбачає поетапне формування компонентів соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання у школі, адже діти з помірним ступенем розумової відсталості характеризуються інертністю психічних процесів, пролонгованим періодом між запропонованою дорослим інформацією і відповідною реакцією дитини. У зв'язку з цим формування компонентів СГ має проводитися в повільному темпі зі збільшеною кількістю повторюваних дій.

У процесі реалізації програми психологічного супроводу доцільно використовувати різноманітні форми, методи, прийоми і засоби навчання. Форми роботи з дитиною старшого дошкільного віку з ПІР ПС мають поєднувати індивідуальну (відпрацювання окремих операцій) й групову (створення об'єктивних умов необхідності реалізації цієї навички: поведінка дитини підпорядковується загальним для всієї групи дітей правилам; крім того, працює механізм наслідування) форми роботи.

Тривалість спільного виконання вправи з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС планувалася залежно від індивідуальних можливостей кожної дитини і не перевищувала 10 хвилин. Максимальне навантаження здійснювалося в першій половині дня для дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю і не перевищувало 30 хвилин.

У середині часу, відведеного на спільну діяльність дорослого й дитини, спрямовану на формування соціальної й комунікативної компетентностей, здійснювалися фізкультхвилинка або руханки.

Програма мала чотири блоки: організаційний, початковий, практичний, завершальний. Блоковий принцип конструювання програми забезпечував її мобільність, змістовну визначеність і комплексний характер взаємодії. Кожен із виділених блоків мав свої цілі, зміст, специфічні прийоми й методи роботи.

Перший блок, **організаційний**, має діагностичний характер. Тут відбувається первинна діагностика сформованості компонентів СГ, а три наступ-

них блоки (початковий, практичний, завершальний) націлені безпосередньо на формування компонентів соціально-психологічної компетентності.

Основною метою **початкового блоку** програми є формування позитивного емоційного контакту з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС до умов формування компонентів соціальної готовності до навчання у школі загалом й на формування рефлексивного критерію в структурі соціальної компетентності зокрема. Досягнення цієї мети здійснюється за допомогою вирішення таких завдань:

- створення доброзичливого психологічного клімату;
- використання позитивних засобів стимуляції діяльності та поведінки;
- розвиток емпатії та рефлексії;
- формування гуманістичної настанови на спілкування;
- розвиток позитивного ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню.

Оскільки блок пов'язаний зі встановленням емоційно-позитивного контакту, в процесі добору ігор/вправ урахували, що емоції дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС здебільшого пов'язані з предметною діяльністю, її успішністю чи неуспішністю. Інтерес до об'єкта в поєднанні з невмінням діяти викликає в дитини невдоволення, гнів, засмучення. Негативні реакції дитини свідчать про те, що спосіб її дії з предметами ще несформований. Тому добір ігрових вправ заздалегідь передбачав створення ситуації успіху, оскільки був створений для дітей із типовим розвитком 3-річного віку, які реагують приблизно так само на неуспішність щодо виконання завдання. Так, наприклад, вправи «Ласкава дитина», «Добрі пальчики», «Вушко котика», «Граємо разом!», «Змійка» створювали доброзичливу, емоційно позитивну атмосферу.

Під час реалізації другого блоку психологічно-корекційний вплив програми супроводу був спрямований на адекватне сприймання дитиною навколишнього світу через позитивну соціально-опосередковану взаємодію з новим дорослим (психологом), яка включала формування способів і засобів пізнання навколишнього середовища, накопичення особистого досвіду дитиною. У межах цього блоку встановлювався емоційний контакт психолога з дитиною як основа її співпраці з дорослим (створювався емоційний відгук на присутність дорослого; формувалася потреба в спілкуванні з дорослим).

У процесі реалізації завдань цього блоку на групових заняттях враховувались індивідуально-психологічні особливості кожної дитини, наявний соціальний досвід.

Практичний блок складався з трьох груп «Чую і реагую», «Бачу і повторюю», «Спочатку разом, потім я – самостійно», кожна з яких містить серію окремих вправ. У третьому блоці особлива увага

Порівняльні результати вивчення рівнів сформованості у дошкільників із ПІР ПС компонентів соціальної готовності до навчання в школі до та після формувального експерименту (у %)

Рівні	Комунікативна компетентність		Соціальна компетентність	
	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи
Високий	-	-	-	-
Середній	16,9	28,3	16,9	28,3
Низький	30,1	50,9	33,9	50,9
Нульовий	52,8	20,7	50,9	18,8

приділялася адекватному характеру спілкування та взаємодії дорослого з дитиною, створенню розвиваючого середовища й включенню батьків у процес психологічного супроводу (паралельно здійснювався перший модуль).

I група «Чую і реагую» складається із відібраних ігрових технологій/серії завдань, що націлені на формування когнітивно-мотиваційного й операційного критеріїв у складі соціальної компетентності.

II група ігрових завдань «Бачу і повторюю» складається з дібраних нами вправ, які спрямовані на формування поведінкового критерію у складі комунікативної компетентності.

III група «Спочатку разом, потім я – самостійно» спрямована на формування когнітивно-мотиваційного критерію в складі комунікативної компетентності.

Представлені в програмі психологічного супроводу завдання враховували актуальний рівень розвитку і зону найближчого розвитку кожної дитини старшого дошкільного віку з ПІР ПС. У процесі здійснення програми психологічного супроводу її зміст доповнювався, конкретизувався відповідно до динаміки розвитку дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС.

За результатами апробації програми зафіксовано позитивну динаміку формування соціальної готовності в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту помірного ступеню в обох компонентах (див. табл. 1).

Так, комунікативна компетентність характеризується зменшенням на 32,1% частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) за рахунок приросту дошкільників із низьким ($p \leq 0,05$) і середнім ($p \leq 0,05$) рівнями. Зафіксовано зміну в рівні сформованості соціальної компетентності в разі зниження частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) і зростання чисельності дітей із низьким ($p \leq 0,05$) та середнім ($p \leq 0,05$) рівнями.

Висновки. З огляду на зазначене, є підстави для висновків, що експериментальна апробація програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання в школі забезпечила позитивний вплив на динаміку формування компонентів соціальної готовності.

Аналіз результатів впровадження програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня засвідчує її ефективність для формування соціальної готовності до навчання в школі, що підтверджується позитивною динамікою формування її структурних компонентів, зокрема: соціальної компетентності за рахунок покращення рівня знань про себе та інших, формування уявлень про соціальні норми та правила, підвищення адекватності поведінки дитини в знайомій ситуації/незнайомій ситуації, проте розуміння основ співробітництва залишається в цих дітей на низькому рівні; комунікативної компетентності через покращення розуміння зверненого мовлення, формування вміння вступати в спілкування (виражати прохання, вітатися), розвиток уміння використовувати невербальні засоби комунікації.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів розроблення проблеми психологічного супроводу дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Перспективами подальших досліджень є розроблення та впровадження наскрізної системи психологічного супроводу дітей цієї категорії в межах усього дитячого віку, а також розроблення проблеми реалізації психологічного супроводу для категорії дітей зі складними порушеннями розвитку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 3–6.
2. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. Москва : Просвещение, 1967. 315 с.
3. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта. *Дефектология*. 1999. № 6. С. 25–34.
5. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка : хрестоматия по детской психологии. Москва : ИПП, 1996. С. 20–27.
6. Мамайчук И.М. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 400 с.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ МЕДІАГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ «РАМКИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ КУЛЬТУРИ ДЕМОКРАТІЇ»FORMATION OF CRITICAL MEDIA LITERACY IN FUTURE TEACHERS
THROUGH THE PRISM OF THE COMPETENCES FRAMEWORK
FOR THE CULTURE OF DEMOCRACY

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх вчителів під час професійної підготовки в закладах вищої освіти. В статті визначено поняття «критична медіаграмотність», а також запропоновані практичні поради, які допоможуть використовувати медіаосвіту під час підготовки майбутніх вчителів через призму Рамкових компетентностей для культури демократії. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах формування критичної медіаграмотності майбутніх вчителів. Проаналізовано накопичений досвід у сфері вивчення внеску мас-медіа в освіту. Вивчається взаємозв'язок між медіаграмотністю і медіаосвітою та пропонуються поради щодо інтеграції медіаграмотності у навчальні програми закладів вищої освіти. Необхідною є медіаосвіта в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів, які в результаті будуть здатні до критичного мислення та розвитку цієї навички в умовах поширення фейків, дезінформації, маніпуляцій та упереджень. Виявлено, що критична медіаграмотність включає в себе власне знання про мас-медіа, їх використання в освіті, можливі наслідки та процеси освітньої комунікації, які проводяться за допомогою цих засобів. Також медіаграмотність допоможе людям зрозуміти, як мас-медіа фільтрують сприйняття та переконання, як вони формують популярну культуру та як це впливає на особисті рішення кожної людини. Виокремлена мета критичної медіаграмотності, яка полягає у вихованні громадян, здатних аналізувати та синтезувати мас-медіа, ставити під сумнів те, що вони бачать або дивляться, інтерпретувати, усвідомлювати та критично оцінювати інформацію. Майбутні вчителі, в яких сформована критична медіаграмотність, крім читання повідомлень, що містяться у медіатекстах, також будуть знати про джерела виникнення та створення цих повідомлень не лише в професійній діяльності, а й у повсякденному житті.

Ключові слова: мас-медіа, медіаосвіта, критична медіаграмотність, медіакомпетент-

ність, майбутні вчителі, Рамки компетентностей для культури демократії.

An article devoted to the problem of training future teachers during professional training in higher education institutions. This article identifies critical media literacy and provides practical advice to help introduce media education in the training of future teachers through the prism of the Framework of Competences for a Culture of Democracy. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the formation of critical media literacy of future teachers. The accumulated experience in the field of studying the contribution of mass media to education is analyzed. The relationship between media literacy and media education is studied and advice on the integration of media literacy in the curricula of higher education institutions is offered. Media education is needed in the process of professional training of future teachers, who as a result may be able to think critically and develop this navigation in the context of the spread of fakes, misinformation, manipulation and warning. It seems that critical media literacy in general investigates what is the mass use, their use in education, the possible consequences and processes of educational communication that provoke with these tools. In addition to helping people understand how mass filters filter sprinting and conversion, how they shape popular culture, and how it affects everyone's personal decisions. A separate goal of critical media literacy, which should be in the education of citizens, is able to analyze and synthesize the media, to question what they see or discover, interpret, report and critically evaluate information. Future teachers who have developed critical media literacy, in addition to reading messages in media texts, may also know about the source of origin and storage of these messages not only in professional activities, but also in everyday life.

Key words: mass media, media education, critical media literacy, media competence, future teachers, Competence framework for the culture of democracy.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051:070.11
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.21>

Богомаз О.Ю.,

аспірантка кафедри методики навчання суспільних дисциплін і ґендерної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Медіа – це потужна сила у житті сучасної людини. Газети, журнали, музика, телебачення, соціальні мережі, відеоігри та інші мас-медіа мають сильний вплив на те, як та яким ми бачимо світ. Щоб бути зацікавленими та сприймати контент високої якості, треба розвивати навички критичної медіаграмотності, аналізувати якість, достовірність, надійність і перспективу конкретного послання,

беручи до уваги вплив медійного контенту. Ці навички включають в себе можливість доступу до мас-медіа на базовому рівні, щоб проаналізувати їх з критичного погляду. Оцінити продукти мас-медіа на основі запропонованого аналізу та створювати їх самостійно. Цей процес навчання навичкам критичної медіаграмотності у системі освіти є медіаосвітою. Важливість медіаосвіти в світі та в Україні зокрема можна побачити через включення резуль-

татів критичної медіаграмотності до навчальних програм закладів освіти різного ступеню акредитації. Але не завжди просто визначити, як найкраще інтегрувати критичну медіаграмотність у підготовку майбутніх вчителів. Аналіз сучасної професійної підготовки вчителя дав змогу виявити ряд суперечностей: між традиційним змістом освіти та потребами часу; між важливим місцем критичної медіаграмотності у професійному становленні і розвитку особистості; між соціальним замовленням на медіакомпетентних фахівців в освіті та їхніми реальним рівнем підготовки. Відтак постає проблема формування критичної медіаграмотності у майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Загалом у теорії та практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, що може стати основою для формування медіаграмотності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. У процесі дослідження беремо до уваги роботи, у яких висвітлено теоретичні та практичні засади розвитку критичної медіаграмотності, медіакомпетентності та медіаосвіти майбутніх фахівців, сформульовані у працях таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Сінді Шейбе, Фейз Рогоу, Маршал Маклюєн, Лен Мастерман, Олександр Федоров, Валерій Іванова, Оксани Волошенюк, Любов Найдьонової та інші. До висвітлення сутнісних характеристик професійної підготовки вчителя звертались Віктор Андрущенко, Тамара Бакка, Володимир Бондар, Микола Євтух, Іван Зязюн, Володимир Кремень, Тетяна Ладиченко, Олена Пометун та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливо зосередитись на принципах формування критичної медіаграмотності у майбутніх вчителів сучасного закладу середньої освіти через призму «Рамки компетентностей для культури демократії», які нещодавно набули поширення в царині педагогічної науки. Введення цих принципів удосконалить процес формування критичної медіаграмотності в умовах професійної підготовки майбутнього вчителя.

Мета статті полягає у дослідженні процесу формування критичної медіаграмотності у майбутніх вчителів через призму «Рамки компетентностей для культури демократії».

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури нами визначено, що критична медіаграмотність має на меті розвиток навичок критичного мислення, щоб зрозуміти, як мас-медіа впливає на нас та формує світогляд. Дуглас Келлнер та Джеф Шер виділили п'ять основних концепцій побудови та використання мас-медіа, які склали основу критичної медіаграмотності.

Першою ключовою концепцією критичної медіаграмотності, яку вони визначили, було те, що

мас-медіа були організовані для отримання прибутку та влади. Творці мас-медіа вважали, що створене ними повідомлення буде вигідним або потужним для окремих людей, груп чи корпорацій.

Другою основною концепцією критичної медіаграмотності, визначеною дослідниками, було те, що різні люди по-різному сприймали одне і те ж медіа-повідомлення. Демографічні фактори, такі як вік, освіта, культура, стать та соціально-економічний статус, а також попередній досвід та знання, зіграли свою роль у трактуванні повідомлення. Коли різні люди стикалися з одним і тим самим медіа-повідомленням, вони бачили, чули, думали і відчували різні речі.

Третя основна концепція полягала в тому, що в мас-медіа були закладені цінності та погляди, що означало, що кожне медіа-повідомлення включало деякі ідеї та цінності, які б були цікаві споживачу цих повідомлень. Автор медіа-повідомлення продумує концепцію, згідно з якою буде залучена якомога більша аудиторія.

Четвертою основною концепцією критичної медіаграмотності, як пояснювали Дуглас Келлнер та Джеф Шер, було те, що медіа-повідомлення побудовані з використанням креативної мови зі своїми правилами, щоб привернути увагу аудиторії. Творча мова мас-медіа включала музику, дії, монтаж зображень та звуку.

П'ята основна концепція полягала в тому, що автор створював, формував і позиціонував усі медіа-повідомлення через специфічний процес їх побудови. Це означало, що автор створював такі повідомлення для конкретного призначення. Глядачі визначили повідомлення, яке автор надіслав, і задумалися над тим, чому повідомлення було адресовано конкретній аудиторії та як це повідомлення будує ідеї в суспільстві. Споживачі повинні враховувати історію, причину створення та обміну повідомленнями як під час аналізу, так і під час створення медіа-продукту. У дослідженні Дугласа Келлнера та Джефа Шер критична медіаграмотність містила компонент дії [8, с. 17].

Визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог, розвитку нанотехнологій, а також індивідуального та культурного самовираження особистості суспільства [2, с. 3]. Метою освіти у формуванні критичної медіаграмотності є надання студентам можливості бути медіа-свідомими та критично сприймати інформацію, тобто бути активними споживачами мас-медіа. Відповідно до інших підходів, орієнтованих на студентів, критична самостійність та активна участь також набувають важливого значення в освіті.

Сучасний студент – майбутній учитель – це людина з «інноваційним мисленням, здатна усвідомлено взяти на себе відповідальність як за осо-

бистість іншої людини, що постійно розвивається, так і школи як системи, що теж перебуває в постійному демократичному розвитку» [6, с. 3–4].

Адже за сучасних умов, коли на перший план висувається необхідність критичного прийняття рішень стосовно стратегії розв'язання тих чи інших проблем, «немає сенсу здійснювати навчальний процес на основі передачі та засвоєння стандартного обсягу знань і формування стандартних навичок розв'язання проблем алгоритмічного характеру». На часі перехід до евристично-пошукової моделі, реалізація якої спроможна забезпечити підготовку не стільки «людини знаючої», з незмінним світоглядом, скільки «людини відповідальної», яка вміє «орієнтуватися у складних проблемах, осмислювати своє місце в суспільстві. Освіта має створити умови для формування вільної особистості, навчити її мислити, спілкуватися; це має бути особистість, яка розуміє інших людей, поважає їхню думку, вміє поступитися своїм «я» заради пошуку кращого рішення» [3, с. 128].

Водночас у процесі майбутньої підготовки вчителя поступово починає враховуватися динаміка змін суспільного життя, збільшується масив інформації, змінюється й переоцінюється ставлення школи до громадськості, релігії, національної культури, екології, демографічних процесів, структури суспільного життя. За таких умов відбуваються постійні зміни у свідомості людей, набувають нового забарвлення міжособистісні взаємини. Це вимагає від майбутнього вчителя педагогічного такту, високої моральної культури, компетентності. Такі засади високого професіоналізму, комунікативні вміння, здібності розв'язувати складні життєві й професійні проблеми мають формуватися в процесі навчання у педагогічному закладі вищої освіти, внаслідок чого майбутні вчителі будуть «озброєні» інструментами медіаосвіти та критичної медіаграмотності.

Сьогодні, коли відбувається часта зміна технологій, розширюються канали надходження інформації та її зміст, важко та й неможливо передбачити і дати ту суму знань, умінь і навичок, які зможуть забезпечити ефективну професійну діяльність педагога протягом життя. Виникає потреба разом із наданням певної суми знань і навичок навчити студента самостійно здобувати інформацію, використовувати її у повсякденній роботі. Необхідно навчити майбутнього вчителя відштовхуватися від уже наявних результатів у напрямі до витоків пізнання, особистому дотику та переживанню значимого, яке постає у вигляді метафор, порівнянь, аналогій, тобто специфічному знанню про навколишній світ, осмисленому його розумінню.

Студентам недостатньо лише інтерпретувати медіа-повідомлення. Вони також реагують та діють, створюючи власну відповідь мас-медіа на повідомлення, які вони отримують. Люди, які

починають дізнаватися про медіа, можуть критично дивитись на медіа-повідомлення, які вони сприймають. У цьому відношенні освіта медіаграмотності допомагає розвивати критичне мислення та навички аналізу, окрім захисту студентів від негативних наслідків медіа-повідомлень. Це ключова різниця між медіаграмотністю минулого та критичною медіаграмотністю. Ця дія через компонент створення дає змогу глядачеві бути активним, а не пасивним у світі медіа-повідомлень. Рух медіаграмотності – це спроба вивести традиційні аспекти грамотності із освітньої сфери та застосувати їх до мас-медіа. Критична медіаграмотність має на меті проаналізувати та зрозуміти владні структури, що формують медіа-репрезентації, та способи, якими аудиторія працює, щоб осмислити домінуючі, опозиційні та переговорні читання мас-медіа.

Для громадян України як однієї з країн – членів Ради Європи традиційно важливими є усвідомлення, набуття та застосування культури демократії, основних її принципів та цінностей, що пов'язані з правами та свободами людини у повсякденному житті, навчанні та роботі. Українське суспільство, яке є частиною європейського суспільства, історично та культурно потребує підтримки та розвитку культури демократії задля гармонійного співіснування з іншими культурами у державі та поза її межами. Тому підтримка культури демократії є одним з першочергових завдань освіти та її інститутів на всіх рівнях, зокрема й на рівні підготовки майбутніх педагогів, які планують працювати з молоддю та дітьми у навчальних закладах.

«Рамки компетентностей для культури демократії» (*далі – Рамка*) – це не європейська обов'язкова чи рекомендована навчальна програма. Вона не пропонує специфічних підходів до педагогіки, методів навчання чи оцінювання. Але вона показує, як компетентності для культури демократії можна впровадити в низку педагогічних підходів, методик і способів оцінювання, що узгоджуються з цінностями Ради Європи. Вона також визначає, які з них є більш придатними для навчання, вивчення та/або оцінювання компетентностей, щоб користувачі Рамки могли проаналізувати свої підходи та вирішувати, чи придатний якийсь із запропонованих підходів для конкретної ситуації. Тому Рамка є інструментом для створення навчальних програм, педагогічних та оцінювальних інструментів, придатних у різних ситуаціях і для різних освітніх систем, щодо різних соціальних партнерів – учнів у широкому розумінні, авторів навчальних програм, учителів та викладачів, екзаменаторів, методистів та інших.

Основна суть Рамки – це розширення прав і можливостей. Одним із найважливіших принципів є те, що використання Рамки не повинно шкодити ані окремим особам, ані групам.

Проаналізувавши «Рамки компетентностей для культури демократії», ми дійшли висновку, що модель рамки компетентностей для життя в культурі демократії включає 20 компонентів, що описані в чотирьох блоках: цінності (поцінювання людської гідності та прав людини; поцінювання культурної різноманітності; визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права); ставлення (відкритість до сприйняття культурної різноманітності, переконань, світоглядів та практик інших людей; повага; громадянська свідомість; відповідальність; самоефективність; прийняття невизначеності та неоднозначності); навички (навички автономного навчання; навички аналітичного та критичного мислення; навички слухати та спостерігати; емпатія; гнучкість та адаптивність; лінгвістичні, комунікативні навички та багатомовність; навички співпраці; навички вирішування конфліктів) та вміння, знання та їх критичне розуміння світу (знання та критичне розуміння самого себе; знання та критичне розуміння мови та комунікації; знання та критичне розуміння світу (політики, юриспруденції, прав людини, культури, культур, релігії, історії, ЗМІ (мас-медіа), економіки, природного середовища та сталого розвитку) [7, с. 28].

В «Рамці» ми бачимо вживання кількох термінів на позначення мас-медіа: «засоби масової інформації», «засоби масової комунікації» і «мас-медіа». В медіасередовищі вважають, що між ними не лише лінгвістична різниця, а передовсім змістова. ЗМІ – це аббревіатура від колишнього «засоби масової інформації і пропаганди», вони покликані обслуговувати тоталітарний (або авторитарний) режим і фінансуються бюджетними грошима для забезпечення відповідної ідеології керівної партії (чи іміджу авторитарного лідера). Звідси впливає й місія в такій медіасистемі. Мас-медіа – від «медіум», тобто посередник – мають іншу модель фінансування у вільній економіці (демократичній країні з ліберальними ринковими відносинами). Вони посередники між своїми читацькими, глядацькими чи слухацькими аудиторіями, для яких працюють, та бізнесами, що розміщують у мас-медіа свою рекламу (інформацію) для цих аудиторій, а отже, фінансово підтримують медіа, гарантуючи їм політичну незалежність [4, с. 12].

Знання – це значний масив інформації, яким володіє людина, тоді як розуміння – це усвідомлення смислів. Термін «критичне розуміння» у цьому контексті використовується для того, щоб підкреслити необхідність усвідомлення та оцінювання значень у контексті демократичних процесів та міжкультурного діалогу, щоб стимулювати роздуми та критичне оцінювання того, що було зрозумілим і розтлумаченим (на противагу автоматичному, звичному, нерелевантному тлумаченню). Ця модель передбачає широкий та комплексний

набір знань, компетентностей та розуміння у різних галузях, а для нашого дослідження актуальним лишається ЗМІ (мас-медіа):

«1. Знання та розуміння процесів, за допомогою яких засоби масової інформації виділяють, інтерпретують та редагують інформацію перед тим, як подати її громадськості.

2. Знання та розуміння засобів масової інформації як товару, що має виробників і споживачів, а також можливих мотивів, намірів та цілей, які можуть мати творці контенту, зображень, повідомлень та реклами.

3. Знання та розуміння цифрових засобів масової інформації, того, як створюється цифровий медіаконтент (зображення, повідомлення), а також можливих мотивів, намірів та цілей його творців.

4. Знання та розуміння наслідків, які мас-медіа та цифрові медіа можуть справляти на судження та поведінку людей.

5. Знання та розуміння того, як створюють політичні повідомлення, пропаганду й мову ненависті в засобах масової інформації та цифрових медіа зокрема; як такі форми комунікації можна виявити; як вберегтися та захиститися від їхніх наслідків» [7, с. 57].

Висновки. Отже, враховуючи постійно зростаючий вплив мас-медіа, всі академічні дослідження в сфері критичної медіаграмотності мають величезний вплив на її формування у студентів як свідомих, активних громадян та майбутніх професіоналів своєї справи. Критична медіаграмотність є однією з важливих можливостей для більшого розвитку сучасних мас-медіа та становлення високої демократичної культури суспільства. Майбутні вчителі в процесі професійної підготовки як громадяни, які отримують інформацію про світ, в якому ми живемо, за допомогою мас-медіа, можуть будувати демократичне громадянське суспільство лише тоді, коли вони мають високий рівень обізнаності та чуйності. Критична медіаграмотність, яка представляє різноспрямовані перспективи інтелектуального розвитку свідомих громадян, здатних до критичного мислення та аналізу тисячі повідомлень, які ми щодня опрацьовуємо в інформаційну епоху – це сфера дослідження, яка може зробити значний внесок у створення стабільного демократичного суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.10.2020)
2. Зайчук В. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні. *Вища школа*, 2002. № 2–3. С. 3–18.
3. Кремень В. Вища освіта і наука. Проблеми вищої школи. *Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота, 2003. № 8. С. 100–130.

4. Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін: Посібник для вчителя; за ред. В. Іванова, О. Волошенко, О. Мокрогуза. Київ : ЦВП, АУП, 2016. 201 с.

5. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посіб. для вчителя / Т. Бакка та ін.; за ред. В. Іванова, О. Волошенко. Київ : ЦВП, АУП, 2016. 243 с.

6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота та ін. ; за ред. О.М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2002. 255 с.

7. Рамки компетентностей для культури демократії: у 3 т. Європейський центр ім. Вергеланда, 2018. Т. 1. 89 с.

8. D. Kellner, J. Share Critical media literacy is not an option. New York, 2007. 48 p.

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІІВ

PROJECT ACTIVITIES IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL AND SPEECH COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS

Сьогодні сучасна система освіти орієнтована на підготовку майбутніх фахівців, здатних зайняти вагоме місце у сучасному житті. Перед сучасним фахівцем виникають нові вимоги до формування особистісних і професійних якостей, загальних, загально фахових та спеціально фахових компетентностей. Тому система вищої морської освіти вимагає ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями, вміннями систематизації та практичного використання інформації, а також обов'язковим знанням української та іноземної мови. Вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у вищих морських навчальних закладах є принципово важливим завданням з підготовки компетентних майбутніх судноводіїв. Також це є значущою потребою для майбутніх судноводіїв, які готуються стати кваліфікованими штурманамі.

Головною особливістю вивчення англійської мови у немовному вищому закладі, зокрема морському, є його професійно-орієнтований характер, тому постає потреба у впровадженні проєктної діяльності. Проєктна діяльність є навчально-пізнавальною працею студентів, котра цілеспрямовано впливає на формування професійних, соціальних, комунікативних, розумових умінь у процесі вирішення певної проблеми з отриманням конкретного матеріального продукту. Більш активний вияв творчої ініціативи спостерігається в контексті проєктної діяльності, котру організовано у вищому навчальному закладі у форматі коворкінгу. Коворкінг є об'єднанням людей на спільній території для вирішення певних завдань, виконання чогось. При цьому коворкінг як форма організації проєктної діяльності передбачає взаємодію, співтворчість у процесі виконання проєкту, дозволяє синтезувати знання різних навчальних дисциплін в ході спілкування майбутніх фахівців між собою, обмін досвідом та знаннями. Важливим є те, що в аспекті формування професійно-мовленнєвої компетентності проєктна діяльність у форматі коворкінгу дозволяє активізувати між курсантами спілкування професійного характеру, задіяти при цьому всі види англомовного мовлення та всі види лінгвістичних знань, котрі мають бути сформовані.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні судноводії, проєктна діяльність, коворкінг.

Today modern education system is focused on training of future professionals who can take an important place in modern life. Lots of new requirements to the formation of personal and professional qualities, general professional and special professional competencies are raised before the modern specialist. Therefore, the system of higher maritime education requires effective training of highly qualified specialists with deep knowledge, skills of systematization and practical use of information, as well as mandatory knowledge of Ukrainian and foreign languages. Learning English for special purpose in the maritime universities is a fundamentally important task for the training of competent future navigators. It is also a significant need for future navigators who are going to become qualified skippers. The main feature of learning English in a non-language higher educational establishment, namely maritime, is its professionally-oriented nature, so there is a need to implement project activities. Project activity is an educational and cognitive work of students, which purposefully influences on the formation of professional, social, communicative, mental skills in the process of solving a problem with obtaining a specific material product. One of the active demonstrations of creative enterprise is observed in the context of project activities, which is organized in a higher educational establishment in the format of coworking. Coworking is the association of people in a common to solve certain tasks, to accomplish something. Herewith, coworking is a form of organization of project activities involves interaction, co-creation in the process of project implementation, allows to synthesize knowledge of different disciplines in the course of communication between future professionals with one another, exchange of experience and knowledge. It is important that in terms of the formation of professional speech competence the project activities allows in the format of the coworking to intensify communication between cadets of a professional nature, using all types of English speech and all types of linguistic knowledge which should be formed.

Key words: professional training, speech competence, future navigators, project activities, coworking.

УДК 378.147:81'24:656.6.61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.22>

Бондаренко Є.В.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри англійської мови № 2
Національного університету
«Одеська морська академія»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні актуальним питанням професійної освіти є підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців морського профілю, зокрема судноводіїв. У цьому аспекті пріоритетним стає формування професійно-мовленнєвої компетентності у процесі підготовки курсантів у вищих морських навчальних закладах за допомогою проєктної діяльності. Ця проблема пов'язана з формуванням здібностей майбутніх судноводіїв

до ефективного й швидкого вирішення проблем, котрі виникають в діяльності судноводія, та забезпечення високого рівня їхньої готовності до виконання професійних функцій в інтернаціональному екіпажі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти окресленої проблеми розглядалися в таких ракурсах: висвітлення ролі компетентнісного підходу в освітньому процесі (Н. Бібік, М. Князян, О. Савченко та інші), методи оптимізації про-

фесійної підготовки фахівців морського профілю (О. Безбах, В. Онищук, О. Тирон, М. Шерман), прийоми формування їхньої мовленнєвої компетентності (С. Барсук, Н. Слюсаренко, В. Смелікова, О. Фролова), засоби організації проектної діяльності в процесі викладання української та іноземної мов (О. Григорович, О. Пехота, А. Старєва, О. Хромченко).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім, питання про формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв з використанням потенціалу проектної діяльності потребує більш детального висвітлення.

Метою статті є – уточнити сутність проектної діяльності, коворкінгу як форми її організації, визначити проектні групи та тематику проектів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення наукових праць (С. Барсук, Н. Слюсаренко, В. Смелікова, М. Шерман) дозволяє стверджувати, що професійно-мовленнєва компетентність майбутніх судноводіїв є особистісним утворенням, яке віддзеркалює переконання у важливості володіння українською та англійською мовами за професійним спрямуванням, знання про норми мови, навички аудіювання, говоріння (монологічному, діалогічному), читанні, письмі з урахуванням особливостей професійної діяльності судноводіїв, здатність до комунікативної взаємодії у мультикультурному просторі, співпраці, рефлексії та корекції курсантами свого мовлення. Структурними компонентами зазначеної компетентності є мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний [1; 7; 8; 11].

Науковці О. Григорович, В. Онищук, О. Савченко, М. Князіан засвідчують, що проектна діяльність є навчально-пізнавальною працею студентів, котра цілеспрямовано впливає на формування професійних, соціальних, комунікативних, розумових умінь у процесі вирішення певної проблеми з отриманням конкретного матеріального продукту [3; 4; 6; 12]. Як підкреслює О. Пехота, проектна діяльність дозволяє сформувати вміння орієнтації у значних шарах інформації, виявляти критичне мислення, аргументувати власний підхід до організації проекту та досягнення результату [5].

Наголосимо на тому, що проведена експериментальна робота на базі Національного університету «Одеська морська академія» засвідчила, що проектна діяльність є одним з ефективних засобів формування у майбутніх фахівців усіх визначених вище компонентів професійно-мовленнєвої компетентності. Участь у проекті спонукає задіяти всі накопичені курсантом знання з певної проблеми, програмувати пошук нової інформації, систематизуючи її, відбираючи те, що оптимально впливає на отримання інноваційного результату.

Водночас коворкінг (англійське – “co-working”), що перекладається як «спільно працювати», є об'єднанням людей на спільній території для вирішення певних завдань, виконання чогось; при цьому коворкінг як форма організації проектної діяльності передбачає взаємодію, співтворчість у процесі виконання проекту, дозволяє синтезувати знання різних навчальних дисциплін в процесі спілкування майбутніх фахівців між собою, обмін досвідом та знаннями. Саме коворкінг і сприяє встановленню позитивної комунікативної взаємодії між курсантами на спільній території виконання певних проектів.

Найважливішим щодо формування професійно-мовленнєвої компетентності є те, що проектна діяльність у форматі коворкінгу дозволяє активізувати між курсантами спілкування професійного характеру, задіяти при цьому всі види англійського мовлення та всі види лінгвістичних знань, котрі мають бути сформовані.

Варто підкреслити, що проектна діяльність передбачає й формування дослідницьких умінь: пошуку інформації, її аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення; цю функцію, з поміж інших, має і такий метод формування професійно-мовленнєвої компетентності, як навчально-дослідницька діяльність курсантів.

Наголосимо, що в процесі експериментальної роботи до коворкінгу залучалися не лише курсанти першого й другого років навчання, а й третього, четвертого, магістранти. При цьому більш старшим курсантам пропонувалося бути тьюторами, здійснювати певне керівництво проектами курсантів молодшого віку, консультувати їх, визначати конкретні завдання, терміни їх виконання. Тьютори орієнтували й у наукових джерелах, які курсанти 1–2 років навчання мали опрацювати для ефективного виконання проекту.

Коворкінг організовувався за інтересами студентів відповідно до тих навчальних дисциплін, що й викладаються на 1–2 курсах. Це дозволило сформувати декілька проектних груп, які цікавилися, наприклад, переважно таким (на вибір): історією України (навчальна дисципліна «Історія та культура України»), особливостями спілкування англійською мовою з представниками різних культур («Англійська мова за професійним спрямуванням»), вимогами в українській мові до оформлення офіційної документації («Ділова українська мова»), проблемами економічного розвитку морського транспорту («Економічна теорія»), використанням інформаційних технологій у різних сферах функціонування судна («Інформаційні технології»), засобами підвищення безпеки на морі («Безпека та охорона на морі») тощо.

Наприклад, з навчальної дисципліни «Історія та культура України» були запропоновані такі проекти: «Історія судноплавства в Україні» (матеріальним

продуктом була розроблена курсантами презентація), «Торгівельні та культурні зв'язки Київської Русі з країнами Північної, Південної та Західної Європи» (матеріальний продукт – тези до збірки наукових праць студентів), «Морські походи козаків у другій половині 16 – першій половині 17 століття» (матеріальний продукт – брошура з описанням найбільш значних подій морських походів, фотографії картин, копії документів про ці події).

В аспекті навчальної дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» неабиякий інтерес у курсантів викликав проєкт «Комунікативні табу в культурах світу». Майбутнім фахівцям було запропоновано дослідити комунікативні табу, які мають місце в тих країнах, до морських портів яких найчастіше заходять судна та представники яких є в інтернаціональному екіпажі. Робота в коворкінгу над зазначеним проєктом передбачала не лише аналіз наукових джерел щодо цих табу, але й проведення інтерв'ювання курсантів 4, 5 років навчання, які вже брали участь у плавпрактиці та мають досвід спілкування з представниками різних культур. Матеріальним продуктом цього проєкту була розробка рекомендацій, наприклад, «Чого слід запобігати в спілкуванні на судні в інтернаціональному екіпажі».

Проєкт за темою «Стереотипні форми мовленнєвої поведінки» передбачав аналіз особливостей того, як у різних народів розпочинають розмову, як висловлюються про себе та інших; результат оформлювався у вигляді системи порад.

Схарактеризовані вище завдання виконувалися англійською мовою; вони були спрямовані на розширення окрім суто лінгвістичних також і соціолінгвістичних знань курсантів. Формувалися й інтерактивні вміння, оскільки коворкінг передбачав активну взаємодію в процесі виконання проєктів, допомогу курсантам 1–2 років навчання з боку старшокурсників.

З навчальної дисципліни «Ділова українська мова» був запропонований проєкт «Особливості комунікації в ширококонтекстних та вузькоконтекстних культурах»: курсанти мали утворити дві групи з дослідження теорії Е. Холла та розробити презентацію про правила ведення переговорів у різних культурах та повсякденного спілкування. Зокрема, курсанти мали проаналізувати манеру спілкування (прихована або відверта), значення невербального спілкування, характер оцінювання питань, котрі обговорюються, ступінь відвертості висловлювання незадоволення [9, с. 287].

Викликав зацікавлення у курсантів і проєкт «Розділові знаки та їх функції (на прикладі офіційно-ділових текстів)». Цей проєкт передбачав розробку курсантами схем уживання в офіційних текстах таких розділових знаків, як кома, крапка з комою, тире, двокрапка, дужки, лапки. Майбутні фахівці після розробки схем мали змогу презентувати результати проєктної діяльності в процесі коворкінгу іншим курсантам, уточнити інформацію про певні правила синтаксису, навести приклади, тобто апробувати цей матеріальний продукт, оцінити його значущість для професійної діяльності судноводія, внести певні корективи. Це сприяло формуванню лінгвістичних знань та рефлексивно-корекційних умінь.

Фахові знання, а саме про економічний розвиток морського транспорту (навчальна дисципліна «Економічна теорія»), формувались у процесі виконання проєкту за темою «Перспективи розвитку міжнародної торгівлі на світовому ринку». Курсанти досліджували наукові джерела за цією темою, проводили інтерв'ювання з фахівцями, генерували цікаві ідеї, обговорювали їх, а також результати теоретичного пошуку в групах, розробляли своєрідні «прогноз-рекомендації», що слугували б розвитку морського транспорту в Україні. До участі в цьому проєкті долучалися курсанти 1–4 курсів та магістратури, до інтерв'ювання – викладачі-науковці, фахівці морського та річкового транспорту, економісти.

У форматі коворкінгу курсанти працювали й над проєктом з навчальної дисципліни «Інформаційні технології», наприклад, вони підготували презентацію про використання різних інформаційних технологій для професійного саморозвитку. Викликав неабиякий інтерес проєкт за темою «Інформаційні технології у вивченні іноземних мов», зокрема майбутні фахівці проаналізували можливості різних технологій у засвоєнні німецької, французької, іспанської мов на рівні А2. Курсанти, які працювали за цим проєктом, утворили групи з метою дослідження доступності матеріалу, його спрямованості на оволодіння граматичними формами та лексичними одиницями персональної та соціальної сфер. Кожна з груп готувала презентацію про оптимальність викладання тієї чи іншої мови у контексті найбільш відомих інформаційних технологій (“TV5MONDE Apprendre le français”; “Tio Spanish: aprender español online”; “Deutsch Training – Kostenlos Online Deutsch lerner” та інші), можливості їх використання майбутніми судноводіями.

Розвиток когнітивно-знаннєвого компонента спостерігався й у процесі роботи над проєктом «Світові інновації підвищення безпеки на морі» (навчальна дисципліна – «Безпека та охорона на морі»). Так, курсанти 2 року навчання вивчали різні джерела за цією проблемою, готували доповідь для першокурсників, після чого проводили бліц-опитування задля актуалізації їхніх знань. Таке подання результатів проєктної діяльності дозволило сформувати фахові знання у курсантів і першого, і другого років навчання.

Результати проєктної діяльності використовувалися для виконання навчально-дослідницької

діяльності курсантів, яка організовувалася переважно за професійно орієнтованими навчальними дисциплінами. Неабиякий інтерес викликали у курсантів такі теми навчально-дослідницької діяльності, які оформлювалися англійською мовою, передбачали дослідження певних аспектів цього курсу або курсу «Ділова українська мова».

Наприклад, курсанти першого року з навчальних дисциплін «Англійська мова за професійним спрямуванням», «Ділова українська мова» мали виконати дослідження за такими темами: «Стилістична забарвленість англійської мови», «Запозичення з англійської мови в сучасній діловій українській мові», «Вимоги до рівнів володіння мовою відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», «Інтернаціоналізми в складі української лексики» та інші. Результати дослідження оформлювалися у вигляді курсових робіт, наукових статей у співавторстві з керівником навчально-дослідницької діяльності, доповідей.

Навчально-дослідницька діяльність сприяла активізації творчості у процесі інтеріоризації лінгвістичних, соціолінгвістичних, фахових знань, формування мисленнєвих умінь, оволодіння методами дослідження у галузі судноводіння, розвитку інтересу до професійної діяльності, креативних здібностей. Кращі роботи, виконані курсантами як навчально-дослідницькі, висувалися на участь у студентських науково-практичних конференціях, що також впливало на формування професійно-мовленнєвої компетентності, оскільки вимагало публічного виступу, повні й коректні відповіді на запитання, участь у дискусіях, вміння доводити правильність та наукову цінність своїх ідей. Наголосимо, що кожний курсант мав можливість взяти участь у конкурсі наукових робіт, що стимулювало його до ще більшої сумлінності, старанності, актуалізувало відповідальність та цілеспрямованість.

Висновки. Проектна діяльність є навчально-пізнавальною працею студентів, котра цілеспрямовано впливає на формування професійних, соціальних, комунікативних, розумових умінь у процесі вирішення певної проблеми з отриманням конкретного матеріального продукту.

Коворкінг є об'єднанням людей на спільній території для вирішення певних завдань, виконання чогось; при цьому коворкінг як форма організації проектної діяльності передбачає взаємодію, співтворчість у процесі виконання проекту, дозволяє синтезувати знання різних навчальних дисциплін у процесі спілкування майбутніх фахівців між собою, обмін досвідом та знаннями.

У процесі організації проектної діяльності у формі коворкінгу були сформовані декілька проектних груп, які цікавилися переважно таким (на вибір): історією України (теми проектів: «Історія судноплавства в Україні», «Торгівельні та культурні

зв'язки Київської Русі з країнами Північної, Південної та Західної Європи», «Морські походи козаків у другій половині 16 – першій половині 17 століття»), особливостями спілкування англійською мовою з представниками різних культур («Комунікативні табу в культурах світу», «Стереотипні форми мовленнєвої поведінки»), вимогами в українській мові до ведення переговорів та оформлення офіційної документації («Особливості комунікації в широкогоконтекстних та вузькогоконтекстних культурах», «Розділові знаки та їх функції (на прикладі офіційно-ділових текстів)»), проблемами економічного розвитку морського транспорту («Перспективи розвитку міжнародної торгівлі на світовому ринку») тощо.

Перспективи дослідження полягають у розробці технології організації проектної діяльності для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барсук С.Л. Модель формування іншомовного професійного діалогічного мовлення майбутніх судноводіїв. *Научные труды SWord*. Вип. 3 (44). Т. 4. Івано-Франківськ: Научний мир, 2016. С. 68–74.
2. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 47–58.
3. Григорович О.В. Проблемне навчання як засіб організації науково-дослідної діяльності в університетах Іспанії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2015. Додаток 1 до Вип. 35. № 7 (58). С. 69–76.
4. Онищук В.М. Професійне становлення моряків в системі освітнього процесу. *Соціально-економічні, соціально-педагогічні та соціально-психологічні проблеми морської освіти*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. 14-16 черв. 2012 р. Керч: Мелітополь: Колор Принт, 2012. С. 66–71.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.
6. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 4–8.
7. Слюсаренко Н. Формування соціокультурної особистості майбутнього судноводія на засадах компетентнісного підходу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (1). С. 173–181.
8. Смелікова В.Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Херсон, 2017. 305 с.
9. Тимофєєва О.Я. Зміст і методика педагогічного експерименту з формування соціально-комунікативної компетентності у майбутніх судноводіїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 1 (38). С. 284–289.
10. Тирон О.М. Удосконалення морської освіти в контексті ПДНВ (підготовки, дипломування та

несення вахти). Матеріали I Міжнародної науково-практичної е-конференції «Мультидисциплінарні академічні дослідження і глобальні інновації: гуманітарні та соціальні науки» (MARGIHSS 2015) (Київський національний лінгвістичний університет 10–11 вересня 2015р. Київ : КНЛУ, 2015. С. 39–43.

11. Шерман М.І. Структура професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах у контексті проблем форму-

вання інформаційної культури. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/en/prohramy-vstupnykh-vyprobuvan/280-naukovi-konferentsii>.

12. Kniazian, M. & Khromchenko, O. The ESP Lecturers' Self-Development Competence in Higher Educational Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2019. Vol. 7, No 3. P. 385–393. (in English). URL: <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K>.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

FORMATION OF THE SEMANTIC COMPONENT OF THE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION OF THE FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS

Конкурентоздатність майбутніх менеджерів освіти залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними економічними знаннями, уміння мислити й діяти в категоріальній системі ринкової економіки, а й значною мірою від рівня сформованості їхньої культури, що в умовах нової парадигми розуміється як оволодіння культурою спілкування, серед складників якої важливе місце посідає культура ділового спілкування.

Метою статті є показ процесу формування змістового компонента культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Завданнями статті є такі: 1) проаналізувати поняття «ділове спілкування», «культура ділового спілкування», «компоненти культури ділового спілкування», «змістовий компонент культури ділового спілкування»; «знання», «уміння», «навички»; 2) проаналізувати й надати приклади різних видів робіт (мовних вправ різного рівня складності, мовленнєвих вправ, творчих завдань), що застосовувалися на заняттях з сучасної української мови в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти; 3) показати організацію самостійної роботи студентів з метою формування змістового компонента культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, власний викладацький досвід дозволили виокремити три критерії сформованості культури ділового спілкування: мотиваційний, змістовий і рефлексивний. В основі мотиваційного критерію лежать мотиви особистості, зокрема мотиви до професійної діяльності майбутнього менеджера освіти та його комунікабельність. Змістовий критерій ураховує рівень сформованості знань, умінь, навичок культури ділового спілкування та рівень сформованості умінь, навичок ділового Інтернет-спілкування. Рефлексивний критерій відображає здатність студентів здійснювати рефлексію, аналіз, оцінку, самооцінку, самоконтроль, прогнозування, моніторинг процесу ділового спілкування.

З метою формування змістового критерію культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти доцільно застосовувати мовні вправи різного рівня складності, мовленнєві вправи, творчі завдання.

Ключові слова: ділове спілкування, культура ділового спілкування, змістовий компонент, мовні вправи, мовленнєві вправи, творчі завдання.

The competitiveness of future education managers depends not only on the quality of their mastery of modern economic knowledge, the ability to think and act in a categorical market economy, but also largely on the level of their culture, which in the new paradigm is understood as mastering the culture of communication, among the components of which an important place is occupied by the culture of business communication.

The purpose of the article is to show the process of forming the semantic component of the culture of business communication of future education managers.

The objectives of the article are as follows: 1) to analyze the concepts of "business communication", "culture of business communication", "components of the culture of business communication", "semantic component of the culture of business communication"; "knowledge", "competence", "skills"; 2) to analyze and provide examples of different types of work (language exercises of different levels of complexity, speech exercises, creative tasks) used in modern Ukrainian language classes in the process of training future education managers; 3) show the organization of independent work of students in order to form a meaningful component of the culture of business communication of future education managers.

Analysis of psychological and pedagogical literature and own teaching experience allowed to distinguish three criteria for the formation of a culture of business communication: motivational, semantic and reflective. The motivational criterion is based on the motives of the individual, in particular the motives for the professional activity of the future education manager and his sociability. The semantic criterion takes into account the level of formation of knowledge, skills, competence of business communication culture and the level of formation of skills, abilities of business Internet communication. Reflective criterion reflects the ability of students to reflect, analyze, evaluate, self-assess, self-control, forecast, monitor the process of business communication. In order to form a semantic criterion of the culture of business communication of future education managers, it is advisable to use language exercises of different levels of complexity, speech exercises, creative tasks.

Key words: business communication, culture of business communication, semantic component, language exercises, speech exercises, creative tasks.

УДК 37.011.3:372.461
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.23>

Будянська В.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки іноземної
філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Мариківська Г.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри соціально-
гуманітарних наук
Харківського національного
університету внутрішніх справ

Постановка проблеми. Зміни в економічній сфері українського суспільства, інтеграція України у світовий простір і можливість здійснення спілкування на міжнародному рівні визначають вимоги до професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти щодо їхньої професійної культури. Поєднання фундаментальних знань економіки з культурою ділового спілкування дає студентам таку університетську освіту, що дозволяє їм ефективно

здійснювати професійну діяльність, пов'язану з організацією взаємодії з широким колом осіб [15, с. 3]. Майбутній менеджер освіти має налагоджувати ділові контакти з партнерами, бути професійно мобільним, уміти адаптуватися в умовах, що змінюються.

Культура спілкування завжди виступала важливою професійною рисою фахівців. У наш час культура спілкування розглядається як необхідна

якість майбутнього професіонала будь-якого фаху, як обов'язковий компонент професійної культури. Лише спеціаліст із високим рівнем культури спілкування здатний грамотно, правильно, переконливо виражати власні погляди, налагоджувати сприятливі взаємини зі співробітниками, творчо й продуктивно розв'язувати різноманітні проблеми та конфлікти, сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного мікроклімату та гармонізації міжособистісних взаємин у колективі. Володіння культурою спілкування свідчить про розкриття морально-духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Конкурентоздатність майбутніх менеджерів освіти залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними економічними знаннями, уміння мислити й діяти в категоріальній системі ринкової економіки, а й значною мірою від рівня сформованості їхньої культури, що в умовах нової парадигми розуміється як оволодіння культурою спілкування, серед складників якої важливе місце посідає культура ділового спілкування.

У професійній діяльності майбутнього менеджера освіти важливу роль має культура спілкування, оскільки його професійна діяльність є комунікативною.

Успішне оволодіння комунікативними видами діяльності, досягнення високого рівня культури в спілкуванні вимагають від майбутнього менеджера освіти знань основ спілкування, уміння визначати цілі, завдання, форми, засоби спілкування, організувати спілкування й управляти ним, аналізувати предмет спілкування, ставити запитання й конкретно відповідати на них, досягати взаєморозуміння з партнерами й колегами, налагоджувати контакти, вести переговори, брати участь у дискусіях, діалогах, дебатах, круглих столах; проводити ділові наради, виступати перед широкою аудиторією тощо. Він повинен уміти аналізувати й розв'язувати конфлікти; уміти доводити й обґрунтовувати, аргументувати та переконувати, критикувати та спростовувати, досягати консенсусу, оцінювати й робити пропозиції; володіти технікою мовлення, риторичними кліше й прийомами, уміти правильно будувати публічні виступи, інформаційні повідомлення, використовувати засоби масової інформації, у тому числі й сучасні, такі як Інтернет.

Аналіз останніх досліджень і публікацій
У педагогічній літературі детально обґрунтовано складники комунікативної підготовки студентів. Це праці дослідників, що присвячено розвитку комунікативного потенціалу особистості (О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Г. Ковальов, О. Леонтєв); комунікативних умінь (В. Кан-Калик, А. Кідро, А. Мудрик, Т. Шепеленко); комунікативної компетентності (роботи закордонних дослідників – Н. Беркел-Росфус, М. Бірам, А. Дейвіс, М. Канале, Дж. Мак-

Кроскі, А. Палмер, С. Савігنون, А. Фітцпатрік, роботи вітчизняних дослідників – Ю. Жуков, А. Панфілова, Л. Петровська, Є. Руденський); стилю професійного спілкування (Т. Аргентова, Н. Горбунова, В. Горянина, Л. Капустина, Т. Чмут); риторичної майстерності (О. Зарецька, С. Мельникова, Г. Сагач).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри велику кількість наукових робіт, так чи інакше пов'язаних з проблемою формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців, шляхи формування культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти до останнього часу не були предметом спеціальних досліджень. Це зумовило вибір теми цього дослідження.

Мета статті – показати процес формування змістового компоненту культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Завдання статті: 1) проаналізувати поняття «ділове спілкування», «культура ділового спілкування», «компоненти культури ділового спілкування», «змістовий компонент культури ділового спілкування»; «знання», «уміння», «навички»; 2) проаналізувати й надати приклади різних видів робіт (мовних вправ різного рівня складності, мовленнєвих вправ, творчих завдань), що застосовувалися на заняттях з сучасної української мови в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти; 3) показати організацію самостійної роботи студентів з метою формування змістового компоненту культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.
На підставі проведеного аналізу різних визначень поняття «ділове спілкування», можна дійти висновку про те, що ділове спілкування завжди пов'язане з певною професійною діяльністю людей і поза цією діяльністю не існує.

Отже, ділове спілкування – це складний і багатогранний процес, який може виступати водночас і як процес взаємодії ділових партнерів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей одне до одного, і як процес взаємовпливу одне на одного, і як процес співпереживання і взаємного розуміння одне одного.

Культуру ділового спілкування необхідно розглядати як складник професійної культури, засаду зростання майбутнього професіонала, оскільки вміння логічно й переконливо виражати свої думки в усній і писемній формі в даний час розглядається як неодмінний критерій ділового спілкування. Тільки фахівець з високо розвинутою культурою ділового спілкування здатний творчо розв'язувати різноманітні проблеми, що виникають у процесі ділового спілкування, від рівня його культури багато в чому залежить ефективність праці.

Термін «культура ділового спілкування» уперше з'явився в наукових працях у 80-х роках ХХ ст. Однією з перших в Україні цей термін у науку ввела дослідниця Т. Чмут.

Під культурою ділового спілкування (за визначенням Т. Чмут) можна розуміти наявні в суспільстві й житті людини форми творіння спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів та засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. Спілкування та його культура – це творчість, яка веде до самовдосконалення, і водночас – це цінність для кожної людини і для суспільства загалом. Від усвідомлення цього залежить успіх у взаємодії людей. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли слугує задоволенню їх актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку. При цьому творчість у спілкуванні веде до становлення сукупного суб'єкта «Ми» та розвитку одноосібного «Я», а як наслідок – до самоактуалізації та самореалізації особистості, досягнення спільної мети та втілення гуманістичних комунікативних установок. Таке поняття культури спілкування дає можливість розглядати її як володіння досконалими його нормами, які виступають у єдності з творчою та особистісним складником [14, с. 212]. Нормами при цьому можуть бути знання, зокрема методологічні, уміння й теоретично обґрунтовані способи дій, а також норми-цілі, норми-ідеали, які впливають на особистість [1].

У науковій літературі культура ділового спілкування спеціаліста розглядається як складник загальної культури фахівця, провідний показник якості та дієвості спілкування, реалізація його сутнісних сил, здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування та їх творче застосування, орієнтоване на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого вчителя (С. Рябушко); сукупність умінь та навичок у галузі засобів спілкування та законів міжособистісної взаємодії, які сприяють взаєморозумінню, ефективному вирішенню завдань спілкування (В. Соколова); інструменти, засоби, способи вираження ставлення до іншої людини та самого себе, етичні та стратегічні моделі поведінки, які попри те, що спираються на біологічні дані, є винаходом людини як продукту, носія та творця культури (О. Даниленко); основа міжособистісної, організаційної, інтеркультурної взаємодії; засіб створення сприятливого емоційного поля, формування картини навколишнього середовища й власного місця в реальному світі; технологія, що забезпечує цілеспрямовану взаємодію людей на основі адекватного вибору й використання засобів спілкування (Н. Долгополова); рівень розвитку комунікативних умінь людини, який дозволяє здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, зорієнтовану на ефективне виконання виробничих обов'язків і основане

на реалізації знань про спілкування, урахування умов їх використання (Н. Горбунова); система поглядів і дій, котрі слугують індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми (І. Тимченко); взаємодія суб'єктів, що свідомо культивують у собі гуманістичні якості (І. Халітова); зміст, структура, засоби, бар'єри й техніка спілкування, маніпуляції в спілкуванні, управління спілкуванням, імідж ділової людини й етикет ділових відносин (А. Асадов).

Аналіз авторських підходів до визначення цього ключового поняття дав можливість уточнити зміст «культури ділового спілкування майбутнього менеджера освіти». Ми вважаємо, що це – важливий компонент загальної культури майбутнього фахівця, його особистісна, мотиваційна, професійна, здатна до рефлексії якість, що забезпечує його професійну реалізацію. Вона синтезує в собі комплекс мотивацій, цінностей, норм, знань, умінь, навичок, способів та прийомів комунікативної поведінки й передбачає їх творче застосування, орієнтоване на оптимізацію процесу спілкування, забезпечення продуктивної спільної діяльності та гармонізацію особистості самого спеціаліста. Культура ділового спілкування – це провідний показник якості та дієвості ділового спілкування майбутнього менеджера освіти. Вона існує в постійній взаємодії зовнішнього вираження з внутрішнім світом людини, виступаючи засобом створення сприятливого емоційного поля взаємодії, досягнення взаєморозуміння під час виконання професійних завдань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, власний викладацький досвід дозволили виокремити три критерії сформованості культури ділового спілкування: мотиваційний, змістовий і рефлексивний.

В основі мотиваційного критерію лежать мотиви особистості, зокрема мотиви до професійної діяльності майбутнього менеджера освіти та його комунікабельність.

Змістовий критерій враховує рівень сформованості знань, умінь, навичок культури ділового спілкування та рівень сформованості умінь, навичок ділового Інтернет-спілкування. Основою змістового критерію є знання. Основними знаннями ділового спілкування ми вважаємо такі: знання основних функцій, структури, принципів, видів, форм спілкування, знання основних форм ділового спілкування (ділові бесіди, переговори, наради, виступи, прес-конференції, дебати, презентації, дискусії), а також основних засобів ділового спілкування (лінгвістичні, паралінгвістичні, технічні, засоби Інтернет-спілкування), що забезпечує успішний обмін інформацією в діловому спілкуванні з урахуванням цілей і завдань ділового спілкування.

Ядром визначеного змістового критерію є комплекс умінь. З позицій діяльничого підходу вміння розглядаються як «складне психічне утворення, що формується на основі системи навичок, які належать до одного й того ж виду діяльності для виконання певної діяльності» [10, с. 229–230]. Уміння реалізуються за умовою свідомого контролю, проявляються в нових умовах, у вирішенні нових завдань. На відміну від навичок, яким притаманний стереотипний, механічний характер, вміння ділового спілкування характеризуються певним рівнем творчості: адже умови спілкування ніколи не повторюються повністю, і щоразу доводиться добирати потрібні сучасні засоби. А це означає, що прийоми навчання таких умінь ділового спілкування повинні відрізнитись від прийомів навчання навичок ділового спілкування [9].

А. Ксенофонтос визначає вміння як певний стан підготовленості людини до дій на основі знань і досвіду. Комунікативні вміння в дослідженні автор описує як спосіб висловлення ідей, поглядів, хвилювань, ставлень, стратегії впливу на інших [8].

Інші дослідники визначають комунікативні вміння як систему комунікативних дій, які використовують знання про спілкування й дозволяють вільно орієнтуватись і діяти в когнітивному просторі. У структурі комунікативних умінь виокремлюють такі вміння: сприймати інформацію; моделювати власну інформацію; аналізувати отриману інформацію; передавати власну інформацію; коригувати спілкування.

Комунікативні вміння в дослідженні Н. Долгополової поділяються на такі групи: орієнтувальні; інформаційно-аналітичні; прогностичні; полемічні; візуально-презентативні; креативні; рефлексивні [4].

Комунікативні вміння, на думку Р. Нємова, складаються з умінь адаптуватись до контактів міжособистісного характеру та до людей, які беруть у них участь, правильно сприймати й оцінювати їх самих та їхні вчинки, взаємодіяти з ними та налагоджувати доброзичливі взаємини в різних соціальних ситуаціях [11].

Три групи комунікативних умінь виокремлює С. Єлканов: 1) уміння сприймати й розуміти іншу людину, уміння «подавати себе», самовиражатися; 2) уміння зближувати погляд – свій і співрозмовника; 3) уміння управляти спілкуванням, вносити в нього необхідні корективи [5].

Комунікативні вміння складаються з умінь спілкуватись на людях, уміння через правильно створену, керовану систему спілкування організувати спільну з діловими партнерами творчу діяльність, уміння цілеспрямовано організувати ділове спілкування й управляти ним [3]. Це лише найбільш важливі групи комунікативних умінь. Вони своєю чергою включають велику кількість інших умінь, наприклад, уміння встановлювати

психологічний контакт, «завойовувати» ініціативу в спілкуванні, організовувати «приспосовання» в спілкуванні тощо [6].

О. Леонтьєв співвідносить комунікативні вміння з чотирма етапами мовленнєвої діяльності, виокремлюючи, відповідно, чотири групи вмінь: 1) уміння швидко й правильно орієнтуватись в умовах спілкування; 2) уміння правильно спланувати своє мовлення, правильно вибрати зміст акту спілкування; 3) уміння знаходити адекватні засоби для передачі цього змісту; 4) уміння забезпечити зворотний зв'язок. «Якщо ланка акту спілкування буде порушена, то спілкування не буде ефективним», – вважає дослідник [9, с. 33].

Відтак комунікативні вміння загалом визначають як складну систему усвідомлюваних дій, які забезпечують продуктивне й творче застосування раніше набутих знань й навичок у нових умовах відповідно до поставленої мети та ситуації ділового спілкування. До структури комунікативних умінь входять прості дії – операції, опанувавши які, студент починає свідомо використовувати їх як прийом і переносити в нові умови ділового спілкування. Розвинуті вміння свідчать про якість виконання дії, комунікативний досвід особистості, який дає позитивне перенесення й забезпечує можливість на професійному рівні виконувати певну діяльність у нових умовах ділового спілкування. Після низки етапів формування комунікативні вміння переростають у комунікативну майстерність. Комунікативні вміння описують способи висловлення ідей, поглядів, хвилювань, ставлень, стратегії та тактики впливу на інших тощо.

До знань, умінь, навичок ділового спілкування, окрім лінгвістичних умінь, відносять і паралінгвістичні, які забезпечують швидку орієнтацію в ситуаціях професійної взаємодії, адекватне, неупереджене й точне сприйняття особистісних властивостей і дій партнерів спілкування, розуміння їхніх прихованих мотивів та емоційних станів, індивідуальних, вікових і соціально-рольових особливостей. Це вміння за жєстами, мімікою, рухами, експресивною поведінкою й зовнішністю людини розуміти її емоційний стан, відчувати справжні мотиви її дій, бачити за «маскою» справжнє обличчя співрозмовника, визначати тип особистості, особливості її характеру й темпераменту, інтелектуальний і культурний рівень; уміння об'єктивно, без стереотипів оцінювати партнера, співрозмовника на основі спостереження за його зовнішністю, манерою одягатися й особливостями мовлення; уміння спостерігати та виділяти найбільш змістовні ознаки в поведінці партнера спілкування; уміння слухати та чути співрозмовника, адекватно застосовувати прийоми активного слухання [13, с. 77].

Паралінгвістичні вміння визначають такі: уміння оптимально поєднувати лінгвістичні і паралінг-

вістичні засоби спілкування; вибирати найбільш доцільні в ситуації засоби невербального спілкування: пози, жести, міміку; тілесний дотик; просодіку; екстралінгвістику; проксеміку; візуальне спілкування.

До навичок Інтернет-спілкування належать навички використання електронної пошти, сервісу прямого спілкування WWW, протоколу передачі файлів FTP, засобів пошуку інформації Gopher, WAIS, вилучений доступ Telnet, електронні дошки оголошень, мережні новини Usenet або телеконференції, списки розсилання, електронні бази даних, електронна біржа тощо.

Глобальна інформатизація суспільства висуває нові вимоги до майбутніх менеджерів освіти: досконале володіння інформаційними технологіями для аналізу й опрацювання великих обсягів інформації, для обміну даними поза межами підприємства; широке використання можливості мережі Internet. Уміння й навички інформаційних основ формують здатність до структурування інформації та її логічного аналізу. Навички застосувати відповідні програмні продукти (експертні системи, автоматизовані середовища, бази знань тощо) значно розширюють аналітичні можливості майбутнього менеджера освіти, збільшують ефективність прийняття ним обґрунтованих рішень.

Отже, перераховані вище знання, уміння й навички ділового спілкування визначено нами як основні показники змістового критерію.

Рефлексивний критерій відображає здатність студентів здійснювати рефлексію, аналіз, оцінку, самооцінку, самоконтроль, прогнозування, моніторинг процесу ділового спілкування.

Під час занять з української мови у ЗВО ми вчили майбутніх менеджерів освіти правильно пояснювати певні економічні явища, грамотно вирішувати поставлені викладачем завдання, оцінювати, прогнозувати ситуації, оформлювати ділову кореспонденцією й працювати з нею, учили вмінню вести майбутні переговори, заключати контракти тощо. Ділова лексика, стиль спілкування, а також культура поведінки не залишалися поза увагою, оскільки також є невід'ємними в культурі ділового спілкування майбутнього менеджера освіти.

Під час визначення напрямів роботи з дисципліни «Сучасна українська мова» над формуванням професійного словника студентів як складника частини їхнього загального словника ми враховували їхню спеціалізацію – менеджер освіти. Крім загальноекономічної термінології, ми визначали, розглядали, аналізували вузькоспеціальні терміни.

На нашу думку, під час опрацювання фахової термінології майбутніх менеджерів освіти доцільно проводити різні види робіт. По-перше, студенти мають поповнити свою лексику загальною та еко-

номічною термінологією. Вони повинні виписувати зі словників економічні терміни; визначати їх походження, значення, сферу функціонування; учитися правильно їх писати, вимовляти, ставити наголос, доцільно використовувати за контекстом. По-друге, студентам пропонується ціла низка вправ різноманітного типу з використанням економічної термінології. Значна увага також приділяється роботі з текстами економічного спрямування, які студенти конспектують, реферують, що також сприяє вивченню нової та закріпленню вже засвоєної економічної та загально-інтелектуальної лексики [12].

Під час вивчення теми «Фразеологія» на практичних завданнях доцільно використовувати фахову вузькотермінологічну фразеологію.

Отже, формування професійного словника студентів відбувається у двох напрямках: 1) опрацювання економічної термінології з урахуванням спеціалізації студентів (практичний матеріал під час закріплення теоретичного матеріалу спирається завжди на фахову лексику, вузькоспеціальну та загальноекономічну термінологію й фразеологію); 2) практичне ведення професійного словника, який допомагає закріпити знання економічних термінів у студентів.

На заняттях у студентів перевірялося знання лексичних та стилістичних норм ділової мови.

1. *Які граматичні та орфографічні правила та норми порушено в наведених реченнях:* Це можливо за однієї обов'язкової умові; Слід чинити так, як це вказується в договорі; Будь-яку роботу він виконує швидко, при високій якості; Їх завдання полягає в тому, щоб не тільки закріпити успіхи, але й значно примножити їх; Схема відповідає календарному року; Я не раз вказував на те, що необхідно дотримуватися інструкції.

2. *Відредагуйте низку речень з випадками стилістичного й стильового дисонансу та порушенням лексичних норм:* Показник виявився й не таким уже малозначущим; Ці та деякі інші болючі запитання часу висвітлюються в його доповіді; Кожен день залишає свою вагому мітку, свій глибокий слід; Завдання мали конкретний, результативний характер; Відповідь має конкретний характер; Приймаючи участь у цій важливій справі, він аніскільки не сумнівався в її успіху; Розв'язання цієї проблеми не терпить зволікань.

3. *Доберіть до слів синонімічні форми, доречні в професійно-діловому стилі:* значний, безпомилковий; говорити; діяльність; критерій; малоосвічений; наголошувати; об'єднання; нищити; тотожний; конструктивний.

4. *Здійсніть редакцію речень і в разі необхідності здійсніть зміни в їх структурі:* Держава чинить шалений опір на сусідні країни; Розпилювання уваги на ці дії досить недоречне; Він здатний до виконання будь-яких завдань; Мені б хотілося

знати твоє відношення до мене; Про результати виборчої компанії буде оголошено завтра; Вони цілком певні в собі, в своїх силах.

5. *Поясніть значення крилатих виразів та прислів'їв:* яблуко розбрату, гордіїв вузол, авгієві ставні, сізіфів труд, грати першу скрипку, водити за ніс, поставити на карту, з'їсти зуби; *фразеологізмів:* діла на копійку, а балачок на карбованець; грати з відкритими картами; виносити сміття з хати; Юпітер, ти сердишся, отже, ти неправий; лаври не дають спати; угода з совістю.

6. *Прокоментуйте помилки у виразах:* вільна вакансія; преїскурант цін; пам'ятний сувенір; майбутні перспективи; сміливий ризик; перша прем'єра; моя автобіографія; хронометраж часу.

7. *Які слова зайві у виразах:* кожна хвилина часу; відступати назад; в грудні місяці; вперше познайомитися; заповідати в спадок; у літній період часу; хибна помилка.

8. *Поясніть значення слів:* імпортувати, пріоритет, гармоніювати, конфіденційно, пролонгація, легітимність, менталітет, дивіденд, адекватний, консенсус, експансія, лобювати, експропріація, ескалація, конгруентність, конфіденційний, перманентний.

9. *Поясніть значення слів-паронімів і придумайте звороти зі словами:* зрівняти і порівняти; ефектний і ефективний; економний і економічний; одинарний і ординарний; парламентар і парламентарій; апробувати і випробувати; абонент і абонемент; ефект і афект; адресат і адресант; акціонерний і акціонерський; компанія і кампанія.

10. *Замініть словосполучення синонімічними, використовуючи слова з дужок.* Поясніть значення паронімів: деталь з дефектом – (дефективна, дефектна), ремонт з гарантією – (гарантійний, гарантований), лист з рекомендацією – (рекомендований, рекомендаційний), бюлетень виборця – (виборчий, виборний), підпис особи – (особистий, особовий, особливий), власність громади – (громадянська, громадська).

Студентам пропонувалися завдання й вправи на формування культури ділового спілкування.

1. Опишіть плюси та мінуси м'якого, конструктивного, жорстокого типу поведінки під час переговорів.

Як методичну рекомендацію в роботі над вибором тактики ділового спілкування ми пропонуємо схему, яку можна використати в такому вигляді або доповнити та уточнити для конкретних ділових переговорів.

М'який тип поведінки: поблажливий, податливий; інформація та аргументи відкрито презентуються для дискусії; інтереси іншої сторони сприймаються так, як вони презентовані; відверті вчинки полегшують шлях до компромісу.

Конструктивний тип поведінки: наполегливий; факти та аргументи стійко відстоюються, але про-

стір для поступок залишається; інтереси іншої сторони перевіряються, досліджуються здебільшого пріоритети; «безвихідні» ситуації є частиною гри, порівняно невеликі поступки можливі.

Жорсткий тип поведінки: непоступливий, впертий; інформація та аргументи подаються як очевидні; інтереси іншої сторони не заперечуються; тенденція до провокування – кризи та до ультимативної позиції.

2. Винайдіть п'ять варіантів початку фрази, яка могла б за змістом замінити вираз «якщо я вас правильно зрозумів» і запишіть їх.

3. Наведіть у завершальній фазі ділового спілкування висловлювання вдячності (5–6 варіантів) партнерові по діалогу в ситуації, коли загалом діалог був невдалим (тобто ви не досягли своєї мети).

Студентам було запропоновано також завдання й вправи творчого характеру, які добиралися таким чином, щоб у процесі їх виконання студент міг виявити сформованість основних умінь ділового спілкування. Наприклад, студентам – майбутнім менеджерів освіти – на практичних заняттях потрібно було опрацювати матеріал і подати його у формі резюме; скласти програму проведення ділових переговорів; надати консультацію фізичній особі; виступити з доповіддю про діяльність навчального відділу тощо. Для визначення вміння взаємодіяти в групі студенти також виконували завдання творчого характеру, які вимагали неординарного рішення й мали професійну спрямованість. Наприклад, презентувати заклад освіти, ознайомити з діяльністю цього закладу, провести переговори з партнерами тощо. Навчальна група (у разі необхідності) ділилася на мікрогрупи по 5–7 осіб, кожна з яких повинна була виконати своє завдання.

На нашу думку, застосування різних видів робіт (мовних вправ різного рівня складності, мовленнєвих завдань, творчих завдань) сприяє формуванню культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

Нами була також огранована й самостійна робота студентів. Функція самостійної роботи полягала у формуванні вмінь шукати та знаходити факти, робити власні узагальнення та висновки, давати пояснення, використовувати набуті знання. Самостійна робота студентів організовувалася за двома напрямками. Перший з них передбачав самостійне виконання домашніх завдань, контрольні терміни здачі якого збігалися з проведенням семінарських занять. Ці завдання зазвичай полягали в анотуванні й рецензуванні літератури з кожної теми, передбачали різні шляхи опрацювання конспекту лекцій, підготовку рефератів, повідомлень, порівняльних характеристик основних термінів ділового спілкування, розробку програми проведення різних організаційних форм ділового спілкування, підготовку й репетицію промов, під-

готовку до участі в бесідах, диспутах, дебатах, дискусіях, ділових іграх, підбір і вирішення комунікативних завдань, аналіз комунікативних ситуацій, аналіз запропонованих рекомендацій з подальшим коментарем, завдання з використанням Інтернет-технологій.

Ефективність професійних контактів майбутнього менеджера освіти, їх міцність, тривалість, надійність залежать ще й від сформованості вмінь планувати та готувати ділову зустріч. Недооцінка значення підготовки до ділової зустрічі обертається значними втратами в проведенні переговорів, презентацій, публічних виступів, бесід, консультацій. Планування ділової зустрічі дозволяє майбутньому менеджеру освіти своєчасно здійснювати збір і систематизацію матеріалів для ділової зустрічі, змодельювати її можливу побудову, виходячи з логічних, психологічних, риторичних і професійних принципів, продумати стиль викладу й знайти необхідні слова в необхідний момент. З метою розвитку вміння планувати ділову зустріч ми пропонували студентам готувати свої доповіді після вивчення тем «Ділова бесіда» та «Переговорний процес».

Інший напрям організації самостійної роботи студентів мав індивідуалізований характер. Ця робота будувалась на основі результатів діагностичного комплексу. Завдання з цього напрямку самостійної роботи давались викладачем на індивідуальних консультаціях. Індивідуальні завдання з цього напрямку самостійної роботи спрямовувались на ліквідацію «проблемних зон» у культурі ділового спілкування.

Навчальний результат самостійної роботи відбивався в накопиченні фактичного матеріалу й досвіду його особистісного осмислення та оцінки. Розвиваючий ефект цього методу забезпечувався граничною активністю й напруженістю психічних сил, залучених з формування комунікативних умінь та навичок. У діагностичному аспекті самостійна робота була особливо інформативною, оскільки повно й яскраво виявляла справжню картину засвоєних знань, умінь та навичок ділового спілкування.

Висновки. Використання різних видів робіт, що застосовувались на заняттях з сучасної української мови в процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти, зокрема мовних вправ різного рівня складності, мовленнєвих вправ, творчих завдань, сприяє формуванню культури ділового спілкування студентів. Формуванню цієї культури сприяє й організація самостійної роботи студентів, що полягає у формуванні вмінь шукати та знаходити

факти, робити власні узагальнення та висновки, давати пояснення, використовувати набуті знання.

Розроблення комплексу мовних вправ і мовленнєвих завдань, у тому числі й творчих з метою формування змістового компонента культури ділового спілкування майбутніх менеджерів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асадов А.Н. Культура делового общения: учебное пособие. Санкт-Петербург : ГУЭФ, 2010. 156 с.
2. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. № 6.
3. Бодалев А.А. Диалог как форма психологического воздействия. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. Москва : Изд. АПН СССР, 1987. С. 17–27.
4. Долгополова Н.Ф. Развитие коммуникативных умений студентов-менеджеров в условиях университета: дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики». Оренбург, 1998. 162 с.
5. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. Москва, 1986. 97 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
7. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: авт. дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.05. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. 19 с.
8. Ксенофонтова А.Н. Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе. Учебное пособие к спецкурсу. Оренбург : Из-во ОГПУ, 1995. 100 с.
9. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва : Академия, 2005. 288 с.
10. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков в учащихся. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 270 с.
11. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – Кн. 1. Общие основы социально-психологической теории. Москва : Мысль, 1971. 352 с.
12. Пупенко Л.М. Формування професійного словника студентів на заняттях з української ділової мови. URL: <http://www.shram.kiev.ua/lib/article24article2709.shtml>
13. Рембач О.О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : дис. ... канд.пед.наук 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2005. 369 с.
14. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: навч. посіб. Київ, 2002. 344с.
15. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : авт. ... канд.пед.наук 13.00.04. Київ, 1999. 16 с.

ПРОГРАМНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

THE PROGRAM FUNDAMENTALS OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS ON PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

У статті розглянуто змістовне наповнення освітньо-професійних програм деяких вітчизняних закладів вищої освіти, що дозволило виявити певні недоліки, серед яких: різний розподіл годин між варіативною та нормативною частинами навчального плану, значна відмінність між назвами навчальних дисциплін з аналогічним змістом, наявність дисциплін, які мають побічне відношення до підприємницької діяльності. Метою статті є розроблення на основі конкретизованих програмних результатів навчання авторської освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», компоненти якої спрямовані на формування підприємницької культури здобувачів освіти. Як орієнтири для формування результатів навчання обрано компетентності, зазначені у Стандарті бакалаврської освіти зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт, який набрав чинності у 2019 році. Визначено результати навчання, що є компліментарними підприємницькій культурі майбутніх бакалаврів. На основі визначених програмних результатів навчання обрано компоненти освітньої програми, зміст яких спрямовано на формування підприємницької культури здобувачів освіти. Такими компонентами стали: окремі навчальні дисципліни; змістовні модулі визначених навчальних дисциплін; один з розділів навчальної практики на четвертому курсі. Зазначено, що підготовка майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до підприємницької діяльності обов'язково має проходити з урахуванням міжпредметних зв'язків, взаємопроникнення й логічного підпорядкування всіх визначених компонентів освітньої програми загальній меті. Для реалізації принципів і положень авторської концепції обов'язковим є віднесення більшості дисциплін, зміст яких повністю або частково спрямовано на формування підприємницької культури, до вибіркової частини освітньої програми.

Ключові слова: освітньо-професійна програма, заклад вищої освіти, програмні результати навчання, формування підприємницької культури, Стандарт бакалаврської освіти, авторська концепція.

The article stipulates that in accordance with the regulations governing the content

of education, the targets of education of the future bachelor of physical culture and sports in general, and guidelines for their preparation for entrepreneurship, in particular, must be expressed in the form of competencies and learning outcomes. Having considered the content of educational and professional programs of some higher educational institutions, it has been revealed that there are certain shortcomings, including: different distribution of hours between the variable and normative parts of the curriculum, a significant difference between the names of disciplines with similar content, and a number of disciplines which are not directly related to entrepreneurial activity. The purpose of the article is to develop the author's educational and professional training program for bachelors of the specialty 017 "Physical Culture and Sports", which is based on specific program learning outcomes and whose components are aimed at forming the entrepreneurial culture of students. The competencies specified in the Bachelor's Education Standard of the specialty 017 Physical Culture and Sports, which came into force in 2019, were chosen as guidelines for formulating learning outcomes. The learning outcomes that are complementary to the entrepreneurial culture of future bachelors are determined. Based on the defined program learning outcomes, the components of the educational program which content is aimed at forming the entrepreneurial culture of students have been selected. These components are: individual disciplines; meaningful modules of certain academic disciplines; one of the sections of educational practice in the fourth year. It is noted that the preparation of future bachelors of physical culture and sports for entrepreneurial activity must take into account the interdisciplinary links, interpenetration and logical subordination of all identified components of the educational program to the common goal. To implement the principles and provisions of the author's concept, it is necessary to include most of the disciplines, the content of which is fully or partially aimed at forming an entrepreneurial culture, in the optional part of the educational program.

Key words: educational-professional program, institution of higher education, program learning outcomes, formation of entrepreneurial culture, Standard of bachelor's education, author's concept.

УДК 378.046-021.68:796:342

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.24>

Верітов О.І.,

докторант кафедри фізичної культури та спорту
Запорізького національного університету

Постановка проблеми. Відповідно до нормативних документів, які регламентують зміст освіти, цільові орієнтири освіти майбутнього бакалавра фізичної культури і спорту загалом і орієнтири його підготовки до підприємницької діяльності зокрема обов'язково мають бути виражені у формі компетентностей і програмних результатів навчання. Компетентнісний підхід передбачає відображення у системному і цілісному вигляді образу результату освіти, а також представлення цього результату як

ознак готовності здобувача освіти застосувати відповідні знання, уміння та досвід на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розробки освітніх програм у контексті нових стандартів вищої освіти розглядали такі автори, як Ю. Рашкевич [9], М. Буренко [1] та інші. Аналіз освітньо-професійних програм (ОПП) зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» [3–7] показав, що їх розробниками вимоги Стандарту реалізуються по-різному, що виражається у різних

шляхах формування нормативних компетентностей і досягнення очікуваних результатів освітнього процесу. Звертає також на себе увагу дещо різний розподіл годин між варіативною та нормативною частинами навчального плану, а також значна відмінність між назвами навчальних дисциплін, зміст яких, по суті, є аналогічним.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. ОПП спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» традиційно містять дисципліни, які стосуються підприємницької діяльності побічно, що створює потребу в розробці таких концептуальних засад формування змісту освітньої професійної програми, які можуть стати основою внутрішньо узгодженої системи впливів, спрямованих на формування підприємницької культури у майбутніх бакалаврів з фізичної культури та спорту.

Постановка завдання. Метою статті є розроблення на основі конкретизованих програмних результатів навчання авторської освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», компоненти якої спрямовані на формування підприємницької культури здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентісний підхід є особливо актуальним під час підготовки здобувачів освіти до підприємницької діяльності. Так, у доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти зазначалося, що підприємцям потрібна не кваліфікація, яка часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші матеріальні дії, а компетентність як своєрідний коктейль навичок, у якому поєднуються кваліфікація у чіткому сенсі цього слова, а також соціальна поведінка, ініціативність та здатність працювати в групі [2].

Виконуючи означене завдання передусім приступимо до уточнення цільових компетентностей студентів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт», співвіднесених з їхньою підприємницькою культурою, розуміючи під компетентностями динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та навчальну діяльність [8].

Першим кроком на обраному шляху став аналіз стандарту бакалаврської освіти за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт (далі – Стандарт), який набрав чинності у 2019 році.

Як бачимо з цього документу, предметна сфера підготовки майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту окреслюється таким чином:

– об'єкти вивчення та діяльності – сфера фізичної культури і спорту;

– цілі навчання, сформульовані у формі інтегральної компетентності, яка спирається на НРК, – підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні

спеціалізовані завдання та практичні проблеми, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов під час професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання;

– теоретичний зміст предметної сфери – парадигми, концепції, теорії фізичної культури і спорту; соціально-гуманітарні науки; педагогіка і психологія; основи анатомії, фізіології, біохімії, гігієни, спортивної медицини; загальна теорія здоров'я, здорового способу життя;

– методи, методики та технології – загальнонаукові методи пізнання та дослідницької діяльності; спостереження, опитування, тестування та вимірювання у фізичній культурі і спорті; словесні, наочні та практичні методи фізичного виховання та спортивної підготовки; технології організації та проведення спортивно-оздоровчих та спортивних заходів; надання долікарської допомоги; інформаційно-комунікаційні технології;

– інструменти та обладнання: сучасне інформаційно-комунікативне обладнання; спеціалізоване програмне забезпечення; фізкультурно-спортивне спорядження та обладнання [10].

Орієнтири освітнього процесу у цьому Стандарті визначені у формі компетентностей, згрупованих у такі кластери: інтегральна компетентність; загальні компетентності; спеціальні (фахові) компетентності [10].

Вважаємо, що у контексті формування підприємницької культури у майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту усі загальні компетентності, наведені у Стандарті, мають безпосереднє відношення до формування цієї професійної якості. Адже складно представити успішного підприємця у галузі фізичної культури та спорту, не здатного реалізовувати свої громадянські права і обов'язки на користь сталого розвитку суспільства; не здатного працювати у команді; з відсутністю навичок самоменеджменту; не спроможного використовувати інформаційні технології; з низьким рівнем комунікаційних умінь; відірваного від практики тощо [10].

Щодо спеціальних фахових компетентностей, на наш погляд, вони теж віддзеркалюють різні аспекти підприємницької культури, оскільки і використання спортивних споруд, спеціального обладнання та інвентарю, і застосування сучасних технологій управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту, і безперервний професійний розвиток, а також інші компетентності, визначені у Стандарті, є ринковими інструментами, що дозволяють реалізувати підприємницький потенціал фахівця галузі фізичної культури і спорту у ринкових умовах.

Отже, вважаємо, що і загальні, і спеціальні компетентності, наведені у Стандарті, виступають своєрідним підґрунтям для набуття та реалізації підприємницької культури, фундаментом, на якому будуватиметься підприємницький менталітет [10].

Компетентності Стандарту виступають орієнтиром для формування результатів навчання – очікуваних й доступних вимірюванню конкретних досягнень здобувачів освіти, що відображають те, як вони здатні виконувати професійні функції після завершення освітньої програми або її частини [8].

Подальший аналіз Стандарту спрямовувався на визначення результатів навчання, компліментарних підприємницькій культурі майбутніх бакалаврів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт». Зокрема, серед наведених у Стандарті результатів навчання наша увага зосередилася на таких:

- здійснювати аналіз суспільних процесів у сфері фізичної культури і спорту, демонструвати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем;

- уміти обробляти дані з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій;

- показувати навички самостійної роботи, демонструвати критичне та самокритичне мислення;

- засвоювати нову фахову інформацію, оцінювати й представляти власний досвід, аналізувати й застосовувати досвід колег;

- аналізувати процеси становлення та розвитку різних напрямів спорту, олімпійського руху та олімпійської освіти на міжнародному та національному рівнях;

- аргументувати управлінські рішення для вирішення проблем, які виникають в роботі суб'єктів фізичної культури і спорту; мати навички лідерства;

- використовувати нормативні та правові акти, що регламентують професійну діяльність;

- застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання практичних завдань та змістовно інтерпретувати отримані результати [8].

Звертаємо увагу на те, що ці та інші очікувані результати навчання можуть бути розвинені на наступному (магістерському) освітньому рівні.

Зіставлення ОПП деяких вітчизняних закладів вищої освіти з погляду наявності в них структурних компонентів (дисциплін і навчальних практик), спрямованих на формування підприємницької культури, показало, що в деяких з них є дисципліни, зміст яких безпосередньо спрямований на формування компетентностей, асоційованих із цією професійною якістю.

Так, наприклад, ОПП Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» включає дисципліну «Комерціалізація стартап-проектів», зміст якої, очевидно, відтворює специфіку підприємницької діяльності [3]. Однак такі дисципліни присутні далеко не у всіх закладах вищої освіти (ЗВО), які проводять підготовку майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту.

Більш традиційною в ОПП спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» виглядає присутність дисциплін, які стосуються підприємницької діяльності побічно. Наприклад, це такі дисципліни, як «Економічна теорія»; «Основи менеджменту та маркетингу у фізичній культурі та спорті»; «Спортивні споруди та обладнання»; «Сучасні фітнес-технології»; «Управління у фізичній культурі та спорті»; «Технічні засоби у фізичному вихованні та спорті»; «Оздоровчий фітнес» та інші [3; 5].

Логічно припустити, що зміст цих дисциплін також передбачає формування компетентностей, необхідних для інноваційної діяльності у галузі фізичної культури і спорту.

Відзначимо також, що у проаналізованих ОПП [3; 4; 5; 6; 7] більшість дисциплін, зміст яких перетинається із формуванням підприємницької культури, належить до вибіркового компонентів. При цьому ці дисципліни можуть належати як до циклу професійної, так і до циклу загальної підготовки. Остеронь стоїть дисципліна «Інформаційні технології в галузі», яка присутня у всіх проаналізованих програмах і належить до обов'язкових компонентів циклу професійної підготовки [3; 4; 5].

Щодо навчальних практик відзначимо, що всі проаналізовані ОПП мають достатню кількість годин практичної підготовки для того, щоб можна було частину їх змісту спрямувати на залучення студентів до підприємницької або комерційної діяльності.

Загалом вважаємо, що різноманітність форм реалізації змісту Стандарту в ОПП різних ЗВО сприяє підвищенню конкуренції на ринку освітніх послуг і сприяє підвищенню якості фізкультурно-спортивної освіти.

Під час розробки авторської ОПП, спрямованої на формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, було враховано досвід закладів вищої освіти нашої країни. При цьому, маючи обмеження з боку чинного Стандарту, ми мали певну свободу у розробці компонентів освітньої програми. Зокрема, на основі визначених вище програмних результатів навчання ми визначили компоненти освітньої програми, зміст яких має бути спрямований на формування підприємницької культури здобувачів освіти. Такими компонентами стали: окремі навчальні дисципліни; змістовні модулі визначених навчальних дисциплін; один з розділів навчальної практики на четвертому курсі.

Співвідношення очікуваних результатів навчання, асоційованих із формуванням підприємницької культури, із компонентами розробленої ОПП представлено у табл. 1.

Важливим є те, що підготовка майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до підприємницької діяльності обов'язково має проходити з урахуванням міжпредметних зв'язків, взаємопро-

Таблиця 1

Забезпечення програмних результатів навчання компонентами освітньої програми

Компоненти освітньо-професійної програми	Програмні результати навчання*							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Змістовий модуль «Цифрове забезпечення підприємництва» дисципліни «Інформаційні технології у фізичній культурі і спорті» (2-й семестр)		+						
Змістовий модуль «Загальні положення та особливості маркетингу галузі фізичної культури і спорту» дисципліни «Маркетинг фізичної культури і спорту» (2-й семестр)			+		+			
Змістовий модуль «Визначення нестатків і потреб споживачів послуг галузі фізичної культури і спорту» дисципліни «Маркетинг фізичної культури і спорту» (2-й семестр)	+				+			
Змістовий модуль «Розробка спортивно-оздоровчих послуг» дисципліни «Маркетинг фізичної культури і спорту» (2-й семестр)					+			
Змістовий модуль «Просування послуг у спортивно-оздоровчій галузі» дисципліни «Маркетинг фізичної культури і спорту» (2-й семестр)					+			
Змістовий модуль «Сутність і принципи спортивного менеджменту» дисципліни «Менеджмент у фізичній культурі і спорті» (2-й семестр)						+	+	
Змістовий модуль «Управлінський цикл» дисципліни «Менеджмент у фізичній культурі і спорті» (2-й семестр)						+		
Змістовий модуль «Технологія прийняття рішень» дисципліни «Менеджмент у фізичній культурі і спорті» (2-й семестр)						+		
Змістовий модуль «Засади самоменеджменту» дисципліни «Менеджмент у фізичній культурі і спорті» (2-й семестр)						+	+	
Змістовий модуль «Стартапи у галузі» дисципліни «Інноваційні технології спортивного тренування та фізичної культури» (5-й семестр)				+	+			+
Змістовий модуль «Методики креативного мислення» дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (6-й семестр)				+	+			+
Змістовий модуль «Сутність підприємницької діяльності» дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (6-й семестр)				+	+	+		+
Змістовий модуль «Організаційно-правові форми підприємницької діяльності» дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (6-й семестр)						+	+	
Змістовий модуль «Основи підприємницької культури» дисципліни «Підприємництво у фізичній культурі і спорті» (6-й семестр)	+		+	+	+			+
Курсова робота з фаху (7-й семестр)	+	+	+	+	+			+
Виробнича практика (Спілкування у бізнес-середовищі як помічника менеджера у закладах спортивно-оздоровчої галузі) (8-й семестр)			+			+	+	+

*Результати навчання: 1. Здійснювати аналіз суспільних процесів у сфері фізичної культури і спорту, демонструвати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем. 2. Уміти обробляти дані з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. 3. Показувати навички самостійної роботи, демонструвати критичне та самокритичне мислення. 4. Засвоювати нову фахову інформацію, оцінювати й представляти власний досвід, аналізувати й застосовувати досвід колег. 5. Аналізувати процеси становлення та розвитку різних напрямів спорту, олімпійського руху та олімпійської освіти на міжнародному та національному рівнях. 6. Аргументувати управлінські рішення для вирішення проблем, які виникають в роботі суб'єктів фізичної культури і спорту; мати навички лідерства. 7. Використовувати нормативні та правові акти, що регламентують професійну діяльність. 8. Застосовувати набуті теоретичні знання для розв'язання практичних завдань та змістовно інтерпретувати отримані результати

никнення й логічного підпорядкування всіх визначених компонентів освітньої програми загальній меті. Зазначимо також, що за нашим задумом для реалізації принципів і положень авторської концепції обов'язковим є віднесення більшості дисциплін, зміст яких повністю або частково спрямовано на формування підприємницької культури, до вибіркової частини освітньої програми.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. На основі конкретизованих програмних результатів навчання розроблено авторську ОПП, компоненти якої спрямовані на формування підприємницької культури

здобувачів освіти. Такими компонентами є: окремі навчальні дисципліни; змістові модулі визначених навчальних дисциплін; один з розділів навчальної практики на 4-му курсі. Отже, обґрунтовані концептуальні засади розробки освітньої професійної програми зі спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» можна розглядати як основу внутрішньої узгодженої системи впливів, спрямованих на формування підприємницької культури у майбутніх бакалаврів з фізичної культури та спорту. Перспективами подальших наукових пошуків у цьому напрямку можуть бути результати перевірки зазначеного вище припущення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буренко М.С. Формування фаховий компетенцій майбутніх тренерів-викладачів у процесі вивчення циклу професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 224 с.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». Москва : ЮНЕСКО, 1997. 31 с.
3. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 017 Фізична культура і спорт. Київ: Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», 2019. 21 с.
4. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 017 Фізична культура і спорт. Херсон : Херсонський державний університет, 2019. 22 с.
5. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 017 Фізична культура і спорт. Дніпро : Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, 2018. 27 с.
6. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 017 Фізична культура і спорт. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017. 19 с.
7. Освітньо-професійна програма «Фізичне виховання» здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 01 Освіта / Педагогіка, спеціальність – 017 Фізична культура і спорт. Запоріжжя : НУ«Запорізька політехніка», 2019. 11 с.
8. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>.
9. Рашкевич Ю.М. Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти. 66 с. URL: <https://erasmusplus.org.ua/korysna-informatsiia/korysni-materialy/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovdzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protsesu.html?download=285:metodychni-rekomendatsii-shchodo-opysu-osvitnoi-prohramy-v-konteksti-novykh-standartiv-vyshchoi-osvity>.
10. Стандарт вищої освіти України перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Затверджено і введено в дію наказом МОН України № 567 від 24.04.2019 р. 12 с.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

SCIENTIFIC APPROACHES TO TEACHING INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” IN PRIMARY SCHOOL

У статті, на основі аналізу психологічних, педагогічних та наукових джерел, сформульовано мету та завдання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. Метою курсу є індивідуальний розвиток учнів на основі формування цілісної картини світу та засвоєння досвіду попередніх поколінь, який охоплює комплекс інтегрованих знань про природу, суспільство, ціннісні орієнтації, способи дослідницької поведінки, які характеризують спроможність школярів розв'язувати завдання практичного спрямування. Виокремлено та теоретично обґрунтовано особливості курсу в контексті концепції «Нова українська школа». Закцентовано увагу на тому, що інтегрований курс «Я досліджую світ» має потужні можливості для формування освіченої, вихованої, усебічно розвиненої особистості.

На основі визначених особливостей сформульовано й охарактеризовано наукові підходи до викладання інтегрованого курсу в освітньому процесі початкової школи: інтегрований, компетентнісний, діяльнісний, тематичний, дослідницький. Інтеграцію потрактовано як процес об'єднання, сполучення та побудови міцних зв'язків між окремими компонентами чого-небудь. Компетентнісний підхід відображено в елементах активного навчання, використанні ситуацій з елементами реального життя, партнерстві між учителем та учнями, наявністю компетентнісно орієнтованих завдань. Діяльнісний підхід спрямовано на розвиток ключових та предметних компетентностей і наскрізних умінь, використання теоретичних знань у практичній діяльності, формування здатностей особистості до самоосвіти та неперервного навчання. Тематичний підхід спрямовано на вивчення дисциплін у комплексі, а не ізольовано, коли відбувається послідовне й систематичне заповнення дитини знаннями, а процес пізнання навколишнього світу ніколи не зупиняється. Дослідницький підхід об'єднує навчальну та дослідницьку діяльність, розвиває дослідницькі вміння школярів, формує уявлення через досвід практичної діяльності та дозволяє по-іншому підійти до формулювання питань. Охарактеризовано кожний науковий підхід з опорою на практичний аспект курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

Ключові слова: інтегрований курс «Я досліджую світ», молодший школяр, початкова школа, учитель початкової школи, науковий підхід, інтеграція, компетентність, ключова

компетентність, діяльність, тематичний підхід, дослідницька діяльність.

In article, on the basis of analysis psychological, pedagogical and scientific sources, has been formulated the purpose and problems of the integrated course “I explore the world” in primary school. Therefore, the aim of the course is individual development of pupils based on the formation of a holistic picture of the world and learning the experience of previous generations, which includes a set of integrated knowledge about nature, society, values, research behaviors that characterize pupils' ability to solve practical problems. The peculiarities of the course in the context of the Concept of the New Ukrainian School has been singled out and theoretically substantiated. It was focused on the fact that the integrated course “I explore the world” has powerful opportunities for the formation of an educated, cultured, well-developed personality. On the basis of certain features, scientific approaches to teaching an integrated course in the educational process of primary school has been formulated and characterized: integrated, competence, activity, thematic, research. Integration is interpreted as the process of uniting, combining and building strong connections between the individual components of something. Competence approach is reflected in the elements of active learning, using the situations with elements of real life, the partnership between teacher and pupils, the presence of competency-oriented tasks. The activity approach is aimed at the development of key and subject competencies and cross-cutting skills, using the theoretical knowledge in practice, the formation of individual abilities for self-education and lifelong learning. The thematic approach is aimed at the study of disciplines in a complex, rather than in isolation, when there is a consistent and systematic filling of the child with knowledge, and the process of learning about the world around him never stops. The research approach combines educational and research activities, develops pupils' research skills, forms ideas through practical experience and allows a different approach to the formulation of questions. It has been characterized each scientific approach in the basis of the practical aspect of the course “I explore the world” in primary school.

Key words: integrated course “I explore world”, pupil of primary school, primary school, teacher of primary school, scientific approach, integration, competence, key competence, activity, thematic approach, research activity.

УДК 373.3.016

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.25>

Гарачук Т.В.,

канд. пед. наук,

в. о. доцента кафедри дошкільної і початкової освіти

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Ми живемо в часи постійних змін, глобальних викликів, стрімкого старіння інформації, швидкої комунікації, які, безумовно, впливають на наш спосіб життя, світогляд, манеру спілкування, мислення, сприймання сьогодення та майбутнього.

Зрозуміло, що нині посилюється конкуренція у світовій економіці; відбувається швидке старіння

людства; збільшується низько- або некваліфікований прошарок населення; зростає сфера освітніх послуг, і, як наслідок, виникає приватний сектор освіти; спостерігається мода на підприємництво та «пристрасть» до інновацій. Це вимагає швидкої адаптації, лабільності, своєрідної гнучкості, уміння бути стресостійкими та вміло розв'язувати конфлікти, бути успішними та здатними до постійного навчання.

Актуальними залишаються риси, виокремлені на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2018–2022 рр.), які перегукуються з 10 найважливішими навичками, яких потрібно навчити дітей сьогодні, щоб вони були затребувані завтра, як-от: вирішення комплексних завдань, критичне мислення, креативність, управління трудовими ресурсами, взаємодія з іншими людьми, емоційний інтелект, розсудливість і вміння ухвалювати рішення, готовність і вміння допомагати іншим, ведення переговорів, когнітивна гнучкість. Саме ці риси взяті за основу наскрізних умінь Нової української школи та виступають універсальними здатностями особистості, необхідними для використання в усіх сферах життя, розширюють можливості для подальшого працевлаштування, соціальної інтеграції та проактивної громадської позиції. Отже, зрозуміло, що традиційна організація освітнього процесу застаріла і не відповідає сучасним вимогам.

Актуальні нині висока якість освітніх послуг, відповідність вітчизняної освіти світовим нормам, трансформація ролі школи в житті дитини, задоволення потреб сучасних дітей, фокус на розвиток здатностей та компетентностей. Отже, ключовою реформою Міністерства освіти і науки України щодо переорієнтації, переосмислення й удосконалення освітнього процесу держави є створення Нової української школи. Метою Нової української школи є формування людини «нової генерації»; цілісної, усебічно розвиненої особистості; відданого патріота з морально-етичними принципами, який уміє ухвалювати відповідальні, своєчасні рішення та поважати інших людей; інноватора, який зможе змінити навколишній світ, конкурувати на ринку праці, використовувати здобуті знання у практичній діяльності та навчатися впродовж життя [8, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У результаті впровадження концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) та реалізації компетентнісного навчання в освітній процес початкової школи введено новий інтегрований навчальний курс «Я досліджую світ». Дослідженню різних аспектів організації освітнього процесу в Новій українській школі присвятили свої праці Н. Бібік, І. Большакова, Я. Гаєвець, Л. Гриневич, І. Коберник, М. Пристінська, О. Савченко, С. Скворцова, Н. Софій, Л. Оніщук, О. Онопрієнко, Р. Шиян та інші. Особливості та специфіку інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі розглянуто Н. Андрук, І. Андрусенко, І. Баландіною, Н. Будною, О. Ващенко, О. Волощенко, Т. Воронцовою, І. Гарбузюк, Т. Гільберт, Т. Гладюк, Т. Грітченко, І. Грущинською, О. Іщенко, О. Козак, М. Корнієнко, В. Пономаренко, С. Тарнавською, О. Хомич та іншими.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Виявилось, що увага науковців приділялася лише окремим аспектамupro-

вадження інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в освітній процес початкової школи, як-от: інтеграція в освіті, тематичне навчання (М. Пристінська, С. Большакова), ключові ідеї та зміст курсу (Т. Воронцова, В. Пономаренко), дослідницька діяльність молодших школярів (Т. Гільберт), особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у контексті педагогіки партнерства (М. Єпіхіна), розвиток пізнавальної діяльності в інтегрованому курсі (О. Дешко), підручник із курсу «Я досліджую світ» як засіб формування екологічної грамотності молодших школярів (І. Андрусенко), однак мало уваги приділено вивченню питань наукових підходів до викладання курсу.

Мета статті – розглянути особливості та виокремити наукові підходи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Метою інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є індивідуальний розвиток учнів молодшого шкільного віку на основі формування цілісної картини світу та засвоєння досвіду попередніх поколінь, який охоплює комплекс інтегрованих знань про природу, суспільство, ціннісні орієнтації, способи дослідницької поведінки, які характеризують спроможність учнів початкової школи розв'язувати завдання практичного спрямування.

Для досягнення поставленої мети інтегрований курс «Я досліджую світ» розв'язує такі завдання:

- формування та розвиток дослідницьких умінь, опанування способів пізнання предметів і явищ природи, навколишнього середовища, суспільного життя;
- формування активної життєвої позиції, виховання громадянських, соціально-культурних та моральних якостей;
- формування інтересу до України, до пізнання її історії, природи, славетних постатей; виховання пошани до державних символів, традицій, звичаїв, культури рідного краю;
- усвідомлення багатоманітності світу; формування та розвиток толерантності, терпимості та поваги до інших; вміння дотримуватись правил та застосовувати соціальні навички в різних видах діяльності;
- створення комфортних умов для самовираження, самоідентифікації та реалізації особистісного потенціалу молодшого школяра.

У контексті дослідження зазначимо, що особливостями інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі є інтеграція кількох освітніх галузей (природнича, громадянська й історична, соціальна і здоров'язбережувальна (за програмою О. Савченко); природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська й історична, частково мовно-літературна та математична (за програмою Р. Шияна); використання активних методів навчання (інтер-

активна технологія, проєктне навчання, технологія розвитку критичного мислення, кооперативне навчання); компетентнісне навчання (формування ключових та предметних компетентностей, визначених Державним стандартом початкової освіти, концепція множинного інтелекту за Г. Гарднером, базові психосоціальні компетентності, провідна модальність дитини, компетентнісно орієнтовані завдання); тематичне навчання (тематичні дні/тижні, міжпредметні зв'язки, інтелект-карти) тощо.

На основі виокремлених особливостей нами було сформульовано наукові підходи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі: інтегрований, компетентнісний, діяльнісний, тематичний, дослідницький.

На думку І. Большакової, інтеграція – це «процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності тощо двох або більше систем, результатом чого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей і взаємозв'язків між оновленими елементами системи» [6, с. 10]. І. Андрусенко трактує інтеграцію в початковій школі як специфічну міждисциплінарну форму освітнього процесу, яка базується на теорії пізнання та розуміння того, що саме пошук знання і є дієвим способом міждисциплінарного дослідження [1, с. 13]. В. Ільченко розглянуто інтеграцію як «процес і результат об'єднання окремих компонентів змісту освіти в єдине ціле» [5, с. 85]. З урахуванням наукових позицій дослідників охарактеризуємо інтеграцію як процес об'єднання, сполучення та побудови міцних зв'язків між окремими компонентами чого-небудь і, як результат, формування цілісної картини світу.

Варто зауважити, що інтегрований підхід до викладання курсу «Я досліджую світ» ґрунтується на інтегрованому навчанні та реалізується через внутрішньопредметну (у межах одного навчального предмета) та міжпредметну (зв'язки між окремими дисциплінами) інтеграцію. Отже, сприяє накопиченню соціального та пізнавального досвіду, розвитку психічних процесів, формуванню допитливості, активного ставлення до явищ та подій довкілля [1, с. 13].

Інтегроване навчання дозволяє скоротити терміни вивчення окремих тем, усунути дублювання матеріалу з різних предметів, заохотити молодших школярів будувати зв'язки між окремими дисциплінами й опиратися на знання з різних предметних галузей, адже світ – це загальна картина, а не поділ на окремі елементи. Зазначено, що інтегрований підхід до навчання позитивно впливає на розвиток самостійності, пізнавальної активності й уподобань дитини, сприяє розвитку здібностей, побудові нових нейронних зв'язків, активізації мисленнєвих процесів, спонукає до узагальнення відомостей із різних наук.

Інтегрований підхід до викладання курсу «Я досліджую світ» дозволяє інтенсифікувати урок, збільшити його інформативну складову частину, сприяє розвитку інтересу до навчального курсу, підвищує творчий потенціал, розвиває креативність та нестандартне мислення, допомагає ширше та глибше вивчити навчальний предмет, зрозуміти його глибинну суть, побудувати зв'язки з реальним життям і навчитися використовувати здобуті знання у практичній діяльності.

Однак варто пам'ятати, що зловживання інтеграцією може призвести до небажаних наслідків, адже інтегрований підхід можливий і доцільний за дотримання таких умов, як: певна спорідненість наук, що відповідають інтегрованим навчальним курсам; інтеграція не навчальних предметів, а освітніх галузей; збіг або подібності об'єктів вивчення; вивчення не тільки тем, а і зв'язків між ними; уміння бачити проблему там, де її немає; розроблення міжпредметних тем для формування ключових компетентностей тощо.

Наприклад, інтегрований курс «Я досліджую світ». Тема «Космос»: природнича освітня галузь (вивчення понять «планета», «спутник», «Сонце», «зірка», «астероїд», «галактика»), математична освітня галузь (кількісна та порядкова лічба планет), мовно-літературна освітня галузь (власні та загальні назви), технологічна освітня галузь (час, виготовлення годинника).

Отже, інтегрований підхід до викладання курсу «Я досліджую світ» у початковій школі сприяє формуванню цілісних зв'язків між окремими об'єктами для поглибленого, усебічного, ґрунтовного вивчення найважливіших понять та явищ навколишньої дійсності.

Сучасна освіта повинна бути спрямована на розвиток особистих здатностей та життєвих компетентностей, які дозволять індивіду швидко пристосуватися до умов мінливого світу та цілком забезпечать реалізацію особистісних здатностей та потреб. Зауважимо, що традиційна школа здебільшого спрямовувала педагогів на формування в учнів предметних компетентностей, тоді як особливістю НУШ є формування ключових компетентностей молодших школярів.

Поняття «компетентність» часто трактують як «здатність до чогось», «спроможність», «комплекс знань чи умінь», «набір якостей», «процес формування настанов», «володіння компетенцією» тощо. В. Луговий визначає компетентність як своєрідне поєднання знань, умінь, цінностей, розуміння й інших здатностей особистості [14, с. 77]. О. Онопрієнко зазначає, що «компетентність – багатогранна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі собою не є компетентністю, тільки спільно» [10, с. 15]. Науковець вважає, що компетентності можуть усунути або виключити суперечності між тео-

ретичними знаннями та їх практичним використанням для розв'язання реальних життєвих проблем, зокрема розробляти та втілювати проекти, висловлювати власні ставлення й уподобання, розглядати й аналізувати причини та наслідки подій, оперувати предметами, взаємодіяти з іншими людьми й оцінювати їхні вчинки [10, с. 15].

На нашу думку, компетентність – це специфічна спроможність особистості, отримана у процесі навчання, що охоплює комплекс знань, умінь, навичок, уподобань, світоглядних переконань, ціннісного ставлення, які здатні повністю реалізуватися у практичній діяльності.

Компетентнісний підхід, на думку О. Савченко, – це «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей» [15, с. 137]. Специфічними рисами компетентнісного підходу є: формування компетентної особистості; зміст починається від результатів навчання; учитель не передає готові знання, не навчає, не примушує до відтворення; перевага віддається проектуванню навчальних та життєвих ситуацій; результатами навчання виступають сформовані цінності, навички, способи діяльності, особистісні ставлення та реакції, а не готові знання; відбувається через спеціально розроблений та унормований зміст, технології та освітнє середовище [15, с. 141].

Інтегрований курс «Я досліджую світ» у початковій школі базується на засадах компетентнісного підходу. Це яскраво проявляється в елементах активного навчання, яке враховує індивідуальні особливості сприймання та стратегії навчання школярів (тематичні дослідження, рольові ігри, робота у групах), використання ситуацій з елементами реального життя (безпека та здоров'я школярів, дотримання правил, процес соціалізації), партнерство між учителем та учнями, де вчитель виступає ментором, фасилітатором, коучем, однак не транслятором знань; наявність компетентнісно орієнтованих завдань, спрямованих на формування та виявлення рівня сформованості компетентностей (наприклад: «Які предмети не можна викидати у смітник? (пластикова пляшка, батарейка, целофановий пакет, картонна обгортка). Розпитай у вчителя, куди їх можна здати») тощо.

Отже, компетентнісний підхід у викладанні курсу «Я досліджую світ» об'єднує особисте і соціальне, налаштовує учнів на пізнання об'єктів та явищ навколишньої дійсності, пропонує діяти, розв'язувати проблеми, спонукає до питань, переносить акценти з рівня знань на рівень використання інформації для вирішення життєвих проблем.

Завдяки роботам Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної в науці закладено основи діяльнісної теорії розвитку психіки особистості та теорії

навчальної діяльності. М. Варій тлумачить діяльність як зовнішню та внутрішню активність індивіда, яка спрямована на внутрішні зміни, повну трансформацію предметів, явищ і уподобань залежно від потреб, а також створення нових [3, с. 718]. Діяльнісний підхід – «персоналізація педагогічної взаємодії, яка передбачає відмову від рольових масок, адекватне включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків)» (О. Пасічник) [13, с. 154].

Варто зауважити, що діяльнісний підхід в освіті спрямований на розвиток ключових та предметних компетентностей і наскрізних умінь, використання теоретичних знань у практичній діяльності, формування здатностей особистості до самоосвіти та неперервного навчання. Діяльнісний підхід в освітньому процесі передбачає цілеспрямовану переорієнтацію з передачі та засвоєння готових знань на процес пошуку й осмислення інформації; формування нових видів діяльності, співвідношення й пріоритет яких можуть варіюватися (кооперативна робота, взаємодія з іншими людьми, розв'язання комплексних завдань); систематичне й послідовне формування та розвиток умінь і навичок як важливих розумових операцій.

LEGO Foundation, опираючись на п'ять ключових характеристик діяльнісного підходу, розробили модель діяльнісного підходу в початковій школі. Ця модель включає значущість (доповнення досвіду та знань у школі і дома; підсилення значущості, шлях від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного; діяльність обов'язково має бути пов'язана з досвідом та знаходити своєрідний відгук у дитини), соціальність (кооперативне та спільне навчання, яке збільшує кількість соціальних контактів, занурює особистість в соціальний вимір і, як результат, формує комунікаційні та соціальні вміння), активність (наявність вибору та проактивна життєва позиція; вміння покладатися на інших та демонструвати підтримку; навчання відбувається на основі пропозицій та запитів, а не вказівок та настанов), вмотивованість (можливість досліджувати, вивчати, ділитися ідеями, пробувати, помилятися, коригувати помилки, розпочинати знову; учитель заохочує до роботи за допомогою питань та пропозицій), радість (отримання позитивного досвіду, отже, відчуття впевненості у власних силах) [12, с. 9–10].

Інтегрований курс «Я досліджую світ» у початковій школі передбачає впровадження діяльнісного підходу з переважанням ігрових прийомів навчання:

– простежується систематичне використання конструктора LEGO як засобу гри й експериментування, яке розвиває зв'язне мовлення та творче мислення дітей, формує вміння поетапно розв'язувати проблемні завдання, розвиває

вміння працювати в команді, свідомо ухвалювати рішення, адаптуватися до змін, пробувати та не боятися поразок;

– застосування проектної технології як способу організації самостійної практичної діяльності школярів, яка складається із проблеми проекту, власне проектування, пошуку інформації, продукту, презентації, портфоліо проектної роботи;

– цілеспрямоване використання елементів кооперативного навчання (робота в парах, робота в малих групах), де учні мають можливість висловити власну думку, не боятися бути почутими, вчаться міркувати, обмінюватися ідеями, співпрацювати, дискутувати, сперечатися, доводити свою думку, що сприяє розвитку навичок спілкування, критичного мислення, зв'язного мовлення, уміння переконувати й вести обговорення;

– упровадження інтерактивної технології навчання через активну та постійну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, де вчитель та учні є активними та рівноправними, знаються на тому, що роблять та здійснюють, і систематично рефлексують щодо цього («Дві правди й одна брехня», «Герб», «Градусник», «Переформулювання», «Поняття про <...>», «Рольова гра», «Коли навчаю – вчуся», «Займи позицію» тощо).

Отже, діяльнісний підхід у викладанні курсу «Я досліджую світ» спрямований на розвиток свідомої активності молодших школярів і проявляється у плануванні, прогнозуванні дій та результатів, регуляції вчинків, прагненні до їх покращення, правильному виборі оптимальних засобів.

Тематичне навчання – це цілеспрямований процес інтеграції змісту навчального матеріалу з різних дисциплін навколо певної теми. Н. Божко зауважує, що освіта повинна розглядатися крізь призму суцільної картини, а не ділитися на окремі навчальні дисципліни, отже, предметні кордони часто зникають, якщо вчитель спонукає школярів будувати зв'язки між дисциплінами, спиратися на знання й уміння з різних областей у межах однієї теми [2, с. 80]. На думку М. Пристінської та І. Большакової, тематичне навчання «забезпечує формування в молодших школярів цілісної картини світу, здатності сприймати предмети і явища різнобічно, системно, емоційно, сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування» [10, с. 85].

Плануючи тематичний день/тиждень, педагог немовби створює неіснуючий об'єкт зі змісту навчального матеріалу різних дисциплін, однак цей об'єкт повинен функціонувати як живий цілісний організм. У тематичні дні/тижні часто об'єднують знання з різних предметів, розділів, тем навколо певної визначеної проблеми для узагальнення навчального матеріалу, інформаційного насичення, розвитку сприймання, світогляду, кругозору, мислення, пізнавальної активності тощо.

У фінських школах існує така інновація – навчання через явище (phenomenal based learning), це окремі питання, які фінські педагоги ставлять собі перед плануванням тематичного тижня, тобто від пошуку теми до результатів та оцінювання: 1. Вибрати явище (Яке явище будемо вивчати? Що ви про нього знаєте?). 2. Надихнутися явищем (Що вас цікавить та надихає в цьому явищі?). 3. Формулювання навчальних цілей (Як ви бажаєте вивчати це явище? Як ви оцінюєте освітній процес і досягнення поставлених цілей?). 4. Пошук інформації та отримання знань (Як ви шукаєте інформацію? Як ви розумієте, що інформація правдива?). 5. Спільний освітній процес (Як ви розділяєте освітній процес з іншими? Як ваші результати можуть бути помітними для інших?). 6. Оцінювання (Як ви оцінюєте свою роботу? Як ви розумієте, що саме про ці речі ви повинні дізнатися?). 7. Навчальні цілі (Яким чином сформульовані цілі допомагають вам навчатися?). 8. Участь (Як саме ви можете вести освітній процес? Як ви можете залучити в освітній процес друзів, сім'ю, оточення?). 9. Урізноманітнити процес (Як ви можете використати технології в освітньому процесі? Як ви можете повчитися в інших?). 10. Діяльність (Як можна використати набуті знання та вміння? Чи можна використати вивчене вами для блага інших людей?) [17].

Тематичний підхід в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» реалізується через планування тематичних днів/тижнів за допомогою створення інтелект-карти (специфічний метод структуривання інформації з дотриманням певних правил та використанням графічного запису); інтерактивних методів («Мозковий штурм», «Мозковий штурм у загальному колі», «Мозковий штурм у парах»); стратегій розвитку критичного мислення («Асоціативний куц», «Кластер», «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися»).

Констатуємо, що тематичний підхід під час викладання курсу «Я досліджую світ» у початковій школі спрямований на вивчення дисциплін у комплексі, а не ізольовано, коли відбувається послідовне й систематичне заповнення дитини знаннями, а процес пізнання навколишнього світу ніколи не зупиняється.

У процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» заслуговує на увагу дослідницький підхід. О. Князян трактує дослідницьку діяльність як один із видів творчої діяльності школярів, який тісно пов'язаний із роботою над творчими завданнями, обов'язково повинен відбуватися під керівництвом педагога, а метою такої діяльності є процес отримання нових знань [7]. М. Вашуленко та С. Дубовик зауважують, що дослідницька діяльність школярів забезпечує формування дослідницьких умінь, які вчені тлумачать як «сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спо-

стережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької діяльності» [4, с. 3]. Н. Падун уважає, що одним зі шляхів підвищення інтересу та мотивації до навчання школярів є їх залучення до навчально-дослідної діяльності, яку дослідниця розглядає як вид навчально-пізнавальної діяльності з елементами творчого характеру, спрямований на пошук, дослідження й вивчення процесів та явищ дійсності для накопичення та систематизації принципово нових знань та відомостей [11, с. 90–91].

Підсумовуючи все вищесказане, розглядаємо дослідницький підхід як спеціально організовану форму самоосвіти молодших школярів, яка має бути цікавою, доступною та корисною. У разі впровадження дослідницького підходу в молодших школярів формуються елементи ключових та предметних компетентностей, уміння дискутувати, спроможність шукати і використовувати здобуті знання, здатність до самостійного й неупередженого мислення, уміння планувати дії та співпрацювати, розвиваються допитливість, цікавість, неординарність мислення, самокритичність тощо.

Варто зауважити, що в типовій освітній програмі (під керівництвом О. Савченко), у процесі реалізації програми інтегрованого курсу «Я досліджую світ» передбачається впровадження завдань дослідницького характеру: дослідження-розпізнавання (Що це? Яке воно?), дослідження-спостереження (Як воно діє? Що відбувається? Для чого призначене?), дослідження-пошук (Чому? Яким чином? Із чим пов'язано?) [16, с. 39].

В організації дослідного навчання в початковій школі виокремлюють три етапи:

1. Педагог формулює проблему та чітко окреслює шляхи її вирішення, однак рішення учні повинні знайти самостійно (1 клас). Варто організувати заняття з елементами самостійності на формування мисленнєвих операцій (синтез, аналіз, узагальнення, класифікація, порівняння), отже, молодші школярі отримують уявлення про якість та властивості предметів і явищ, причини та наслідки. Пропонується використовувати елементи спостереження, мінідослідження та мініпроекти дослідницького напрямку, розгляд та аналіз предметів, продукування проблемних ситуацій, екскурсії, моделювання [9].

У контексті інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі можна давати такі завдання: «розпізнай емоції людей навколо»; «розглянь, який одяг пасує твоїй ляльці»; «знайди дві речі, у яких ви різні та схожі»; «досліди, чим займається консультант у супермаркеті»; «досліди, у які ігри можна грати на вулиці, а в які – вдома»; «як створити вулкан?» тощо.

2. Педагог формулює проблему, шляхи й методи її розв'язання, а рішення школярі зна-

ходять самостійно (2 клас). Збільшується обсяг роботи. Залучення в дослідницьку діяльність має бути гнучким, персоналізованим, диференційованим з опорою на особистий дослідницький досвід учнів. Доцільно впроваджувати елементи навчальної дискусії, мінідослідження, проєктну діяльність, спостереження за розробленим заздалегідь планом, мінідоповіді, екскурсії-дослідження, рольові ігри тощо [9].

Під час викладання курсу «Я досліджую світ» у початковій школі варто давати такі завдання: «дослідіть, куди зникає вода з калюжі»; «дослідіть властивості льоду»; «дізнайтеся, скільки годин в Україні триває найдовший день та найдовша ніч»; «виміряйте товщину снігу в різних місцях подвір'я»; «поміркуйте, чим зумовлений колір води у водоймах вашої місцевості» тощо.

3. Школярі самостійно виокремлюють та формулюють проблему, шукають шляхи її розв'язання, самостійно знаходять рішення (3–4 класи). Головна увага приділяється накопиченню та збагаченню дослідницького досвіду дітей на підґрунті особистісних досягнень. Спостерігається систематичне та цілеспрямоване підтримання дослідницької активності з обов'язковим представленням та коментуванням результатів учителем. Практикуються уроки-дослідження, розробка, виконання та захист дослідницьких робіт, проєктна діяльність, експеримент, домашні дослідження, анкетування, спостереження тощо [9].

У рамках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» пропонуються такі завдання: «знайдіть у своєму місті заклади дошкільної освіти»; «дослідіть свій родовід та створіть родинне дерево»; «знайдіть інформацію про тварин, які живуть сім'ями»; «підготуйте повідомлення за допомогою різних способів» тощо).

Отже, дослідницький підхід у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» об'єднує навчальну та дослідницьку діяльність, розвиває дослідницькі вміння школярів, формує уявлення через досвід практичної діяльності та дозволяє по-іншому підійти до формулювання питань.

Висновки. Нова українська школа нині функціонує на засадах компетентної моделі освіти. Отже, освітній процес має бути максимально побудований з урахуванням особистих здібностей, потреб, нахилів, уподобань, інтересів дітей.

Процес викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі, з використанням наукових підходів (інтегрований, компетентнісний, тематичний, діяльнісний, дослідницький) має потужні можливості для розширення знань учнів про предмети і явища; побудови та дослідження взаємозв'язків між живою і неживою природою; формування вмінь аналізувати, досліджувати, класифікувати, інтегрувати, системати-

зувати; розвитку дослідницьких, конструкторських та практико-орієнтованих умінь і навичок; органічного поєднання нового досвіду з попереднім для доцільного використання у практичній повсякденній діяльності.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у виокремленні й обґрунтуванні особливостей та наукових підходів до вивчення інших начальних дисциплін у початковій школі, зокрема інтегрованого курсу «Українська мова» та математики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрусенко І. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як інноваційна освітня технологія у початковій школі. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. / за заг. ред. Є. Коваленко, упоряд. Т. Гордієнко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 262 с.
2. Божко Н. Інтегроване проектно-тематичне навчання кваліфікованих робітників. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. № 2 (169). С. 79–84.
3. Варій М. Загальна психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. 3-тє вид. Київ, 2009. 1007 с.
4. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови. *Учитель початкової школи*. Київ, 2019. № 9. С. 3–4.
5. Ільченко В. Інтеграція змісту освіти як виклик часу. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2019. Вип. 24. С. 85–89.
6. Інтегровані уроки у початковій школі / І. Большакова ; упорядн. О. Семібаламут. Київ : Вид. дім «Перше вересня», 2016. 176 с.
7. Князян М. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Одеса, 1998. 18 с.
8. Концепція Нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 р. 35 с. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
9. Мехед Л. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі. *Вісник психології і педагогіки*. Київ, 2018. Вип. 21. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_21.
10. Нова українська школа : поради для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. Київ : Літера Лтд., 2018. 160 с.
11. Падун Н. Навчально-дослідна діяльність як засіб формування дослідницьких умінь учнів. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 1. С. 90–93.
12. Паркер Рейчел, Томсен Бо Ст'єрне. Діяльнісний підхід у школі. *LEGO Foundation*. Березень, 2019. 76 с.
13. Пасічник О. Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. *Проблеми та інновації у природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Кропивницький, 10–21 квітня 2017 р. / за заг. ред. М. Садового та ін. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. 176 с.
14. Педагогіка вищої школи / В. Андрущенко та ін. ; за заг. ред. В. Кременя, В. Андрущенко, В. Лугового. Київ : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
15. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
16. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко : наказ Міністерства освіти і науки України від 8 жовтня 2019 р. № 1272. 123 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
17. Silander Pasi Deep learning and understanding are the goals of phenomenon based learning. URL: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' PEDAGOGICAL IMAGE

Підвищення уваги до індивідуальності майбутніх учителів призводить до того, що високий рівень сформованості педагогічного іміджу може бути одним із найважливіших показників їх професійного становлення. Теоретичний аналіз наукового фонду в межах філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного напрямів дав змогу установити змістове наповнення конструкту «педагогічний імідж», який ототожнюють із такими багатозначними синонімічними рядами, як професійний імідж та імідж учителя. За допомогою аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури потребує свідомого підходу та постійного управління ним, яке передбачає імплементацію бажаних характеристик у його поведінкову форму, мотиваційно-ціннісну орієнтацію й комплексну систему оцінювання.

В аспекті дослідження подано авторську позицію щодо визначення чинників, які впливають на формування педагогічного іміджу майбутніх учителів під час їх професійного становлення. Для реалізації мети дослідження здійснено діагностування рівнів сформованості комунікативних умінь (сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій на уроках), педагогічної рефлексії (сприяє як творчому підходу до професійної діяльності, так і досягненню її максимальної ефективності й результативності в професійному становленні майбутніх учителів) і мотивації на педагогічну діяльність (прагнення до постійного професійного розвитку, неперервного вдосконалення рівня педагогічної майстерності) майбутніх учителів фізичної культури. Упродовж дослідження встановлено, що найбільша кількість майбутніх учителів фізичної культури (45% від загальної кількості респондентів) засвідчила базовий рівень сформованості комунікативних умінь, педагогічної рефлексії та мотивації на педагогічну діяльність. На низькому рівні виявлено 34% респондентів, на достатньому – 21% майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, педагогічний імідж, майбутні вчителі, мотив-

вація, педагогічна рефлексія, комунікативні вміння.

The increased attention to the future teachers' individuality proves that the high level of the formation of pedagogical image can be one of the most important indicators of their professional development. Theoretical analysis of the scientific fund within philosophical, sociological, psychological and pedagogical directions allowed to establish the meaningful content of the pedagogical image, which is associated with such polysemantic synonymic rows as professional image and teacher's image. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, it was found out that the formation of pedagogical image of the future physical education teachers requires a conscious approach and constant management, which involves the implementation of desired characteristics in its behavioral form, motivational and valuable orientation and complex assessment system.

In the aspect of the research, the author's position has been submitted for the definition of indicators, which have an influence on the formation of pedagogical image of the future teachers during their professional development. For the implementation of the research goal, the diagnosis of the formation of communicative skills was performed (which conduce to the rapid and accurate reflection of communicative situations in the classroom), as well as of pedagogical reflection (promotes both the creative approach to professional activities and achieving its maximum effectiveness in the future teachers' professional development) and motivation for pedagogical activities (tendency for continuous professional development, continuous improvement of the pedagogical skills level) of the future physical education teachers. During the research it was established that the majority of the future physical education teachers (45%) demonstrated the basic level of the formation of communicative skills, as well as of pedagogical reflection and motivation for professional activities. On the low level 34% of the respondents were found, on the sufficient one – 21% of the future physical education teachers.

Key words: image, professional image, pedagogical image, future teachers, motivation, pedagogical reflection, communicative skills.

УДК 378+371.15
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.26>

Гурін Р.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Терзі П.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спортивних ігор
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Яцій О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність дослідження пов'язана з реформуванням освіти, що зумовлює розвиток цілісної, висококультурної особистості, яка перебуває в гармонії з навколишнім світом, гнучко орієнтується в нових умовах, прагне до максимальної реалізації власних можливостей у професійній діяльності. Це підсилює увагу до індивідуальності майбутніх учителів і призводить до того, що високий рівень сформованості педагогічного іміджу може бути одним із найважливіших показників їх професійного становлення, оскільки визначає високий рівень комунікатив-

них умінь, професійної мотивації та педагогічної рефлексії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним базисом розв'язання проблеми формування педагогічного іміджу майбутніх учителів стали роботи таких учених, як О. Грейліх, Н. Гузій, Т. Довга, В. Ісаченко, Л. Кайданова, О. Мармаза, В. Олексенко, Н. Прус, Н. Савченко та ін. Професійну підготовку майбутніх учителів у роботах висвітлювали такі науковці: І. Бех, І. Богданова, А. Богуш, Н. Волкова, І. Зимня, Е. Карпова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Підласий, А. Пеан, О. Семенов,

В. Слатьонін, Л. Спирин, Р. Хмельюк, О. Чебикін, О. Щербаков, В. Якунін та ін. Сутність і специфіку підготовки вчителів фізичної культури висвітлено в дослідженнях А. Воронова, Є. Жуковського, Г. Омельяненко, Л. Сущенко, В. Троценко й ін. Проте, незважаючи на достатню кількість наукових досліджень, присвячених вивченню різноманітних аспектів понять «імідж», «професійний імідж», «педагогічний імідж», «імідж учителя» в межах філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного напрямів (І. Альошина, М. Беляєв, І. Володарська, О. Затворнюк, М. Мазоренко, Н. Смирнов, В. Орешкін, О. Панасюк, А. Панфілова, В. Шепель та ін.), питання розгляду формування педагогічного іміджу майбутніх учителів залишається відкритим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підготовка майбутніх учителів повинна створювати максимально сприятливі умови для їх професійного становлення й відповідати реаліям сьогодення, що пов'язані з реформуванням освіти. Попри наявність наукових розвідок із зазначеної проблеми, теоретичні основи педагогічного іміджу потребують вивчення. Особливої значущості набуває питання про важливість комунікативних умінь, педагогічної рефлексії та професійної мотивації під час формування педагогічного іміджу майбутніх учителів.

Мета статті полягає у висвітленні й аналізі результатів діагностики рівнів акмеологічного становлення майбутніх учителів після проведення формувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. Етимологічно термін «педагогічний імідж» походить від базового поняття «імідж», яке загалом визначається в психолого-педагогічній літературі (Т. Довга, О. Мармаза, В. Олексенко) як думка про особу, групу людей, сформована в психіці цих людей, образ цієї особи, що виник у результаті їх прямого контакту або внаслідок отриманої про цю людину інформації від інших людей [3]; багатоаспектне поняття, яке означає управління увагою, спосіб соціального програмування поведінки людини, соціальну роль, спосіб самовдосконалення, форму публічного самовираження [6]; загальний механізм особистості, спрямований на діяльність, що являє собою фундаментальну морфему психологічної активності [7].

Уважаємо за необхідне наголосити, що проведений аналіз дефініції поняття «імідж» засвідчив, що в науково-довідковій літературі та в розмовному мовленні існують близькі за значенням багатозначні синонімічні ряди, такі як педагогічний імідж, професійний імідж, імідж учителя. Так, «педагогічний імідж» (О. Грейліх, Н. Гузій, Л. Кайданова) тлумачать як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога у свідомості студентів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості

[1]; полісемантична категорія, яка характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності [2]; один із основних засобів реалізації принципів навчання й виховання, які тісно пов'язані з його професійною компетентністю, педагогічною майстерністю, психолого-педагогічною культурою, особистісними та професійно значущими якостями [5].

Проведений аналіз наукових розвідок дає змогу стверджувати, що під професійним іміжем учителя розуміють емоційно забарвлений психічний образ, який склався в масовій свідомості та має риси стереотипу, що легко трактується й відчутно впливає на пояснювальні механізми свідомості, поведінки й вибір іншої людини як споживача сфери послуг [4]; складне утворення, зумовлене особливостями професійної діяльності та соціальними ролями, що виконує особистість [9].

Отже, окреслені визначення дали можливість стверджувати, що формування педагогічного іміджу майбутніх учителів потребує свідомого підходу й постійного управління ним, яке передбачає імплементацію бажаних характеристик у його поведінкову форму, мотиваційно-ціннісну орієнтацію та комплексну систему оцінювання. Зважаючи на це, формування педагогічного іміджу майбутніх учителів цілком залежить від таких чинників, як комунікативні вміння, педагогічна рефлексія та професійна мотивація, що віддзеркалюють змістове наповнення й семантику тлумачення означених понять.

Різні аспекти рефлексії розкриті в наукових працях таких учених, як Б. Ананьєв, Дж. Дьюї, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін. Пояснювальні словники тлумачать поняття рефлексії як самоаналіз, думки людини про власний стан душі, рефлексію, а також дослідження процесу пізнання. У психологічній літературі, з одного боку, рефлексія визначається як якість, необхідна професіоналам, оскільки забезпечує процес саморозвитку, що дає їм змогу ефективно й адекватно реалізувати себе та свої здібності. Рефлексія (лат. reflexio – повернення назад, рефлексія; думати, розмірковувати, споглядати) з погляду психології характеризується як самоаналіз, постійний аналіз, розуміння себе, власної діяльності й засобів досягнення бажаного результату; рефлексія пояснюється як акт пізнання, предметом якого є власний духовний світ.

Психолого-педагогічна сутність рефлексії висвітлюється в численних працях вітчизняних і зарубіжних учених: Л. Алексеевої, І. Зимньої, Л. Мітіної, П. Підкасистого, І. Підласого та ін. Варто підкреслити, що в контексті сучасної модернізації освіти, коли вища освіта спрямована на підготовку конкурентоспроможного спеціаліста, викладача з новим стилем творчого про-

фесійного мислення, високий рівень здатності до педагогічної рефлексії може бути одним із найважливіших показників майстерності вчителя, оскільки визначає високий рівень самооцінки, самоаналізу та самокорекції [15].

Розвинена здатність до професійної рефлексії є передумовою самоосвіти вчителя, творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності. Основою цього є дослідження Г. Полякової (2006), яка визначає педагогічну рефлексію як один із механізмів саморегуляції вчителя, здатність до самоаналізу, отже, здатність критично переосмислювати власний досвід. Р. Тур (2004) стверджує, що педагогічна рефлексія функціонує як аналіз викладачем власного психічного стану, який спрямований на його професійне самовдосконалення та є ключовим моментом розвитку особистості. Л. Гапоненко (2002), у свою чергу, розглядає розвиток педагогічної рефлексії як психологічний механізм корекції професійної поведінки в педагогічному спілкуванні. На думку Н. Кічук (2019), педагогічна рефлексія – це вияв педагогічних здібностей майбутніх учителів, передумова гарантованого успіху в оволодінні педагогічною діяльністю, демонстрація творчості й ініціативи, «зменшення дистанції» до педагогічної обдарованості.

Отже, педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як усе це сприймається учнями, батьками, колегами, адміністрацією. Водночас це усвідомлення цілей і структури діяльності вчителя, засобів її оптимізації. Отже, беручи до уваги вищезазначене, ми доходимо висновку, що педагогічна рефлексія сприяє як творчому підходу до професійної діяльності, так і досягненню її максимальної ефективності та результативності в професійному становленні майбутніх учителів [15].

Незважаючи на достатню кількість психолого-педагогічних досліджень підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності (І. Бех, Н. Бібік, А. Бойко, Н. Бутенко, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, К. Дмитренко, В. Кан-Калік, А. Капська, С. Левченко, О. Романова та ін.), питання формування комунікативних умінь і навичок у майбутніх учителів залишається відкритим. Зазначимо, що під комунікативними вміннями розуміють індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують ефективність її спілкування та співіснування з іншими людьми. До комунікативних належать такі вміння: ініціювати відкритість до контактів, демонструвати відгук на ініціативу інших; виразно повідомляти словами та мімікою свою готовність спілкуватися; уміння обмінюватися інформацією, вислухати, не перебиваючи, іншого, налагоджувати спільну взаємодію; уміння дорожити взаєминами, виявляти доступні вікові

особливості, відданість, надійність, поступливість [13].

Формування вмінь, зокрема комунікативних, буде тим ефективніше, що глибше майбутній учитель оволодіє комунікативними знаннями та відповідними навичками – автоматизованими усвідомленими діями, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій на уроках. В аспекті дослідження слушним є висновки В. Кан-Каліка (1987), у якому науковець обґрунтував перелік комунікативних умінь педагога, що є базисними для формування професійно-педагогічної комунікації майбутніх учителів: спілкування з людьми та управління ними; оперативне орієнтування в умовах спілкування, що здійснюється; планування та здійснення системи комунікації, зокрема її важливої ланки – мовленнєвого впливу; відчуття й підтримання зворотного зв'язку в комунікації [13].

Проблему мотивації як категорію наукового апарату сучасної психології досліджували Л. Божович, Л. Виготський, Е. Зеєр, Є. Ільїн, Е. Клімов, К. Левін, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маркова, А. Маслоу С. Рубінштейн, Ю. Чебакова, П. Якобсон та ін. Відомо, що будь-яка діяльність, у тому числі навчально-пізнавальна та професійна, спонукається водночас низкою мотивів, які ієрархічно пов'язані один із одним. Сам термін «мотив» у багатьох теоретичних підходах трактується як усвідомлення суб'єктом мети його дії; потяги, що є неусвідомленими, – ті, якими зумовлюються зовнішні прояви поведінки; зовнішні щодо суб'єкта стимули. Отже, поняття «мотив» можна трактувати як стійку особистісну диспозицію або як причину поведінки чи окремих дій особи [14].

Як визначає Н. Олійник, мотиви підпорядковуються потребам, які, у свою чергу, формують зовнішню і внутрішню мотивацію, спрямовану на розвиток професійної компетентності педагогів. Дослідниця О. Сагач стверджує, що мотивація – це бажання, спонукання, стимули, які призводять до активності людини та визначають її спрямованість. Мотивація внутрішньо спонукає до активності, поєднує змістову та динамічну сторони як актуального, так і потенційного змісту [11]. У зв'язку з цим структура мотивації складається із цілі, спрямування, готовності до дії, упевненості в правильності дій. З іншого боку, під час підготовки майбутніх учителів необхідно залучити їх до усвідомлення мотивів як потреби (О. Леонт'єв), наміру (Л. Божович, К. Левін), збудження (В. Семиченко), стану (А. Меєрович), емоції (Б. Додонов), оцінювання (В. Асеєв, П. Якобсон), особистісних диспозицій (К. Платонов), активності (Є. Ільїн).

Варто наголосити, що мотиви педагогічної діяльності – спонукання, яке пов'язане з її здійсненням, чи то внутрішня потреба працювати в галузі цього предмета, чи то потреба працювати

з людьми, що базується на усвідомленні своїх педагогічних здібностей [14]. Під навчально-професійною мотивацією вчені розуміють систему мотивів, цілей, потреб, спонукань, які зумовлюють прояви навчальної активності й активних дій щодо оволодіння професією, у тому числі й професією вчителя. Це дає можливість стверджувати, що під час формування мотивації майбутніх учителів відбувається прагнення до постійного професійного розвитку, неперервного досягнення високого рівня педагогічної майстерності [11].

Наступник кроком реалізації мети було здійснення діагностики в другому семестрі 2019–2020 навчального року серед здобувачів вищої освіти 1 року навчання Інституту фізичної культури, спорту та реабілітації Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (48 осіб, спеціальність 014 «Середня освіта (Фізична культура)»). Так, з метою визначення рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх учителів фізичної культури використано діагностику ефективності педагогічних комунікацій [12]. Сутність методики діагностики ефективності педагогічних комунікацій полягає у виявленні «аудиторної атмосфери», активності, вираження пізнавального інтересу майбутніх учителів фізичної культури, а також деяких проявів стилю педагогічної діяльності. Для діагностики мотивації майбутніх учителів фізичної культури використано методику «Мотивація успіху і боязнь невдач» А. Реана. Зазначена методика покликана визначити домінуючу мотивацію залежно від такої типології: мотивація досягнення успіху й уникнення невдачі [10]. Стійку потребу в рефлексії власних дій у житті та професійній діяльності в майбутніх учителів фізичної культури діагностовано за допомогою методики «Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії» [8].

Результати діагностування рівнів сформованості комунікативних умінь, педагогічної рефлексії та мотивації на педагогічну діяльність майбутніх учителів фізичної культури подано в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, за рівнем сформованості комунікативних умінь достатній рівень засвідчили 24% респондентів, базовий – 48%, низький рівень – 28% респондентів. Достатній рівень мотивації засвідчили 26% респондентів, базовий – 50%, низький – 24% майбутніх учителів. Педагогічну

рефлексію на достатньому рівні діагностовано в 13% респондентів, базовий – 37%, низький – 50% від загальної кількості майбутніх учителів фізичної культури.

Узагальнені результати сформованості чинників, що впливають на формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури, унаочнено на рисунку 1.

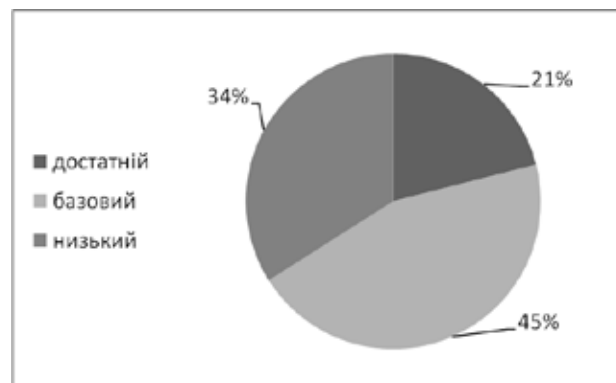


Рис. 1. Узагальнені результати сформованості чинників, що впливають на формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури

Отже, як видно з рисунку 1, найбільша кількість майбутніх учителів фізичної культури (45% від загальної кількості) засвідчила базовий рівень сформованості комунікативних умінь, педагогічної рефлексії та мотивації на педагогічну діяльність. На низькому рівні виявлено 34% осіб від загальної кількості респондентів; 21% респондентів опинилися на достатньому рівні сформованості означених чинників, що впливають на формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних засад феномена «педагогічний імідж» не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Аналіз одержаних результатів свідчить про необхідність подальшого формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури в умовах університетської освіти. Саме тому перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування педагогічного іміджу майбутніх учителів фізичної культури під час професійного становлення.

Таблиця 1

Результати діагностики рівнів сформованості комунікативних умінь, педагогічної рефлексії та мотивації на педагогічну діяльність

Чинники	Рівні сформованості чинників, %		
	достатній	базовий	низький
Комунікативні вміння	24	48	28
Мотивація	26	50	24
Педагогічна рефлексія	13	37	50

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грейліх О. Психологія формування іміджу викладача вищого навчального закладу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький, 2010. Вип. 19. С. 294–299.
2. Гузій Н. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
3. Довга Т. Імідж особистості як необхідна умова професійного становлення педагога. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2010. Вип. 14. Кн. 1. С. 66–75.
4. Ісаченко В.В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 16 с.
5. Кайданова Л. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Гуманітарний вісник*. 2009. № 17. С. 24–29.
6. Мармаза О. Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 263–269.
7. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 258–263.
8. Орлова И.В. Тренінг професіонального самопознання: теорія, діагностика і практика педагогічної рефлексії. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
9. Прус Н.О. Формування професійного іміджу майбутнього викладача іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2017. 21 с.
10. Реан А.А. Психологія і психодіагностика личности : теория, методы исслед., практикум: арсенал практ. психолога. Прайм-Евроснак, 2008. 255 с.
11. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. 2019. С. 105–110. URL: <http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/viewFile/187545/416743-1>.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2005. 490 с.
13. Hurin R.S. Diagnosis of formation levels of future teachers' communicative skills. *Materials of the XVI International scientific and practical Conference Prospects of world science – 2020*, July 30 – August 7, 2020 : Sheffield. Science and education LTD. P. 58–60.
14. Hurin R.S. Motivation in the professional development of a future teacher. *Impatto dell'innovazione sulla scienza : aspetti fondamentali e applicati : Raccolta di articoli scientifici «ΛΟΓΟΣ» con gli atti della Conferenza scientifica e pratica internazionale (T. 2)*, 26 giugno 2020. Verona, Italia : Piattaforma scientifica europea. P. 11–12.
15. Hurin R.S. Pedagogical reflection of the future teacher. *Modern science : problems and innovations. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2020. P. 289–292.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

TECHNOLOGY OF FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF FUTURE EDUCATORS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем у професійній освіті – формуванню естетичної культури майбутніх вихователів. Проаналізовано теоретичні основи проблеми формуванню естетичної культури майбутніх вихователів. На основі аналізу наукових праць визначено сутність поняття «естетична культура» (результат активного музично-творчого опанування особистістю культурної спадщини суспільства; своєрідний сплав особистісних якостей, що утворюють складну динамічну структуру, яка постійно змінюється в результаті взаємодії особистості з прекрасним, а також взаємовпливу особистостей). У статті визначено показники (ставлення до формування власної естетичної культури, естетичні знання (естетичний кругозір), залученість в естетичну діяльність) та рівні (високий, середній, низький) сформованості естетичної культури майбутніх вихователів. У результаті пілотного дослідження визначено, що серед 128 здобувачів факультету дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди недостатньо усвідомлюють роль і значення сформованості формування естетичної культури майбутніх вихователів 52,8%; відчують труднощі не лише при сформованості естетичних знань 50,5%, не мають бажання долучатися до естетичної діяльності 43,1%. Авторами теоретично обґрунтовано, розроблено технологію та етапи її реалізації: діагностувальний (педагогічна діагностика на основі спостереження, бесід, анкет, опитувальників тощо); формувальний (залучення студентів у роботу клубів, студій, секцій, художньо-творчих гуртків); оцінно-результативний (аналіз отриманих результатів і комплексу методів, зокрема й математичної статистики). Перспективи подальших досліджень убачаємо в поетапній реалізації теоретично обґрунтованої та розробленої технології формування естетичної культури майбутніх вихователів.

Ключові слова: естетична культура, майбутні вихователі, університет, освітній процес, технологія.

The article is devoted to one of the current problems in vocational education – the formation of aesthetic culture of future educators. The theoretical bases of the problem of formation of aesthetic culture of future educators are analyzed. Based on the analysis of scientific works, the essence of the concept of “aesthetic culture” (the result of active musical and creative mastery of the cultural heritage of society; a kind of fusion of personal qualities that form a complex dynamic structure that is constantly changing as a result of interaction with the beautiful. The article identifies indicators (attitude to the formation of their own aesthetic culture, aesthetic knowledge (aesthetic outlook), involvement in aesthetic activities) and the level of formation of aesthetic culture of future educators (high, medium, low). As a result of the pilot study it was determined that among 128 applicants of the Faculty of Preschool Education of Kharkiv National Pedagogical University named after GS Skovoroda: insufficiently aware of the role and importance of the formation of aesthetic culture of future educators (52.8%); experience difficulties not only in the formation of aesthetic knowledge (50.5%), but also do not want to join the aesthetic activity (43.1%). The authors theoretically substantiate, develop the technology and stages of its implementation: diagnostic (pedagogical diagnosis based on observation, interviews, questionnaires, questionnaires, etc.); formative (involvement of students in the work of clubs, studios, sections, artistic and creative circles); evaluation-effective (analysis of the obtained results and a set of methods, including mathematical statistics). We see prospects for further research in the gradual implementation of theoretically sound and developed technology for the formation of aesthetic culture of future educators.

Key words: aesthetic culture, future educators, university, educational process, technology.

УДК 378.091.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.27>

Давидова М.О.,

доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ковтун А.В.,

доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Шевченко Н.О.,

доцент кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підготовка майбутніх вихователів для системи дошкільної освіти в педагогічних університетах має свою специфіку. Вона зумовлена насамперед своєрідністю діяльності вихователя: професійною багатогранністю, широким спектром виробничих функцій і типових завдань, до виконання яких готується майбутній фахівець, навчаючись за програмою відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. На сучасному етапі розвитку суспільства перед системою освіти стоїть завдання підготовки особистості, здатної до активної, творчої діяльності на благо суспільства. У зв'язку з цим зростає роль естетичної освіти й виховання, яке передбачає формування естетичних суджень, смаків, удо-

сконалення внутрішнього емоційного світу молоді людини, слугує зміцненню свідомості, ідейної переконаності, розвитку всього духовного обличчя людини.

На вихователя серед інших першочергових завдань покладено відповідальну місію – увести дітей у світ музичної культури, створити необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку дошкільнят, забезпечити успішність складного процесу формування особистості в дошкільному віці, сприяти розкриттю музично-творчих нахилів і музичних здібностей дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ученими доведено, що ефективність музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку

значною мірою залежить від професійних знань і вмінь вихователя, передусім від сформованості його естетичної культури (С. Акішев, Н. Ветлугіна, Н. Кривошея, Т. Танько, М. Шуть та ін.). Саме тому майбутній вихователь має збагачувати власний культурно-естетичний досвід, проявляти активність у підвищенні рівня сформованості власної естетичної культури, прагнути до музично-творчого самовираження. Аналіз наукових праць з проблем формування естетичної культури майбутніх вихователів надає підстави стверджувати, що її досліджували представників різних галузей знань. Так, філософсько-естетичні аспекти розглядаються в наукових працях Ю. Афанасьєва, М. Кагана, М. Казиника, М. Кіященка. Психологічні основи музично-естетичного виховання особистості висвітлюються в дослідженнях Л. Божович, Л. Виготського, І. Конєва, Б. Теплова. Питанням формування музично-естетичної культури молоді присвячені роботи Д. Остапенка, О. Міронюк, І. Зязюна. Теорія музично-естетичного виховання дошкільників сформована на основі наукових висновків Г. Ковінько, Т. Комарової, В. Котляра, В. Жданов, Г. Підкурманної. Проблема музично-естетичного виховання майбутніх вихователів у наукових дослідженнях обговорюється в контексті професійної підготовки вчителя (В. Гриньової, С. Мельничук, Л. Суходольської-Кулешової, І. Зязюна та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковий інтерес до проблеми формування естетичної культури в професійній підготовці майбутніх вихователів зумовлений необхідністю визначити рівень сформованості естетичної культури здобувачів освіти, обґрунтувати й розробити технологію її формування.

Мета статті – визначити рівень сформованості естетичної культури здобувачів освіти, обґрунтувати й розробити технологію її формування.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання особистості здійснюється під впливом комплексу чинників: родини, закладів освіти, засобів масової інформації, системи неформальної освіти тощо. Загальновизнано, що освітні інститути (школа, університет), будучи найважливішими інститутами соціалізації особистості, мають великий творчий потенціал і можливості впливу на розвиток естетичної культури особистості як при організації освітнього процесу, так і поза ним [1; 9; 11].

Однією з найважливіших функцій вищої школи є виховна функція. Для її успішної реалізації необхідне відповідне освітньо-розвивальне середовище закладу вищої освіти, яка стимулює розвиток особистості студента, виховання компетентного вихователя з високим рівнем культури й моральності. Виховна функція педагогічного університету має свої особливості: вона не вичерпується однією

специфічною діяльністю, а пронизує всі види діяльності, у які включається майбутній вихователь на час періоду навчання в університеті [2; 4; 10].

Естетичне виховання та формування естетичної культури є складником загальної виховної системи педагогічного університету. На період навчання естетичне виховання студентів здійснюється за двома напрямками: через цикл дисциплін загальної підготовки та заняття художньою творчістю [3; 12].

Залучення до художньої творчості сприяє розкриттю особистості студента, набуття необхідних особистісних якостей, які згодом сприятимуть кар'єрному й професійному зростанню. Знання мистецтва розвиває просторове та колористичне бачення, впливає на активність сприйняття, допомагає долати стереотипи мислення й, нарешті, формує конструктивне мислення в студентів, сприяє формуванню творчих здібностей, стимулює інтуїтивне мислення, необхідне для творчості.

Естетичне виховання на етапі професійного навчання передбачає наявність цілого комплексу умов, спрямованих на задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному й моральному розвитку, формування професійних здібностей особистості, естетичної компетентності на основі творчої діяльності. Стратегія естетичного виховання в педагогічному університеті ґрунтується на стимулюванні внутрішньої активності майбутніх вихователів, спрямованої на самоактуалізацію, самовизначення, самореалізацію, готовність витратити свої сили та енергію на благо суспільства [4; 8].

Естетична культура – це результат активного музично-творчого опанування особистістю культурної спадщини суспільства; своєрідний сплав особистісних якостей, що утворюють складну динамічну структуру, яка постійно змінюється в результаті взаємодії особистості з прекрасним, а також взаємовпливу особистостей [7, с. 102]. Це тонкий, невимушений засіб формування людяності в особистості. Основними компонентами естетичної культури є музично-естетичний світогляд (музичне сприйняття, музичні знання, судження, оцінка, ідеал), музично-естетичні потреби (мотиви, музичні інтереси, музичні смаки, почуття); музично-естетичні навички, уміння, музично-творчі здібності особистості.

Формуванню в майбутніх вихователів естетичної культури сприяє вивчення філософії та музичної естетики, дошкільної педагогіки, основ образотворчого мистецтва, методики музичного виховання, а також блоку дисциплін вільного вибору студента за цим напрямком. Особливе значення має розуміння й опанування основних положень теорії естетичного виховання особистості.

Залучення майбутнього вихователя до естетичної культури в стінах університету стриму-

ється низкою причин, серед них – недостатньо розвинена мотивація викладачів університету на вирішення завдань розвитку естетичної культури студентства, відсутність у педагогів вищої школи необхідних знань у галузі естетичного виховання, недостатня орієнтація методичного апарату підручників і навчальних посібників у блоці дисциплін професійної підготовки на виявлення її естетичного потенціалу, відсутність спеціальної діагностично-методичної літератури, яка б давала викладачам змогу опанувати вміння та навички в галузі естетичної культури майбутніх вихователів і створення умов для їхнього цілеспрямованого розвитку [6; 9].

Поряд із цим, на наш погляд, є переваги, які мають бути підґрунтям у виховній роботі з майбутніми вихователями: цінність освіти у свідомості студентів; мобільність, адаптованість до ринкових відносин; висока активність у плані досягнення особистого успіху, зокрема й професійного; наявність патріотичних орієнтирів; визнання сім'ї як цінності [5; 10].

У студентському віці показниками формування естетичної культури майбутніх вихователів є ставлення до формування власної естетичної культури, естетичні знання (естетичний кругозір), залученість в естетичну діяльність.

На підставі вищезазначених показників за результатами діагностики варто схарактеризувати рівні сформованості естетичної культури майбутніх вихователів.

До першої групи (високий рівень сформованості естетичної культури) належать студенти, що мають глибокі й об'ємні систематичні естетичні знання, володіють аргументованістю й логікою суджень, розвиненими естетичними інтересами та потребою в систематичному залученні до творів мистецтва. Зазвичай такі здобувачі освіти мають різноманітний досвід занять художньо-естетичної діяльності: відвідували музичні й художні школи, танцювальні та хорові студії, гуртки на базі Палаців молоді, культури, Будинків творчості. У них спостерігається інтерес до художньо-творчого життя факультету дошкільної освіти й унаслідок цього наявність емоційно усвідомленого мотиву в основних видах діяльності. Вони активно беруть участь у різних видах художньої самодіяльності, представляють факультет на різних університетських святах (вечорах, оглядах, конкурсах тощо). Відрізняються сформованістю естетичних і морально-вольових якостей, різноманітним проведенням дозвілля, прагненням до естетичної самоосвіти й самовдосконалення, сформованість естетичних і художніх умінь, утілення їх у соціально-значущу діяльність.

Другу групу (середній рівень сформованості естетичної культури) становлять студенти з меншим багажем та обсягом знань і зниженою актив-

ністю в галузі естетичної діяльності. Ці здобувачі освіти в шкільні роки епізодично відвідували гуртки, студії художньо-естетичної спрямованості. Незважаючи на недостатній обсяг естетичних знань і досвіду, у більшості спостерігається виражений інтерес до окремих видів художньо-творчої діяльності. За наявності ситуації успіху беруть участь в окремих факультетських заходах (концертах, акціях, творчих звітах), клубній роботі. Прагнення до естетичної самоосвіти й саморозвитку в представників цієї групи епізодично та залежить від обставин. Студенти емоційно-позитивно приймають естетичні й культурні цінності, характеризуються недостатньою сформованістю естетичних умінь, готовності до їх реалізації в художньо-творчій діяльності.

У третю групу (низький рівень сформованості естетичної культури) входять студенти, які мають недостатній багаж естетичних знань, що проявляють ситуативний інтерес до окремих жанрів мистецтва й літератури, не завжди сприяють розвитку навичок сприйняття художніх творів. При низькому рівні сформованості естетичних знань відсутнє прагнення до естетичної самоосвіти та самовдосконалення, естетичні культурні інтереси недостатньо виражені, потреба в сприйнятті цінностей культури й творів мистецтва не сформована. Проведення дозвілля відрізняється одноманітністю (відвідування кінотеатрів, дискотек). Студентів характеризує переважно пасивне ставлення до участі в культурному житті факультету, університету. Волюють виступати як спостерігачі, глядачі, критики. Характерним є нерозуміння ролі художньої культурної виховної діяльності, недостатня сформованість естетичних умінь.

Різні рівні формування естетичної культури (високий, середній, низький) зумовлюють відповідні позиції студентів: активну діяльність (творчу), ситуативно-активну (вибіркову), пасивну тощо.

Для визначення рівнів сформованості естетичної культури майбутніх вихователів нами проведено педагогічне дослідження, участь у якому взяло 128 респондентів першого та другого курсів факультету дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Результати пілотного дослідження відображено в таблиці 1.

Отримані результати надали підстави стверджувати, що в середньому високий рівень сформованості естетичної культури майбутніх вихователів мають лише 11,7% здобувачів освіти, а це означає, що потребує теоретичного обґрунтування та розробки технологія формування естетичної культури майбутніх вихователів.

На основі проведеного аналізу наукової літератури й власного досвіду зазначимо, що технологія формування естетичної культури майбутніх вихователів повинна мати три етапи її реалізації:

Результати пілотного дослідження щодо сформованості естетичної культури майбутніх вихователів

Критерій	Рівні	Респонденти (128 осіб)	
		%	Абсолютні дані
Ставлення до формування власної естетичної культури	В	7,8	10
	С	39,4	51
	Н	52,8	67
Естетичні знання	В	11,9	15
	С	37,9	49
	Н	50,5	64
Залученість в естетичну діяльність	В	15,4	19
	С	41,5	53
	Н	43,1	56

Примітка: В – високий, С – середній, Н – низький рівні сформованості естетичної культури майбутніх вихователів.

– діагностувальний (педагогічна діагностика на основі спостереження, бесід, анкет, опитувальників тощо);

– формувальний (залучення студентів у роботу клубів, студій, секцій, художньо-творчих гуртків);

– оцінно-результативний (аналіз отриманих результатів і комплексу методів, зокрема й математичної статистики).

На першому, діагностувальному, етапі реалізації технології необхідно виявити початковий рівень сформованості естетичної культури майбутніх вихователів. У зв'язку з цим доцільно використовувати такі методи педагогічної діагностики: контент-аналіз ключових понять, анкетування, твір-есе, тестування, методики «Музичні смаки першоккурсників», «Естетичні переваги студентів», метод самооцінки, метод експертної оцінки.

На другому, формувальному, етапі варто подолати бар'єри, які стоять на перепоні формування естетичної культури майбутніх вихователів. До них зарахуємо розмиті моральні й культурні орієнтири молодого покоління; недостатньо розвинену культуру проведення дозвілля здобувачів освіти; недостатню громадську активність; недостатні знання в галузі мистецтва.

На третьому, оцінно-результативному, етапі варто провести самоаналіз проведеної діяльності щодо формування естетичної культури майбутніх вихователів.

Висновки. Проведене нами пілотне опитування 128 здобувачів факультету дошкільної освіти засвідчило, що є значні недоліки щодо формування естетичної культури майбутніх вихователів. Зокрема, 52,8% респондентів недостатньо усвідомлюють роль і значення сформованості формування естетичної культури майбутніх вихователів; 50,5% опитаних відчувають труднощі не лише при сформованості естетичних знань, 43,1% респондентів не мають бажання долучатися до естетичної діяльності.

Отже, статистична обробка отриманих результатів дослідження упродовж пілотного дослідження засвідчила, що загальний стан сформованості естетичної культури майбутніх вихователів знаходиться переважно на низькому й середньому рівнях (відповідно у 48,7% і 39,6% студентів факультету дошкільної освіти) і лише в незначній частині майбутніх вихователів (11,7%) – на високому рівні. Констатування переважно низького й середнього рівнів сформованості естетичної культури майбутніх вихователів на цьому етапі педагогічного експерименту підтвердило актуальність теоретичного обґрунтування та розробки технології. Доцільним є реалізація технології формування естетичної культури майбутніх вихователів на таких етапах: діагностувальний (педагогічна діагностика на основі спостереження, бесід, анкет, опитувальників тощо); формувальний (залучення студентів у роботу клубів, студій, секцій, художньо-творчих гуртків); оцінно-результативний (аналіз отриманих результатів і комплексу методів, зокрема й математичної статистики).

Перспективи подальших досліджень убачаємо в поетапній реалізації теоретично обґрунтованої та розробленої технології формування естетичної культури майбутніх вихователів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А.М. Культурологічний підхід до організації розвивального середовища у вищому навчальному закладі в аспекті спадщини В. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2010. Т. № 7. С. 8–11.
2. Воронова С.В. Теоретичні аспекти підготовки студентів педагогічних коледжів до музично-творчої діяльності. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. Вип. 9 (172). С. 92–104.
3. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 560 с.
4. Клименченко С.Д. Психолого-педагогічні аспекти естетичного виховання майбутнього педа-

гога. *Журнал практичного психолога*. 2005. № 11. С. 119–126.

5. Красовський О.О. Інноваційні технології формування художньої культури майбутнього педагога. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2005. Вип. 24. С. 85–88.

6. Люріна Т.І. Розвиток професійної творчості педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»*. 2005. Вип. 3 (13). С. 43–46.

7. Мельничук С.Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект). Кіровоград, 2006. 248 с.

8. Рожнова В.М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра*

Довженка. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 40. С. 71–78.

9. Рудницька О.П. Культуровідповідність мистецької освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. 2000. С. 108–134.

10. Савченко Р.А. Компетентнісний підхід у музичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Вісник Луганськ. нац. у-ту імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. № 7 (218). Ч. II. С. 144–148.

11. Сідорова І.С. Формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2013. 200 с.

12. Сотська Г. Сутність поняття «естетична культура вчителя»: теоретичний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 7. С. 28–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2013_7_9.

ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА» У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

TEACHING OF THE DISCIPLINE "ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE" IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Метою статті є висвітлення змісту й особливостей викладання дисципліни «Адаптивна фізична культура» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. Нормативна навчальна дисципліна «Адаптивна фізична культура» є важливим складником професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. Вивчення цього курсу має на меті формування комплексу знань і вмінь, які органічно влітаються в загальну систему підготовки спеціалістів, допомагають адаптувати людей з функціональними обмеженнями до фізичних і соціальних умов навколишнього середовища. У процесі викладання дисципліни «Адаптивна фізична культура» застосовується поєднання традиційних і нетрадиційних форм навчання з використанням інноваційних навчальних технологій. Наведено програму навчальної дисципліни «Адаптивна фізична культура», яка розрахована на 18 тем. При викладанні навчальної дисципліни вирішуються такі завдання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту: створити в студентів уявлення про адаптивну фізичну культуру та рекреацію (у різних його аспектах) і процес інтеграції інвалідів у соціум; розкрити зміст основних наукових теорій, концепцій, положень, які використовуються в адаптивній фізичній культурі та рекреації; створити в студентів уявлення про рухові можливості за умов чотирьох основних нозологій (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату й розумова відсталість); навчити студентів особливостей проведення фізкультурно-оздоровчих, спортивно-масових і рекреаційних занять з неповносправними в різного типу установах; навчити студентів визначати мету й завдання конкретного уроку, рекреаційного заняття, фізкультурно-оздоровчого заходу з особами з особливими потребами; ознайомити студентів із методами тестування рухових можливостей за умов психічних порушень; навчити студентів вибору адекватних засобів фізичного виховання та рекреації в роботі з людьми із психічними порушеннями; представити студентам індустрію спорту для інвалідів: спортивні організації, асоціації та методи їхньої роботи.

Ключові слова: адаптивна фізична культура, професійна підготовка, фізична куль-

тура і спорт, професійна підготовка, методика професійної підготовки.

The purpose of the article is to highlight the content and features of teaching the discipline "Adaptive Physical Culture" in the process of training future professionals in physical culture and sports. The normative discipline "Adaptive Physical Culture" is an important component of professional training of specialists in physical culture and sports. The study of this course aims to form a set of knowledge and skills that are organically intertwined with the general system of training, helping to adapt people with disabilities to the physical and social conditions of the environment. In the process of teaching "Adaptive physical culture" a combination of traditional and non-traditional forms of learning with the use of innovative learning technologies is used. The program of the discipline "Adaptive Physical Culture", which is designed for 18 topics. When teaching the discipline, the following tasks of professional training of future specialists in physical culture and sports are solved, namely: to create students' ideas about adaptive physical culture and recreation (in its various aspects) and the process of integration of people with disabilities into society; to reveal the content of the main scientific theories, concepts, provisions used in adaptive physical culture and recreation; to create students' ideas about motor abilities under the conditions of four main nosologies (hearing, vision, musculoskeletal disorders and mental retardation); to teach students the peculiarities of conducting physical culture and health, sports and recreational activities with the disabled in various types of institutions; to teach students to determine the purpose and objectives of a particular lesson, recreational activity, physical culture and health activities with people with special needs; to acquaint students with methods of testing motor abilities in terms of psychophysical disorders; to teach students to choose adequate means of physical education and recreation in working with people with mental and physical disorders; to introduce students to the sports industry for the disabled: sports organizations, associations and methods of their work.

Key words: adaptive physical culture, professional training, physical culture and sports, professional training, methods of professional training.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.28>

Дмітрієва Н.С.,
студентка магістратури кафедри олімпійського та професійного спорту факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нормативна навчальна дисципліна «Адаптивна фізична культура» є важливим складником професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту. Вивчення цього курсу має на меті формування комплексу знань і вмінь, які органічно влітаються в загальну систему підготовки спеці-

алістів, допомагають адаптувати людей з функціональними обмеженнями до фізичних і соціальних умов навколишнього середовища.

Предметом вивчення навчальної дисципліни адаптивної фізичної культури є принципи, методи та методичні прийоми навчання рухових дій під час занять адаптивною фізичною культурою.

У результаті опанування навчальною дисципліною «Адаптивна фізична культура» у майбутніх фахівців має сформуватися системне уявлення про визначальні тенденції фізичної культури осіб з психофізичними порушеннями, а також забезпечити студентів викладацькими та тренерськими вміннями для оздоровчих фізичних занять фізичною культурою і спортом, у яких люди з обмеженими фізичними можливостями можуть брати активну участь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За результатами багатьох досліджень, зокрема Е.В. Скріплева, Т.В. Скоблікова та Н.Г. Єршової, встановлено, що головна мета професійної освіти в галузі фізичної культури і спорту полягає в підготовці висококваліфікованих фахівців для всіх ланок системи фізичної культури і спорту на основі реального попиту на їхні послуги, у їх здатності забезпечити якісний педагогічний супровід усього різноманіття фізкультурно-оздоровчих програм у різних освітніх установах та інших організаційних структурах фізичної культури і спорту [1; 3].

На думку А.С. Запесоцького, зміст освітнього процесу має вибудовуватися відповідно до стратегій особистісного й професійного розвитку. Підготовка фахівця гуманітарного профілю (до якого й належить фахівець з фізичної культури) передбачає вирішення трьох груп завдань, таких як базова гуманітарна підготовка; формування проектних якостей і здібностей особистості; оволодіння спеціальними технологіями [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дослідженні ми дотримуємося позиції провідних учених, які вважають, що професійна підготовка фахівця з фізичної культури і спорту є складною, динамічною педагогічною системою, ефективність функціонування якої залежить від багатьох факторів, які проявляються на основі загальних закономірностей педагогічного процесу й управління ним. Ефективне вирішення проблеми модернізації вищої професійної освіти неможливо без комплексних досліджень у різних наукових сферах, таких як філософія, педагогіка, акмеологія, психологія, соціологія, шляхом інтеграції їх положень у єдиному дослідженні. У процесі здобуття вищої професійної освіти гостро постає необхідність у створенні максимально наближених умов майбутньої діяльності фахівця з фізичної культури у сфері адаптивної фізичної культури та адаптивного спорту, щоб студент передбачав результат своєї діяльності й міг адаптуватися та самовизначатися в змінних умовах життя.

Метою статті є висвітлення змісту й особливостей викладання дисципліни «Адаптивна фізична культура» у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. Мета вивчення дисципліни «Адаптивна фізична культура» – сфор-

мувати системне уявлення в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту про визначальні тенденції фізичної культури осіб з психофізичними порушеннями, а також забезпечити студентів викладацькими та тренерськими вміннями для оздоровчих фізичних занять з різних видів спорту, у яких люди з обмеженими фізичними можливостями можуть брати участь.

Мета викладання навчальної дисципліни: формування необхідних знань, умінь і навичок з фізичної культури в осіб з психофізичними порушеннями; забезпечити студентів викладацькими та тренерськими вміннями для оздоровчих фізичних занять з різних видів спорту, у яких люди з обмеженими фізичними можливостями можуть брати участь.

Завдання навчальної дисципліни:

- створити в студентів уявлення про адаптивну фізичну культуру та рекреацію (у різних його аспектах) і процес інтеграції інвалідів у соціум;
- розкрити зміст основних наукових теорій, концепцій, положень, які використовуються в адаптивній фізичній культурі та рекреації;
- створити в студентів уявлення про рухові можливості за умов чотирьох основних нозологій (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату й розумова відсталість);
- навчити студентів особливостей проведення фізкультурно-оздоровчих, спортивно-масових і рекреаційних занять з неповносправними в різного типу установах;
- навчити студентів визначати мету й завдання конкретного уроку, рекреаційного заняття, фізкультурно-оздоровчого заходу з особами з особливими потребами;
- ознайомити студентів із методами тестування рухових можливостей за умов психофізичних порушень;
- навчити студентів вибору адекватних засобів фізичного виховання та рекреації в роботі з людьми із психофізичними порушеннями;
- представити студентам індустрію спорту для інвалідів: спортивні організації, асоціації та методи їх роботи.

Формат навчальної дисципліни: очний, змішаний і дистанційний.

Для активізації освітньої діяльності студентів у процесі опанування навчальною дисципліною «Адаптивна фізична культура» використовуються такі форми проведення занять:

- на лекціях чітко та зрозуміло структурується матеріал; зосереджується увага студентів на проблемних питаннях; наводяться конкретні приклади практичного застосування отриманих знань; звертається увага на зарубіжний досвід вирішення окремих проблем; акцентується увага студентів на критичному сприйнятті нового матеріалу замість пасивного конспектування; вико-

ристовуються наочні матеріали, карти, ілюстрації, схеми, таблиці, використовуються технічні засоби навчання: мультимедійний проектор, інтерактивна дошка;

– на семінарських заняттях обговорюються основні проблеми, теми; проводяться дискусії, спрямовані на поглиблення, розширення, деталізацію й закріплення теоретичного матеріалу, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню відстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів та оволодінню фундаментальними знаннями, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності.

– самостійну роботу студента викладач планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та під методичним керівництвом і контролем викладача; зміст самостійної роботи за темами визначається робочою програмою навчальної дисципліни.

Обов'язковими елементами активізації навчальної роботи студентів є чіткий контроль відвідування студентами занять, заохочення навчальної активності, справедлива диференціація оцінок.

У процесі викладання дисципліни «Адаптивна фізична культура» застосовується поєднання традиційних і нетрадиційних форм навчання з використанням інноваційних навчальних технологій:

Проблемні лекції спрямовані на розвиток логічного мислення здобувачів вищої освіти. Коло питань теми обмежується двома-трьома ключовими моментами. При читанні лекцій студентам надаються питання для самостійного обмірковування та коментування.

Робота в малих групах дає змогу структурувати семінарські заняття за формою і змістом, створює можливості для участі кожного студента в роботі за темою заняття, забезпечує формування особистісних якостей і досвіду спілкування.

Семінари-дискусії передбачають обмін думками й поглядами учасників з проблемних питань цієї теми, а також розвивають мислення, допомагають формувати погляди й переконання, виробляють уміння формулювати думки й висловлювати їх, учать оцінювати пропозиції інших людей, критично підходити до власних поглядів.

Мозкові атаки – метод розв'язання невідкладних завдань, сутність якого полягає в тому, щоб висловити якомога більшу кількість ідей за дуже обмежений проміжок часу, обговорити й здійснити їх селекцію.

Кейс-метод – розгляд, аналіз конкретних ситуацій, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності.

Презентації – виступи перед аудиторією, що використовуються для представлення певних

досягнень, результатів роботи групи, звіту про виконання індивідуальних завдань тощо.

Банки візуального супроводження сприяють активізації творчого сприйняття змісту дисципліни за допомогою наочності (навчально-методичні матеріали з вивчення навчальної дисципліни; інтерактивні посібники, підручники; періодичні видання; альбом схем з навчальної дисципліни; хронологічні таблиці тощо).

На заняттях з адаптивної фізичної культури використовуються такі методи контролю:

– попередній контроль, спрямований на виявлення знань, умінь і навичок з навчальної дисципліни;

– поточний контроль (перевірка знань, умінь і навичок на практичних, семінарських, консультаційних заняттях);

– підсумковий контроль (модульне тестування на денній формі навчання та екзамен на заочній формі навчання).

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Адаптивна фізична культура» студент повинен знати:

– мету й завдання адаптивної фізичної культури;

– зміст видів адаптивної фізичної культури;

– зміст основних принципів, методів і засобів адаптивної фізичної культури;

– методику навчання адаптивної фізичної культури, організації й проведення заняття з адаптивної фізичної культури;

– методи дослідження в науково-дослідній роботі у сфері адаптивної фізичної культури;

– схему аналізу теоретико-експериментальних даних і втілення в практику результати наукових досліджень.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Адаптивна фізична культура» студент повинен уміти:

– застосовувати теоретичні знання на практиці;

– організувати і проводити заняття з адаптивної фізичної культури;

– застосовувати методи дослідження в науково-дослідній роботі у сфері адаптивної фізичної культури.

Вивчення навчальної дисципліни «Адаптивна фізична культура» має сприяти, згідно з освітньо-професійною програмою, набуттю таких загальних і фахових компетентностей: здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність реалізовувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й примножувати досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономір-

ностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство та в розвитку суспільства, техніки й технологій, здатність працювати в команді; здатність планувати та управляти часом; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; навички міжособистісної взаємодії, здатність застосувати знання в практичних ситуаціях, здатність забезпечувати формування фізичної культури особистості, здатність до організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення; здатність визначати заходи з фізкультурно-спортивної реабілітації та форми адаптивного спорту для осіб, що їх потребують; здатність зміцнювати здоров'я людини шляхом використання рухової активності, раціонального харчування й інших чинників здорового способу життя; здатність до розуміння ретроспективи формування сфери фізичної культури і спорту; здатність здійснювати навчання, виховання та соціалізацію людини у сфері фізичної культури і спорту, застосовуючи різні педагогічні методи та прийоми; здатність аналізувати прояви психіки людини під час занять фізичною культурою і спортом; здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання й інвентар; здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту.

Програмними результатами навчання мають стати: уміння студентів здійснювати аналіз суспільних процесів у сфері фізичної культури і спорту, демонструвати власне бачення шляхів розв'язання наявних проблем; уміти обробляти дані з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, засвоювати нову фахову інформацію, оцінювати й представляти власний досвід, аналізувати й застосовувати досвід колег, мати базові знання з проведення досліджень проблем фізичної культури і спорту, підготовки та оформлення наукової праці, здійснювати навчання рухових дій і розвиток рухових якостей людини в умовах різних форм організації занять фізичними вправами, демонструвати готовність до зміцнення особистого та громадського здоров'я шляхом використання рухової активності людини та інших чинників здорового способу життя, проведення роз'яснювальної роботи серед різних груп населення, оцінювати рухову активність людини та її фізичний стан, складати й реалізовувати програми кондиційного тренування, організувати та проводити фізкультурно-оздоровчі заходи; обґрунтовувати вибір заходів з фізкультурно-спортивної реабілітації та адаптивного спорту; визначати функціональний стан організму людини й обґрунтовувати вибір засобів профілактики перенапруження систем організму осіб, які займаються фізичною культурою і спортом; аргументувати управлінські рішення для вирішення

проблем, які виникають у роботі суб'єктів фізичної культури і спорту; мати навички лідерства.

Наведемо зміст навчальної дисципліни «Адаптивна фізична культура».

Тема 1. Адаптивна фізична культура як наука та навчальна дисципліна.

Мета, предмет і завдання адаптивної фізичної культури.

Тема 2. Принципи адаптивної фізичної культури.

Соціальні, загально-методичні та спеціально-методичні принципи адаптивної фізичної культури.

Тема 3. Вибір засобів і форм організації адаптивної фізичної культури.

Засоби та форми занять адаптивною фізичною культурою.

Тема 4. Методи адаптивної фізичної культури.

Методи формування знань. Методи навчання рухових дій. Методи розвитку фізичних якостей і здібностей. Методи виховання особистості. Методи педагогічного впливу. Методи взаємодії педагога й учня.

Тема 5. Функції адаптивної фізичної культури.

Педагогічні функції адаптивної фізичної культури. Соціальні функції адаптивної фізичної культури.

Тема 6. Компоненти адаптивної фізичної культури.

Адаптивне фізичне виховання. Адаптивний спорт. Адаптивна рухова рекреація. Адаптивна фізична реабілітація. Екстремальні види рухової активності.

Тема 7. Основні закономірності розвитку фізичних здібностей в адаптивній фізичній культурі.

Рух – провідний чинник розвитку фізичних здібностей. Залежність розвитку фізичних здібностей від рухових режимів. Етапність розвитку фізичних здібностей. Нерівномірність і гетерохронність розвитку фізичних якостей.

Тема 8. Принципи розвитку фізичних здібностей в адаптивній фізичній культурі.

Принцип зв'язаного розвитку координаційних і кондиційних фізичних здібностей. Принцип вікової адекватності педагогічних впливів. Принцип оптимальності педагогічних впливів. Принцип діагностики рівня розвитку фізичних здібностей. Принцип варіативності педагогічних впливів.

Тема 9. Розвиток фізичних здібностей в адаптивній фізичній культурі.

Розвиток силових здібностей. Розвиток швидкісних і координаційних здібностей. Розвиток витривалості. Розвиток гнучкості. Розвиток спритності.

Тема 10. Адаптивна фізична культура осіб з вадами слуху.

Особливості фізичного розвитку осіб з вадами слуху. Тестування при порушеннях слуху. Особливості методики адаптивної фізичної культури осіб з вадами слуху.

Тема 11. Адаптивна фізична культура осіб із вадами зору.

Основні поняття, мета завдання та засоби адаптивної фізичної культури осіб із вадами зору. Методи адаптивної фізичної культури осіб із вадами зору.

Тема 12. Адаптивна фізична культура осіб із порушеннями опорно-рухового апарату.

Адаптивна фізична культура при станах після ампутації. Засоби адаптивної фізичної культури осіб із порушеннями опорно-рухового апарату.

Тема 13. Адаптивна фізична культура осіб із ураженнями спинного мозку.

Завдання та засоби адаптивної фізичної культури при ураженнях спинного мозку. Методичні вказівки з адаптивної фізичної культури при ураженні спинного мозку.

Тема 14. Адаптивна фізична культура осіб із дитячим церебральним паралічем.

Загальна характеристика адаптивної фізичної культури при ДЦП. Адаптивне фізичне виховання при важких формах ДЦП. Адаптивне фізичне виховання при ДЦП середнього й легкого ступенів.

Тема 15. Адаптивна фізична культура осіб із відхиленнями розумового розвитку.

Загальна характеристика адаптивної фізичної культури при відхиленні розумового розвитку. Завдання та засоби адаптивної фізичної культури при відхиленні розумового розвитку.

Тема 16. Контроль в адаптивній фізичній культурі.

Медико-педагогічний контроль в адаптивній фізичній культурі. Методи контролю ефективності навчального процесу в адаптивній фізичній культурі.

Тема 17. Характеристика змісту занять з адаптивної фізичної культури.

Спрямованість змісту занять адаптивної фізичної культури. Характеристика змісту занять адаптивної фізичної культури. Заняття з адаптивного фізичного виховання дошкільнят і школярів. Заняття з адаптивного фізичного виховання у вищих навчальних закладах.

Тема 18. Відмінні риси методики навчання рухових дій і розвитку фізичних якостей і здібностей.

Відмінні риси методики навчання рухових дій. Відмінні риси методики розвитку фізичних якостей і здібностей.

Висновки. Отже, мета викладання навчальної дисципліни: формування необхідних знань, умінь і навичок з фізичної культури в осіб з психофізичними порушеннями. Забезпечити студентів викладацькими та тренерськими вміннями для оздоровчих фізичних занять з різних видів спорту, у яких люди з обмеженими фізичними можливостями можуть брати участь. При викладанні навчальної дисципліни вирішуються такі завдання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту: створити в студентів уявлення про адаптивну фізичну культуру та рекреацію (в різних його аспектах) і процес інтеграції інвалідів у соціум; розкрити зміст основних наукових теорій, концепцій, положень, які використовуються в адаптивній фізичній культурі та рекреації; створити в студентів уявлення про рухові можливості за умов чотирьох основних нозологій (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату та розумова відсталість); навчити студентів особливостей проведення фізкультурно-оздоровчих, спортивно-масових і рекреаційних занять з неповносправними в різного типу установах; навчити студентів визначати мету й завдання конкретного уроку, рекреаційного заняття, фізкультурно-оздоровчого заходу з особами з особливими потребами; ознайомити студентів із методами тестування рухових можливостей за умов психофізичних порушень; навчити студентів вибору адекватних засобів фізичного виховання та рекреації в роботі з людьми із психофізичними порушеннями; представити студентам індустрію спорту для інвалідів: спортивні організації, асоціації та методи їх роботи.

Перспективами в цьому напрямі є дослідження застосування педагогічних методів при викладанні дисципліни «Адаптивна фізична культура».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ершова Н.Г. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры. *Теория и практика физической культуры*. 2005. № 9. С. 44–47.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. Москва : Наука, 2002. 456 с.
3. Скриплева Е.В., Скобликова Т.В. Профессиональная подготовка специалистов по физической культуре в современных условиях. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2008. № 3. С. 72–75.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ЗА УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

THE PROFESSIONAL TRAINING PROBLEM OF FUTURE PHARMACISTS DURING IMPLEMENTATION OF ELEMENTS OF DISTANCE LEARNING

Стаття присвячена проблемі формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів вищої освіти фармацевтичного профілю за умови впровадження елементів дистанційного навчання або/та переходу на дистанційну форму навчання. Визначено відмінності між дистанційною й змішаною формами навчання. Підкреслено, що дистанційна форма навчання характеризується як навчання, у якому відбувається «інтеграція технологій та освіти». Виокремлено переваги й недоліки дистанційної форми навчання, що є важливим для знаходження відповідних заходів щодо підвищення якості навчального процесу здобувачів вищої фармацевтичної освіти. Зазначено, що форми навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій вимагають від викладача надання студентам спеціальних інформаційних листів, у яких наведено поради, короткий огляд дисципліни й технологій з використанням відеоматеріалів. Означено поняття «інформаційно-комунікаційна компетенція», яку розглядають як здібності функціонувати з інформаційними системами, мережами, програмним забезпеченням і веб-додатками завдяки використанню комп'ютерів та інших технологій, а також спілкування з пацієнтами, пошук й опрацювання інформації. З'ясовано, що для забезпечення формування інформаційно-комунікаційної компетентності за умови впровадження змішаного навчання чи переходу на дистанційне навчання доцільно врахувати комплекс педагогічних умов, а саме: чіткість, послідовність, продуманість взаємодії викладач-студент; створення можливостей оволодіння знаннями й уміннями, необхідними для застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, адекватного програмно-методичного та організаційного забезпечення навчального процесу. Зазначено, що організація навчального процесу з допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій забезпечує формування інформаційно-комунікаційної компетентності, що сприятиме критичному мисленню, прийняттю продуманих рішень, участі в дискусіях, спілкуванню, отриманню необхідної інформації, зменшенню часових витрат для опрацювання інформації.

Ключові слова: студенти-провізори, інформаційно-комунікаційна компетентність, дистанційне навчання, змішане навчання.

The article introduces the problem formation of information and communication competence of higher education of pharmaceutical profile during the process of introduction the distance learning elements and/or distance learning (e-education). It discusses the differences between distance learning and blended learning. The distance learning is characterized as learning there is an "integration of technology and education". The advantages and disadvantages of distance learning are highlighted, which is important for finding appropriate measures to improve the quality of the educational process of graduates of higher pharmaceutical education. It is noted that forms of learning with the application of the information and computer technology require the teacher to provide students with special information notes, with advice and a brief overview of the discipline and technology with the use of video materials. The concept of "information and communication competence" which is considered as the ability to function with information systems, networks, software and web applications through the use of computers and other technologies, as well as communication with patients, search and processing of information. It was found that to ensure the formation of information and communication competence in the implementation of the blended learning or the transition to the distance learning, it is advisable to take into account a set of the pedagogical conditions, namely clarity, consistency, thoughtful teacher-student interaction; creation of opportunities for mastering the knowledge and skills necessary for the application of information and communication technologies; adequate program-methodical and organizational support of the educational process. It is noted that the organization of the educational process with the help of the information and computer technologies provides the formation of the information-communication competence, which will develop student's critical thinking skills, making informed decisions, participating in discussions, communication, obtaining the necessary information, reducing time spent on information processing.

Key words: students-pharmacists, information and communication competence, distance learning, blended learning.

УДК 378:37.018.43
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.29>

Драчук М.І.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри біофізики
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Федорович З.Я.,
канд. біол. наук,
доцент кафедри біофізики
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Традиційна форма навчання та викладання вимушено змінена в закладах освіти на дистанційне чи змішане навчання через пандемію COVID-19 і переведена на електронні платформи. Таке навчання визначається як навчання, де інформація, завдання та виконані праці надходять через електронні пристрої, такі як мобільні пристрої, персональні комп'ютери та інші гаджети. Окрім того,

навчання з використанням електронних платформ характеризується унікальними особливостями та принципами роботи, що стосуються вдосконалення інформаційних і цифрових навичок, які водночас сповільнюють і розширюють можливості учасників навчального процесу ефективно проводити (здійснювати) навчання [1, с. 297].

Без сумніву, головною метою освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, готового

ефективно та професійно працювати, а також бути конкурентним на ринку праці, тому новітні технології в навчанні, що достатньо адаптовані до конкретних умов праці, повинні зробити здобувача вищої фармацевтичної освіти носієм нових знань та ідей [2, с. 122]. Програми дисциплін, що вивчаються майбутніми фахівцями фармацевтичної галузі, повинні давати можливість розвинути інформаційно-комунікаційну компетентність, необхідну для подальшої професійної діяльності й наукових досліджень, а не лише для виконання навчального навантаження з кожного окремо взятого предмета.

Зазначимо, що інформаційно-комунікаційну компетентність провізорів як один з елементів професійної компетентності досить часто варто розглядати як сукупність їхніх фахових якостей, в основі яких лежать здібності, знання, уміння й навички в галузі освоєння нових інформаційних технологій, а також досвіду їх застосування в професійній діяльності [3, с. 89]. Отже, реалізується основний принцип «навчання продовж життя» та розвиток післядипломної спеціалізації.

Освітній вектор спрямовано на досвід європейських країн, який у більшості європейських країн регулюються рекомендаціями EAFP (European Association of Faculties of Pharmacy), які прийняті Директивою ЄС 85/432. Вона рекомендує п'ятирічну університетську програму навчання й шестимісячну практичну підготовку в аптечній установі. Тому справедливим є залучення нових наукоємних технологій в освітній процес для досягнення європейського рівня у вітчизняній фармацевтичній освіті. У професійній діяльності провізори зобов'язані вміти використовувати сучасне апаратне і програмне забезпечення, усвідомлено застосовувати інформаційні комп'ютерні технології в професійній діяльності, тобто володіти інформаційною компетентністю.

Отже, в умовах всезростаючої інформатизації вищої освіти, а також за умов дистанційного навчання або навчання з елементами дистанційного навчання інформаційно-комунікаційну компетентність потрібно починати формувати продовж освітнього процесу в профільних закладах вищої освіти [4, с. 76].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням розвитку й організації змішаної та дистанційної форми навчання в Україні присвячено праці таких науковців, як О. Андрєєва, Т. Білик, Л. Галій, Г. Гомелюк, М. Гребеник, Г. Дегтярова, Т. Марусей, Г. Козлакова, В. Кухаренко та інші.

Вивченням сучасних тенденцій використання інформаційних технологій під час дистанційного навчання займалися Ю. Рашкевич, І. Федорчук та інші.

Питанню формування інформаційно-комунікаційної компетенції провізорів у системі вищої

освіти присвячено наукові праці таких науковців, як Н. Баловсяк, В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Добровольська, Н. Іванькова, М. Кадемія, Л. Кайдалова, В. Кобися, О. Овчарук, О. Рижов та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності як однієї з професійних компетентностей особливо за впровадження змішаного чи дистанційного навчання є актуальним в умовах сьогодення в підготовці майбутніх провізорів.

Метою статті є дослідження формування та розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності в умовах ефективного поєднання очно-дистанційної чи дистанційної форми організації навчального процесу майбутніх провізорів.

Виклад основного матеріалу. Підготовка фахівців фармацевтичної галузі в Україні потребує постійного вдосконалення та пошуку новітніх шляхів організації навчального процесу. У карантинних умовах освітній процес переведено на дистанційне навчання, яке окреслюють як універсальну гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і телекомунікаційних технологій і створює додаткові умови для студента, а саме: вільний вибір освітніх дисциплін, що відповідають міжнародним стандартам, діалоговий обмін з викладачем тощо [5]. Окрім того, дистанційне навчання визначають як «спосіб освіти, за якого викладач і той, кого навчають, розділені просторово» [6]. На думку О. Глушаченко, це «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності особистості, який відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від іншого учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [7, с. 14]. Отже, дистанційне навчання має різні визначення та характеризується як навчання, у якому відбувається «інтеграція технологій та освіти» [8, с. 67].

Аналіз літературних джерел указує на переваги й недоліки дистанційного навчання [9, с. 227; 10, с. 92; 11, с. 36; 12, с. 143]. Вагомими перевагами дистанційного навчання є таке: вибір місця навчання, опрацювання навчального матеріалу відбувається в зручний час, наприклад, лекційний курс, попередньо записаний у відеоформаті, уможлиблює його перегляд у зручний для студента час, навчальний матеріал розміщений на електронній платформі. Проте є й недоліки в системі дистанційного навчання, а саме відсутність очного спілкування в системі викладач-студент, ідентифікація студента при виконанні тестових завдань (хоча кожен студент працює під власним

логіном і паролем), наявність технічного забезпечення та Інтернет, неможливість використання у вивченні дисциплін, що потребують обов'язкового засвоєння практичних навичок, наявність методичного забезпечення, дизайн навчального матеріалу повинен бути сумісним для різних технічних засобів (наприклад, ноутбук, смартфон тощо); уміння учасників навчального процесу працювати з інформацією, а також мотивація, підтримання самодисципліни та вміння самоорганізуватися при виконанні навчального навантаження. Отже, аналіз переваг і недоліків дистанційного навчання є важливим для вжиття відповідних заходів щодо підвищення якості навчального процесу.

У сучасній педагогіці під змішаним навчанням розуміють об'єднання засобів денної форми навчання – роботи в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу – з такими методами, що передбачають, наприклад, обговорення навчального матеріалу за допомогою електронної пошти й інтернет-конференцій [13, с. 238]. Так, при змішаній формі навчання лекційний матеріал є в доступі студентів ще до лекційних занять, тоді як у час проведення лекційного заняття студенти можуть опрацювати разом із лектором незрозумілі моменти чи питання, які виникли після перегляду запису лекції. Аудиторно при змішаній формі навчання проводять лабораторно-практичні заняття, на яких формуються навички. Варто зауважити, що форми навчання з використанням інформаційних технологій вимагають від викладача надання спеціальних інформаційних матеріалів, у яких зазначені поради, короткий огляд курсу, представлений мультимедійно [14, с. 317].

Отже, змішана форма навчання органічно поєднує як очну, так і дистанційні форми навчання. Інформаційно-комунікаційні технології є невід'ємною частиною сучасної практики фахівців фармацевтичної галузі. Очевидно, що розвиток навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій важливий, щоб випускники були «готовими до роботи» й адекватно підготовленими до практики в дедалі більш технологічних середовищах охорони здоров'я.

Компетенції, у тому числі інформаційно-комунікаційна, які здобувають майбутні провізори, зазначені в робочих навчальних програмах. Інформаційно-комунікаційну компетенцію розглядають як здібності функціонувати з інформаційними системами, мережами, програмним забезпеченням і веб-додатками завдяки використанню комп'ютерів та інших технологій, а також спілкування з пацієнтами, пошук й опрацювання інформації [15, с. 612]. Однією з вимог формування інформаційно-комунікаційної компетентності є комплекс педагогічних умов, а саме чіткість, послідовність, продуманість взаємодії викладач-студент; створення можливостей оволодіння знаннями й уміннями, необхідними

для застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, адекватного програмно-методичного та організаційного забезпечення навчального процесу [16, с. 192].

Проте робочі програми в основі розроблені для очної форми навчання. Варто зазначити, що як дистанційна, так і змішана форми навчання вимагають розробки навчальної програми, виконання якої забезпечує розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності. Упровадження таких заходів у навчальний процес, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій сприятиме критичному мисленню, прийняттю продуманих рішень, участі в дискусіях, спілкуванню, отриманню необхідних даних, зменшенню часових витрат для опрацювання інформації.

Перехід до дистанційного навчання відбувся швидко, що зумовлено поширенням коронавірусної інфекції COVID-19 [17; 18]. Університет використовує електронну платформу Moodle. Студенти можуть переглядати теоретичний матеріал, виконують завдання та здають поточний і підсумковий тестовий контроль на цій електронній платформі. Отже, важливим залишається розвиток навичок роботи з комп'ютером у нинішній «трансформованій» освіті.

Висновки. Отже, необхідність упровадження змішаної чи дистанційної форм навчання вказала на потреби враховувати зміни сьогодення, які, з одного боку, зумовили проблемність їх упровадження, а з іншого – спонукають до переходу до інноваційної діяльності, пов'язаної з упровадженням інформаційно-комп'ютерних технологій, і культури мислення, що відображається на формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності фахівців фармацевтичної галузі. При використанні інформаційно-комп'ютерних технологій варто звернути увагу на розроблення змісту методичного забезпечення дисциплін та органічно використовувати у фаховій діяльності майбутніх провізорів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Uzule K. Teacher training and education programs in Latvia: are e-competences included? *Business, Management and Education*. 2020. № 18 (2). P. 294–306.
2. Осін А.В. Мультимедіа в освіті: контекст інформатизації. 2004. 320 с.
3. Добровольська А.М. Формування і розвиток ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів за умови інтеграції дисциплін природничо-наукової підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. № 1. С. 87–100.
4. Бабінцева Л.Ю. Теоретико-методологічне обґрунтування інформаційного моніторингу фармацевтичного ринку в системі охорони здоров'я : дис. ... докт. біол. наук : 14.03.11 «Медична та біологічна інформатика і кібернетика». Київ, 2015. 298 с.

5. Актуальні питання дистанційної освіти та теле-медицини. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної відео-конференції*, 16–17 квітня 2009 р. Запоріжжя : Вид-во ЗДМУ, 2009. 170 с.

6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник. Київ, 2005. 239 с.

7. Глушаченко О. Перспективи впровадження дистанційних методів навчання для студентів заочної форми навчання фармацевтичного факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 1. С. 12–18.

8. Al-Frahait D., Joy M., Masa'deh R., Sinclair J. Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*. 2020. № 102. Pp. 67–86.

9. Власенко Л.В. Переваги та недоліки дистанційного навчання. Професійна підготовка педагога: історичний досвід і виклики сучасності. *Збірник наукових праць*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного пед. університету ім. І. Франка, 2013. С. 224–228.

10. Пастушенко О.А. Переваги та недоліки дистанційного навчання. *ЛОГОС. Мистецтво наукової думки*. 2019. № 4. С. 91–93.

11. Гроссу Н.В. Дистанційна освіта: переваги та недоліки. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ЛОГОС» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz*. 5 Juni, 2020. Stuttgart : Europäische Wissenschaftsplattform, 2020. № 2. S. 35–37.

12. Bin Mubayrik H.F. Exploring Adult Learners; Viewpoints and Motivation Regarding Distance Learning in Medical Education. *Advances in medical education and practice*. 2020. № 11. P. 139–146.

13. Bliuc A., Casey G., Bachfischer A. et al. *Blended learning in vocational education: teachers' conceptions of blended learning and their approaches to teaching and design*. 2012. № 39. P. 237–257.

14. Ilyashenko L.K., Gladkova M.N., Kutepov M.M., Vaganova O.I., Smirnova Z.V. Development of communicative competencies of students in the context of blended learning. *Amazonia investiga*. 2019. № 8 (18). P. 313–322.

15. Levett-Jones T., Kenny R., Van der Riet P., Hazelton M., Kable A., Bourgeois S., Luxford Y. Exploring the information and communication technology competence and confidence of nursing students and their perception of its relevance to clinical practice. *Nurse Education Today*. 2009. № 29 (6). P. 612–616.

16. Федяєва М.С. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-економістів. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2016. № 3. 298 с.

17. Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25.04.13 № 466. URL: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print (дата звернення: 10.06.2020).

18. Щодо організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти під час карантину. URL: <https://cutt.ly/dyB9CuF> (дата звернення: 10.06.2020).

МЕТОДИ Й ФОРМИ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

METHODS AND FORMS OF PREPARATION OF STUDENTS FOR SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE DISTANCE LEARNING

У статті розглянуто проблему використання методів і форм у підготовці здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності в контексті дистанційного навчання. Розкрито наукові підходи українських і зарубіжних студій до організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти. Особлива увага приділена дистанційному навчанню, яке в роботі розглянуто як форма навчання, що дає можливість опрацювати зміст завдань академічних дисциплін за допомогою опосередкованої комунікації між викладачем і здобувачем освіти. Визначено методи організації наукової діяльності здобувачів освіти в процесі дистанційного навчання: дистанційне виконання завдань із науково-творчим складником у процесі вивчення профільних дисциплін; самостійне опанування основ ведення наукових досліджень у процесі вивчення основи науково-дослідницької роботи студентів; активне залучення здобувачів освіти до дистанційної групової та студійної роботи науково-творчого спрямування; заслуховування й обговорення результатів наукових досліджень здобувачів освіти на кафедральних он-лайн засіданнях і семінарах. Запропоновані електронні платформи, які сприяють безперервній он-лайн комунікації між викладачами та здобувачами освіти. Визначено форми організації наукової діяльності здобувачів освіти в процесі дистанційного навчання: лекції та семінарські заняття на платформах Zoom, Google Meet і Google class; дистанційні он-лайн засідання, семінари, вебінари, міжнародні лекції, форуми; участь у Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт; написання та захист випускних кваліфікаційних робіт. Педагогічна практика за дистанційними технологіями представлена як форма організації наукової діяльності здобувачів освіти, у процесі якої відбувається формування основних складників фахової компетентності: спроможності визначати методологію дослідження, виокремлювати істотні зв'язки й відношення в процесі аналізу даних; володіти сучасними технологіями проектування та організації наукового дослідження. Досліджено ціннісні орієнтації студентів за адаптованою методикою М. Рокича, які сприяють активізації науково-дослідницької діяльності в контексті дистанційного навчання.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, дистанційна освіта, форми й методи

підготовки до науково-дослідницької діяльності, здобувачі освіти.

The article considers the problem of using methods and forms in preparing students for research activities in the context of distance learning. Scientific approaches of Ukrainian and foreign studies on the organization of research activities of students are revealed. Particular attention is paid to distance learning, which in this work is considered as a form of learning that provides an opportunity to study the content of the tasks of academic disciplines through indirect communication between teacher and student. Methods of organization of scientific activity of students in the process of distance learning are determined: distance performance of tasks with scientific and creative component in the process of studying profile disciplines; independent mastering of the basics of conducting scientific research in the process of studying the discipline of the basics of research work of students; active involvement of students in remote group and studio work of scientific and creative direction; hearing and discussion of the results of scientific research of students at the cathedral online meetings and seminars. Electronic platforms are proposed that promote continuous online communication between teachers and students. The forms of organization of scientific activity of students in the process of distance learning are determined: lectures and seminars on the platform Zoom, Google Meet and Google; remote conferences, seminars, webinars, international lectures, forums; participation in All-Ukrainian competitions of student scientific works; writing and defense of final qualifying works. Pedagogical practice of distance technologies is presented as a form of organization of scientific activity of students, in the process of forming the main components of professional competence: the ability to identify methodological research, identify significant links and changes in the data analysis process; manage modern technologies of design and organization of scientific research. The value orientations of students are studied according to the adapted method of M. Rokeach, which promotes the intensification of research activities in the context of distance learning.

Key word: scientific-research activity, distance education, forms and methods of preparation for research activities, students.

УДК 378.018.43:001.8 (045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.30>

Краснова А.В.,
студентка V курсу факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Ярославцева М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Пехарева С.В.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання підготовки здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності було актуальним у всі часи. Завданнями сучасної вищої освіти є створення умов для оволодіння фаховими компетентностями та підготовки такого педагога, який уміє креативно здійснювати професійну діяльність.

У Концепції освітньої діяльності з підготовки здобувачів вищої освіти за другим рівнем вищої освіти (магістр) із спеціальності 012 Дошкільна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка зазначено зміст науково-дослідницької компетентності, яка є одною з основних фахової компетентності: здатність виділяти актуальні проблеми розви-

тку сучасної системи дошкільної освіти, спроможність визначати методологію дослідження, виокремлювати істотні зв'язки й відношення в процесі аналізу даних; володіти сучасними технологіями проектування та організації наукового дослідження на підставі комплексного підходу до вирішення проблеми професійної діяльності; спроможність використовувати сучасні технології організації збору, оброблення даних і їх інтерпретації; критично оцінювати адекватність методів вирішення досліджуваної проблеми; розробляти та представляти обґрунтований перспективний план дослідницької діяльності; представляти науковому співтовариству дослідницькі досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійної спільноти. Отже, проблема підготовки майбутніх педагогів-науковців до професійної діяльності є принципово-важливою та актуальною.

У 2020 році у зв'язку з епідемією Covid-19 гостро стало питання переведення освітнього процесу в дистанційну форму. Перед викладачами постало нове завдання – організувати заняття й інші види діяльності студентів так, щоб науково-дослідницька робота була продуктивною.

Для ефективної організації науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання необхідно правильно організувати роботу та підібрати відповідні методи й форми навчання. При грамотно організованому освітньому процесі науково-дослідницька діяльність здобувачів освіти повинна бути ефективною в будь-яких умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Уважного ставлення дослідників останнім часом вимагає питання впровадження дистанційної освіти в процес підготовки здобувачів освіти до науково-дослідницької роботи.

Проблема розвитку дистанційної освіти є досить актуальною, що підтверджує інтерес до неї протягом останніх десятиріч та аналіз даних Scopus, Web of Science, Google Scholar, Google Trends тощо.

Особливості спілкування в умовах дистанційного навчання висвітлюються в працях В. Баженової, П. Маркова. Наукові студії В. Поруса, В. Самохвалової займалися проблемами філософії науки. Мотиваційний аспект наукової діяльності здобувачів освіти розглядали в працях О. Глущенко, Т. Калашникова, А. Козлов, М. Матушкін, З. Сазонова та ін.

Питанням формування активної пізнавальної діяльності, що лежить в основі розвитку й удосконалення різних аспектів дослідницьких умінь здобувачів освіти, приділено увагу наукових студій (Л. Аврамчук, Т. Алексєнко, В. Андрєєв, П. Лузан, А. Дьомін, В. Рябець, П. Олійник).

Дослідження науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти висвітлено в наукових доробках учених на сучасному етапі розвитку освіти у вищій школі (О. Жерновникової, Л. Калашникової, М. Роганової, А. Чаговець, Х. Шапаренко та ін.). Загальні питання організації науково-дослідницької роботи здобувачів освіти розглядалися в працях С. Гончаренка, А. Кушнірук, Д. Пойя, В. Прішкіна, С. Ракова, О. Скафи, В. Шахова й ін.

М. Князян здійснила аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації науково-дослідницької діяльності студентів. Такими, що викликають інтерес у системі вищої педагогічної освіти США й Канади, є такі види самостійної дослідницької діяльності, як складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проектів, організація аутентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», що загалом забезпечують системність і систематичність інтеріоризації фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. У країнах Західної Європи в організації самостійно-дослідницької діяльності значна увага приділяється системному зв'язку теорії та практики, виробленню в студентів у ході самостійної дослідницької діяльності критичних суджень, власної позиції. Тому в професійній підготовці домінують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дають змогу встановити партнерські стосунки як усередині групи, так і між здобувачами освіти й викладачем. Самостійно-дослідницька робота пронизує більшість навчальних тем у зарубіжній вищій школі, що сприяє, за оцінками дослідників такого досвіду, цілісності підготовки фахівця безперервної самоосвіти впродовж життя [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Підготовка здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності була завжди однією з найпріоритетніших цілей у системі вищої освіти. Останнім часом гостро постало питання організації освітнього процесу в дистанційній формі, доцільного підбору методів і прийомів навчання на відстані. На жаль, структура організації дистанційної освіти в Україні ще не досконала та потребує вдосконалення.

Мета статті полягає в дослідженні процесу підготовки здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності в умовах дистанційного навчання. Завданнями статті є аналіз наукових підходів до проблеми організації науково-дослідницької діяльності студентів; визначення методів і форм організації наукової діяльності здобувачів освіти на електронних платформах; дослідження ціннісних орієнтацій студентів, які сприяють активізації науково-дослідницької діяльності в контексті дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність є одним із найважливіших засобів підвищення рівня підготовки й виховання здобувачів освіти, здатних творчо та ефективно застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу. Відповідно до першої статті Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [4], наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання й використання нових знань. Основними формами наукової діяльності є фундаментальні та прикладні наукові дослідження. У Законі України «Про вищу освіту» [6] зазначається, що наукові товариства студентів популяризують наукову діяльність серед студентської молоді, сприяють залученню осіб, які навчаються, до наукової роботи та інноваційної діяльності.

У статті 9 «Форми здобуття освіти» Закону України «Про освіту» зазначається, що дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [5].

У 2020 році у зв'язку з епідемією COVID-19 в Україні та світі актуальною стало питання організації педагогічного процесу в дистанційній формі. Дистанційне навчання – це сукупність технологій, що забезпечують надання здобувачам освіти основного обсягу наукового матеріалу, інтерактивну взаємодію між здобувачами освіти й викладачем у процесі навчання, надання здобувачам освіти можливості самостійно працювати з навчальним матеріалом [2].

К. Крутій зазначає, що форма навчання заочна, дистанційна – це зовнішня організація початково-пізнавального процесу, яка здійснюється без відриву від виробництва, але заняття зі здобувачами освіти проводяться в сесійному порядку кілька разів упродовж навчального року, як правило, два рази на кожний семестр [3].

У роботі дистанційне навчання розглядаємо як форму навчання, що дає можливість опрацювати зміст завдань академічних дисципліни за допомогою опосередкованої комунікації між викладачем і здобувачем освіти.

В умовах дистанційного навчання особливої значущості набувають такі методи організації наукової діяльності здобувачів освіти, а саме: дистанційне виконання завдань з науково-творчим складником у процесі вивчення профільних дисциплін; самостійне опанування основ ведення наукових досліджень у процесі вивчення дисципліни основи науково-дослідницької роботи студентів; створення навчально-наукових структур для поза-

аудиторного навчання й активне залучення здобувачів освіти до дистанційної гурткової та студійної роботи науково-творчого спрямування; заслуховування й обговорення результатів наукових досліджень здобувачів освіти на кафедральних он-лайн засіданнях і семінарах [8].

За допомогою вищезазначених методів студенти набувають умінь аналізувати результати наукових досліджень, застосовувати їх при вирішенні конкретних науково-дослідницьких завдань; самостійно здійснювати науковий пошук, спираючись на індивідуальні дослідницькі здібності.

Ефективність проведення наукової діяльності під час карантину залежить від умов, які створює адміністрація вишу та викладачі. При організації дистанційного навчання викладачі можуть скористуватися такими електронними платформами: Google class, Zoom, Google Meet, Skype. Для ефективної та безперервної комунікації з аудиторією можна створювати спільні чати в платформах Viber, Telegram, WhatsApp тощо. При створенні тестових завдань педагоги мають можливість звернутися до таких платформ, як Classtime, Kahoot, Quizz, IDroo, Miro.

Підвищити рівень вивчення іноземної мови, удосконалити свої педагогічні навички, здобути досвід наукової роботи й отримати сертифікат про проходження того чи іншою он-лайн курсу можна на таких інтернет-платформах, як EdEra; edX; Coursera; Khan Academy; Відкритий Університет Майдану; Codecademy; Duolingo; Lingva. Skills тощо.

Під час дистанційного навчання доречно проводити такі форми роботи: лекції та семінарські заняття на платформах Zoom, Google Meet і Google class; дистанційні конференції, семінари, вебінари, міжнародні лекції, форуми; участь у Всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт; написання та захист випускних кваліфікаційних робіт. У процесі цих форм роботи здобувачі освіти можуть користуватися навчально-методичним комплексом дисциплін електронної бібліотеки вишу, отримувати інформацію з профільних дисциплін у дистанційній формі.

Здобувачам освіти випускних курсів рекомендовані різноманітні освітні он-лайн платформи, де вони мають змогу пройти семінари з отриманням сертифіката. Так, сучасні он-лайн платформи пропонують такі курси та вебінари: «Глобальне тестування на Національній он-лайн платформі з цифрової грамотності»; «Вступ до критичного мислення»; «Креативне мислення»; «Академічна доброчесність в університеті»; «Запобігання торгівлею людьми»; «Екологічні дати року. Що? Де? Як? Коли?»; «Участь батьків в організації інклюзивного навчання», «Методики інтелектуального розвитку дошкільника. Блоки Дьонеша, Палички Кюізенера, «Шість дарів Фребеля, кола Ейлера»,

«Путівник в умовах карантину: діти, батьки, заклад дошкільної освіти», «Медійна грамотність в освітньому процесі», «Цифрова грамотність: YouTube, Gmail, Google Диск. Інтеграція сучасних застосунків у Блог і Тести на «Всеосвіті» тощо.

Однією з форм підготовки здобувачів освіти до науково-дослідницької діяльності є виробнича та педагогічна практика за дистанційними технологіями. У процесі практики відбувається процес формування в практикантів основних складників фахової компетентності, а саме: спроможність визначати методологію дослідження, виокремлювати істотні зв'язки й відношення в процесі аналізу даних; володіти сучасними технологіями проектування та організації наукового дослідження.

Під час проведення он-лайн занять із дітьми, он-лайн діагностики дітей і батьків, студенти набувають таких морально-вольових якостей: відповідальність, самостійність, дисциплінованість, обов'язковість, організованість. Саме ці якості сприяють формуванню індивідуально-дослідницьких здібностей, які є основою дослідницької діяльності. За результатами практики доречно організувати звітну он-лайн конференцію на платформі Zoom, де обговорити питання, пов'язані з особливостями проходження практики за дистанційними технологіями.

З метою дослідження ціннісних орієнтацій студентів, які сприяють активізації науково-дослідницької діяльності в контексті дистанційного навчання на базі Комунального закладу «Харківської гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради проведено он-лайн дослідження за адаптованою методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [7]. Дослідження проводилося протягом квітня-червня 2020 року, у ньому брали участь здобувачі освіти 2–5 курсів факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії напряму підготовки 012 Дошкільна освіта. Загалом опитано 98 осіб.

Учасникам дослідження було запропоновано два списки цінностей – термінальних та інструментальних (по 9 цінностей у кожному), записаних у довільному порядку. Ранжування структури термінальних та інструментальних цінностей є додатковим способом визначення рівня готовності здобувача освіти до науково-дослідницької діяльності. Залежно від того, які саме цінності є пріоритетними, можна зробити висновок про готовність/неготовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до науково-дослідницької діяльності, самопізнання, ступінь розвитку його рефлексивних навичок.

Порівняльний аналіз відповідей студентів показує, що верхню диспозицію в структурі термінальних цінностей посідають професіоналізм, компетентність педагога; інтерес до дослідницької діяльності, допитливість; відповідальність

(71 опитуваних, що становить 69,6%). При цьому значення таких цінностей, як професіоналізм і компетентність, підвищуються на третій курс (62 опитуваних, що становить 60,8%) і посідають перше положення на п'ятому (78 респондентів, що становить 76,4%). Важливим є те, що більшість опитаних здобувачів освіти (86 опитуваних, що становить 84,3%) виділяють як головні освітні цінності такі: дисциплінованість, відповідальність, освіченість, упевненість у собі. Такі відповіді характеризують готовність здобувачів освіти до наукової діяльності. Стабільне місце в середині таблиці посідає цілеспрямованість (48 опитуваних, що становить 47,04%), що свідчить про розуміння важливості професійного зростання науковця. Недостатньо високо (22 опитуваних, що становить 21,6%) оцінюється така важлива якість особистості педагога, як самоконтроль. Лише здобувачі 4 курсу визнають духовний розвиток і роботу над собою настільки важливою, що відводять їм четверте рангове місце. Такі цінності, як суспільне визнання, авторитет науковця та матеріальний достаток, не входять до престижних і посідають останні місця в ієрархії цінностей у всіх опитаних (12 опитуваних, що становить 11,8%).

Високо оцінюються освіченість, вихованість, терпіння (69 респондентів, що становить 67,6%). Середню позицію структури цінностей (54%) представляють такі важливі якості науковця, як широта поглядів (уміння зрозуміти іншого), відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися свого слова), вихованість та інтелігентність – той образ дій, якому віддають перевагу в педагогічному процесі. Достатньо високо оцінюють здобувачі вимогливість до себе й оточуючих (54 опитуваних, що становить 52,9%). Розглядаючи динаміку цієї якості за курсами, можемо зазначити, що її значущість має тенденцію до зниження на 2 і 3 курсах (46 опитуваних, що становить 45,1%) і підвищення на випускному курсі (54 опитуваних, що становить 52,9%), що характеризує рівень професійної зрілості. Серед інструментальних цінностей останню диспозицію посідає самоконтроль, дещо підвищуючись до 4 курсу (24 респондентів, що становить 23,5%) і більше виявляючись на 5 курсі (34 опитуваних, що становить 33,3%).

Можна зробити висновок, що зміни в структурі цінностей – засобів професійної життєдіяльності в здобувачів освіти, які навчаються на різних курсах, зумовлені практичною спрямованістю їхньої діяльності, інтеграцією окремих особистісних якостей у наукову спрямованість. Зміна цінностей, що становлять структуру науково-професійної діяльності, є вираженням самопізнання здобувача освіти себе як майбутнього фахівця в науково-дослідній діяльності, вироблення власного наукового погляду. Аналізуючи результати дослідження, можна дійти висновку, що в здобу-

вачів освіти поступово починають формуватися потреби в науковій діяльності, тобто мотиваційна сфера. Так, виникнення мотивів, що пов'язані з напрямами науково-дослідницької діяльності, стають рушійною силою для виникнення в здобувачів освіти бажання бути самореалізованими в науковій діяльності.

Зазначимо, що завдяки відповідним формам і методам роботи в здобувачів освіти перших курсів починає формуватися інтерес до науково-дослідницької діяльності. Підготовка здобувача освіти до науково-дослідницької діяльності в закладах вищої освіти має проводитися безперервно, систематично й послідовно.

Висновки. У роботі проаналізовано наукові підходи до проблеми організації науково-дослідницької діяльності студентів; визначено методи та форми організації наукової діяльності здобувачів освіти на електронних платформах; досліджено ціннісні орієнтації студентів, які сприяють активізації науково-дослідницької діяльності в контексті дистанційного навчання. Подальших наукових розвідок потребує питання створення міжнародних наукових гуртків за участі студентів і викладачів закладів вищої освіти в режимі он-лайн за дистанційними технологіями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Власенко Л.В. Методи дистанційного навчання. Софія, 2011. Т. 19. С. 16–20.

2. Войтко В.В. Форми і методи залучення студентів до наукової творчості *Матеріали XLV науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ-2016)* : збірник доповідей. Вінниця : ВНТУ, 2016.

3. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 324 с.

4. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26.11.2015 № 848-VIII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2016. № 3. 25 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 27.09.2020).

5. Про освіту : Закон України. *Освіта в Україні. Нормативна база*. 2-е вид. Київ : КНТ, 2006.

6. Про вищу освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2019. № 243-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov> (дата звернення: 28.09.2020).

7. Киселева А.В. О возможности модификации методики М. Рокича «Ценностные ориентации». *Психологическая диагностика*. Москва, 2004. № 4. С. 101.

8. Корбут О.Г. Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123> (дата звернення: 04.10.2020).

9. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник / О.В. Малихін, І.Г. Павленко, О.О. Лаврентьева, Г.І. Матукова. Київ : КНТ, 2014. 262 с.

10. Kniazian M.O. Systema formuvannia samostiinodoslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2007. Ч. II. № 6 (329).

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЕНЕЗИ ВИМОГ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

INDIVIDUAL STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF THE GENESIS OF REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS

У статті розглянуто питання індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва в контексті його професіоналізму. Закцентовано на актуальності заявленої проблеми у світлі різномасштабних змін і вимог до підготовки сучасного освітянина. Узагальнено наукові позиції стосовно змістової характеристики категорії «індивідуальний стиль», притаманних їй ознак та особливостей.

На основі узагальнення наукових підходів до визначення змісту досліджуваного поняття зроблено спробу визначення індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва як складного, динамічного, гнучкого утворення, що поєднує як особистісні, так і професійні якості. Індивідуальний стиль педагога пов'язаний із його ціннісними, етико-естетичними, професійними вимірами.

Акцентовано, що процес формування індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва, як і педагога іншого профілю, – процес складний і тривалий у часі. Він не завершується етапом закінчення навчання в педколеджі, а продовжується в практиці педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Відтак цей процес тісно пов'язаний із самовдосконаленням, саморозвитком.

У статті визначено, що індивідуальний стиль учителя музичного мистецтва – це його своєрідний почерк, вияв натхнення й душевного пориву. Водночас емоційна стійкість, урівноваженість є важливими в діяльності педагога, прояві його індивідуального стилю.

Індивідуальний стиль учителя музичного мистецтва прямо корелює з його професійними вміннями та досвідом. Визначено, що формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва варто розуміти як підсистему цілісної макросистеми професійної педагогічної підготовки фахівця в умовах педколеджу.

Окреслено доміанти оптимального формування індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва й подано характеристику ціннісного, системного, особистісно-гуманного напрямів формування індивідуального стилю педагога.

Узагальнено, що дотримання виокремлених умов і врахування негативних тенденцій значно поліпшать процес формування індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва. Авторами зроблено виважені висновки та визначено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: індивідуальний стиль, учитель музичного мистецтва, педагогічний коледж, професіоналізм, педагогічна діяль-

ність, підготовка вчителя, освітнє середовище.

The article highlights the individual style of a music teacher in the context of his professionalism. Emphasis is laid on the urgency of the stated problem in the light of large-scale changes and requirements for the training of modern educators.

Scholarly opinions about the scope of the category "individual style", its inherent features and peculiarities have been generalized. As the result, an attempt is made to define the individual style of a music teacher as a complex, dynamic, flexible entity that combines both personal and professional qualities.

It is stressed that the individual teaching style is determined by the educator's values, ethical, aesthetic and professional dimensions.

It is emphasized that the process of formation of the individual style of a music teacher, as well as any other teacher, is a complex and time-consuming process. It does not end with the graduation from the pedagogical college, but continues in the practice of pedagogical activity of a music teacher. Therefore, this process is closely connected with self-improvement and self-development.

It has been found out that the individual style of a music teacher is his peculiar handwriting, the expression of inspiration and emotional impulse. At the same time, emotional stability and equableness of mind are important in the activity of a music teacher, in manifestation of his/her individual style.

The individual style of a music teacher directly correlates with his/her professional skills and experience. It has been proved that the formation of the individual style of a music teacher should be understood as a subsystem of an integral macrosystem of professional pedagogical training in a pedagogical college.

The article has outlined the dominants of the optimal formation of the individual style of a music teacher and presented the characteristics of value-based, system-related, personally-humane directions of the formation of the individual style of a teacher.

To generalize, it has been stated that compliance with the definite conditions and taking into account negative trends will significantly improve the process of formation of the individual style of a music teacher. The authors have made balanced conclusions and identified prospects for further research.

Key words: individual style, a music teacher, pedagogical college, professionalism, pedagogical activity, teacher training, educational environment.

УДК 37.015.31:78.07(477.82)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.31>

Кругляченко А.Ю.,
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Зиско В.В.,
викладач фортепіано
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Аналіз сучасних тенденцій показав, що в системі музично-педагогічної освіти загострилися протиріччя між потребами суспільства в спеціалістах високої кваліфікації та рівнем викладання предме-

тів музичного циклу, наявними можливостями для ефективного забезпечення навчально-виховного процесу і ступенем його реалізації на практиці.

З огляду на сказане, цінною є тенденція сучасної освіти використовувати в підготовці педаго-

гічних кадрів засади особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, програмах, підручниках. Нові реалії, пов'язані з інтеграцією вітчизняної освіти у світове європейське співтовариство, актуалізують проблему підвищення фахової майстерності педагога загалом і працівників у галузі музичного виховання зокрема. Інтерес до означеного аспекту зростає у зв'язку з утвердженням особистісно-професійної парадигми в освітньому процесі.

Радикальні зміни сучасного освітнього простору підсилюють пріоритетність особистісної орієнтації в підготовці кваліфікованого педагога музичних дисциплін.

У контексті сказаного цілком очевидним є пошук нових технологій навчання, у центрі яких – не навчальний предмет, а особистість педагога. За такого підходу ідеалом у результаті навчання буде творчий учитель з високим рівнем індивідуального стилю. Провідним показником розвитку професіоналізму освітянина є його професійна культура, яку в науці вважають найвищим рівнем професіоналізму. Такий рівень досягається через усвідомлення й саморефлексію педагогом власної діяльності, а отже, й індивідуального стилю. Акцентуємо, що це особливо важливо для вчителя музичного мистецтва, який постійно працює з формуванням художньо-образного мислення, культури художнього сприйняття, забезпеченням полісенсорного впливу на емоційно-почуттєву сферу суб'єкта сприйняття музичних творів, як наслідок, із розвитком гуманістичної особистості.

Підтримуємо позицію О.І. Гури, що «ніякі сучасні інноваційні технології не допоможуть педагогу виконувати на високому професійному рівні свої професійні обов'язки, ефективно будувати професійну діяльність, якщо він сам особистісно і професійно до неї не підготовлений» [2, с. 69].

У низці понять, які характеризують рівень розвитку професіоналізму вчителя музичного мистецтва, значне місце посідає категорія індивідуального стилю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальними засадами дослідження заявленої проблеми в контексті професіоналізму педагога є теоретико-методологічні основи зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки (Я.А. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович).

Питання індивідуального стилю педагога в контексті педагогічної майстерності й компетентності порушені в працях Ю. Барабаша, І. Зязюна, Н. Кічук, О. Дубасенюк, О. Гури, Р. Позінкевича, Р. Пріми, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.

Аспекти індивідуального стилю вчителя музики частково висвітлені в працях О. Дем'янчука,

Т. Завадської, О. Козачук, О. Ростовського, О. Рудницької, А. Гордійчука, В. Шпак та ін.

Загалом автори розглядають індивідуальний стиль у контексті проблем педагогічної майстерності, педагогічної взаємодії, педагогічного спілкування, професійної компетентності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те що принагідно питання індивідуального стилю потрапляли в коло досліджень, зауважимо, що відсутній цілісний аналіз особливостей індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва.

Мета статті – проаналізувати окремі аспекти змістової характеристики індивідуального стилю педагога загалом, виявити провідні напрями його формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Без сумніву, у контексті професіоналізму, професійної майстерності педагога індивідуальний стиль становить основу його успішного сформованого іміджу, водночас є суттєвим механізмом впливу на його сутність. Це особливо важливо на сучасному етапі постійно зростаючих вимог до підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Дослідження феномена «індивідуальний стиль» передбачає трактування ключових його ознак.

У контексті концепції багатовимірною розвитку особистості, обґрунтованої В. Моргуном [5, с. 96–97], діяльність особистості тлумачиться значно ширше, аніж індивідуальна предметно-практична діяльність суб'єкта, а саме як система людської життєдіяльності. Протягом усієї професійної діяльності педагог проявляє себе на всіх рівнях опанування діяльності (навчання, відтворення, пізнання, творчості). Це підтверджує нашу думку стосовно динамічності індивідуального стилю та багатовимірності цього поняття. Згідно із запропонованою автором позицією, індивідуальність особистості ототожнюється з поняттям «унікальність». Означене дає підставу вважати індивідуальний стиль діяльності унікальним, неповторним, характерним лише для конкретної особистості. Із цим не можна не погодитися, адже ніхто не заперечує унікального неповторного стилю художника і поета Т. Шевченка, поетеси Л. Костенко, письменниці О. Забужко, композиторів М. Лисенка, М. Скорика, акторів Б. Ступки, А. Роговцевої, співаків І. Козловського, Д. Гнатюка.

Аналіз наукових джерел свідчить, що передусім індивідуальний стиль педагога розглядається у зв'язку з професійними та особистісними якостями, з різновидами діяльності (творчою, мистецькою, музичною тощо). Цікавими нам видаються судження О. Цветухіної, О. Шевнюк, які розглядають діяльність педагога як творчість, акцентуючи увагу на особливому значенні індивідуально-творчого стилю [11; 13].

Заслугує на увагу позиція О. Шевнюк, яка вважає, що індивідуально-творчий стиль професійної діяльності – це сукупність індивідуально-особистісних параметрів, своєрідна композиція педагогічних поглядів, почуттів, настанов, підходів до вирішення професійно-педагогічних завдань, вибору й реалізації педагогічної технології [13, с. 25]. Безперечно, позитивно спрямований індивідуальний стиль педагога сприяє успішному досягненню результатів педагогічної взаємодії, підготовці учня до активного самостійного опанування знань і формування пов'язаних із ними вмій і розвитку особистісних якостей.

У контексті гуманістичної зорієнтованості сучасної освіти в індивідуальному стилі вчителя музичного мистецтва значущою є зміна монологічної спрямованості педагогічного впливу на діалогічну. Саме на це свого часу звернула увагу відома мистецтвознавця, професор О. Рудницька, підкреслюючи доцільність поєднання інтелектуального розвитку та особистісного становлення учнів [7, с. 75]. Авторка акцентує, що кінцева мета педагогічного впливу комплексна. При цьому зауважує, що це стосується будь-якої галузі навчальних дій: оволодіння виконавською інтерпретацією музичного твору, історичним матеріалом, технікою танцювальних рухів, прийомами театральної драматизації, способами розв'язання математичних задач і багатьма іншими [7, с. 75].

Детальний аналіз досліджень з проблем естетичної культури педагога дав Г. Кутузовій змогу сформулювати це поняття як взаємозв'язок компонентів естетичної свідомості й творчої діяльності особистості [4, с. 67]. Ми погоджуємося із судженням авторки, що до компонентів індивідуальної естетичної культури педагога належить культура спілкування, культура зовнішнього вигляду, одягу, поведінки [4, с. 68]. Очевидним є факт взаємозв'язку індивідуального стилю педагога й рівня його естетичної культури.

Поняття «індивідуальний стиль» уживається в контексті професійної діяльності в різних значеннях: своєрідність людини, її манери поведінки, діяльності, як ознака характеру і психологічних особливостей. В. Федоров, розглядаючи стиль професійної діяльності у вимірах акмеології, стверджує, що професійна майстерність є функцією відповідності індивідуального стилю вимогам фахової діяльності [10, с. 114]. Отже, індивідуальний стиль автор називає структурним утворенням у кількох вимірах: як змістова єдність психіки людини, як специфічний засіб самоактивізації особистості, як сукупність характерних рис індивіда, як спосіб буття [10, с. 114].

Трансформуючи думку В. Федорова, що стиль діяльності освітянина не може бути «зібраним» на підставі системи прийомів впливу, акцентуємо, що індивідуальний стиль учителя музичного мистецтва

зумовлений специфікою його функціональної діяльності в системі «людина-людина», індивідуальними особливостями учня, мотивами його занять музикою, пріоритетними цінностями педагога, професійними й особистісними якостями.

Аналіз наукового фонду дає підстави стверджувати, що індивідуальний стиль учителя музичного мистецтва формується впродовж усієї його діяльності (починаючи з етапу навчання та в ході професійної діяльності), поєднує загальні й індивідуальні способи роботи, спрямовані на забезпечення суб'єкт-суб'єктного рівня взаємодії педагога й учня; максимальне виявлення особистісних і професійних якостей фахівця.

Варто виділити зовнішні та внутрішні чинники формування індивідуального стилю педагога, а саме: акцент у змісті підготовки вчителя на складнику професійно-особистісного розвитку, надання переваг в освітньому процесі інтерактивним та інноваційним технологіям, що сприяють розвитку професійних умінь, достатня організація самостійної та індивідуальної роботи студентів у коледжі, створення сприятливих умов для їх саморозвитку, самовираження в освітньому середовищі навчального закладу. Суттєвим є забезпечення доброзичливої атмосфери гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що сприяє стимулюванню потреби в постійному професійному самовираженні.

Важливо, щоб студент у вищезазначеному освітньому середовищі займав позицію неперервного творчого переосмислення педагогічної дійсності як поля самовдосконалення, саморуку до вершин професіоналізму. Тобто актуальним є створення в коледжі необхідних умов для розвитку професійної «Я-концепції», окреслення шляхів самовдосконалення, реалізації творчого потенціалу. Правильно сформована «Я-концепція» є цілісним особистісним утворенням, у якому когнітивний, емоційно-цілісний і поведінковий компоненти тісно взаємопов'язані між собою та забезпечують розвиток професіоналізму. Співвідношення образу «Я» з професійною діяльністю уможливорює майбутньому вчителю розвивати власний індивідуальний стиль як важливий складник професіоналізму. Водночас, як слушно зауважує В. Федоров, «професійний розвиток функціонально забезпечує вдосконалення стилю діяльності» [10, с. 115].

Самовдосконалення особистості пов'язане з розвитком самосвідомості. На думку Ю. Шадських, «самосвідомість – це усвідомлення людиною себе як особистості (своїх якостей, рис, стосунків з іншими людьми, місця й ролі в суспільстві» [12, с. 105]. Погоджуємося й із міркуванням О. Гончарук, що самосвідомість є своєрідним ядром структури особистості, інтегруючим чинником різних видів людської життєдіяльності [1, с. 6]. Розвиток самосвідомості зумовлює потребу в розвитку самопізнання, професійної культури, а отже,

й індивідуального стилю, індивідуальної своєрідності фахівця. У цьому контексті доречно розглянути індивідуальний стиль у взаємозв'язку з індивідуальним іміджем учителя. Конструктивною є думка науковця Р. Пріми щодо розуміння індивідуального іміджу як цілісної системи в складі таких компонентів: «Я-зовнішнє» (зовнішній вигляд) і «Я-внутрішнє» (володіння культурою спілкування, здатність до самопізнання, самокритичність, раціональна поведінка у непередбачуваних ситуаціях) [6, с. 115]. Підтримуємо думку автора, що єдність визначених двох «Я» передбачає професійний саморозвиток як процес самопроекування особистості вчителя музики шляхом самовираження, самореалізації.

Індивідуальний стиль педагога яскраво проявляється в його творчому самовираженні, самопрезентації, взаємодії, співтворчості. Домінантними складовими позитивної «Я-концепції» вважаємо спрямованість, компетентність, гнучкість.

Відомо, що вплив учителя музичного мистецтва на учнів починається вже з першого знайомства й пов'язаний з такими складниками, як мова тіла, експресія обличчя, фігура, стиль одягу, зачіска, голос, міміка, жести, постава, хода, погляд, рухи, естетика пози, візуальний контакт, природність, відкритість, культура й техніка мовлення тощо.

Істотною особливістю діяльності педагога є усвідомлення ним специфіки своїх педагогічних дій, можливостей, урахування специфіки учнів, перспективи їхнього розвитку, своєрідності освітнього простору, що зумовлює до професійної гнучкості, а отже, і розвиток індивідуального стилю. Тому видається правомірним зв'язок індивідуального стилю з експресивністю та стійкістю особистості. Експресія (від лат. *expressio* – вираження, тиснення, висловлення від *exprimo* – витискаю, ясно вимовляю) – виразність, підкреслене виявлення почуття, переживань [9, с. 118], сила вираження, вияву почуттів, переживань, виразність [9, с. 638]. Отже, експресія – це активний прояв почуттів, ставлення до чогось. Стійкість – здатність витримати зовнішній вплив, виявлення наполегливості, твердості, непохитності [3, с. 453].

Емоційна стійкість, урівноваженість є важливими чинниками в діяльності вчителя музичного мистецтва. Педагогу важливо вміти налаштувати себе на необхідну діяльність, знайти свою емоційно-регулятивну сферу, вміти керувати нею.

Справедливо вважати, що індивідуальний стиль учителя – це його своєрідний почерк, вияв натхнення й пориву душі – як у поета, фантазії та творчої уяви – як у композитора чи художника, це притаманна лише йому індивідуальна поведінка.

Індивідуальний стиль як особистісне утворення є динамічним явищем, оскільки його змістове наповнення, насиченість залежать від рівня та багажу знань, умінь, досвіду педагога, профе-

сійної культури, компетентності освіченості, етики, педагогічної майстерності.

Ми вважаємо, що формування індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва варто розуміти як підсистему цілісної макросистеми професійної педагогічної підготовки фахівця, його професійного становлення з урахуванням соціально-педагогічних вимог нинішнього динамічного суспільства.

Акцентуємо на цілком справедливому міркуванні В. Федорова, що стиль є вершиною розвитку фахівця з індивідуальною поведінкою, професійно-операційною, соціально-світоглядною та комунікативними гранями [10, с. 115].

Доведено, що в структурі професійної діяльності яскраво проступають три складники: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

На нашу думку, глибина й високий рівень розвитку цих складників забезпечують повноту вираження індивідуального стилю педагога.

Сутність поняття «індивідуальний стиль» асоціюється передусім із креативною діяльністю, конкурентоспроможною особистістю, що зумовлює вияв певного комплексу професійно-особистісних якостей.

Індивідуальний стиль – це презентація унікальності, життєстверджуючої особистості, її індивідуальної життєдіяльності; це механізм реалізації функціональної діяльності педагога.

Результати аналізу наукових джерел дають змогу констатувати, що в науці відбулася диференціація категорії «стиль» у контексті педагогічної діяльності, зокрема сформувалися такі поняття: педагогічний стиль, діловий стиль, стиль управління, стиль спілкування, індивідуальний стиль.

Кожна з дефініцій, безсумнівно, має своє змістове наповнення й функціонально-рольову характеристику.

Функціонально-рольове призначення індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва найбільш яскраво проявляється в:

- особистісно орієнтованому, гуманістично спрямованому спілкуванні;
- взаємодії з метою забезпечення гармонії: педагог-учень;
- вияві позитивної комунікативної настанови, створення умов для психологічної розкутості, для створення сценарію успіху;
- співучасті з учнем у педагогічному спілкуванні (активність, прихильність, вияв інтересу, мотивація до занять музикою, допомога);
- вияві емпатії (прагнення емоційно відгукнутися на потреби іншого, співпереживати, співчувати);
- прояві поваги до особистості учня.

Теоретичне осмислення проблеми дає змогу узагальнити, що процес формування індивіду-

ального стилю вчителя музичного мистецтва, як й інших педагогів, буде успішним, коли в умовах педагогічного коледжу студента зорієнтувати на постійне професійне самовдосконалення з опорою на концептуальні ідеї педагогіки успіху.

Тільки гуманістично орієнтований учитель може сприяти розвитку особливості.

За ствердженням М. Сметанського, цього можна досягти за таких умов:

- усвідомлення майбутніми вчителями ролі самовиховання в їхньому професійному становленні;

- створення можливостей кожному студенту для виявлення та розвитку індивідуальних особливостей;

- комплексна зорієнтованість навчально-виховної роботи на розвиток усіх структурних компонентів особистості майбутнього педагога: пізнавального, емоційно-ціннісного, діяльнісно-вольового;

- перетворення студентів у суб'єктів самовдосконалення;

- надання тактової кваліфікованої педагогічної допомоги студентам у їхньому самовихованні з урахуванням усіх етапів його становлення (спонукального, проєктувального, організаційно-дієвого, оцінювально-результативного) [8, с. 150].

Домінантами оптимального формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання в коледжі вважаємо створення бази для розвитку творчого потенціалу фахівця, змістове насичення освітнього середовища педколеджу, інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу; створення умов довіри в особистісних взаєминах «викладач-студент»; упровадження інноваційних технологій.

Окрім того, успішне забезпечення процесу формування індивідуального стилю майбутнього педагога можливе за умови врахування виділених напрямів, характеристику яких надаємо нижче.

Ціннісний. Сприяє утвердженню ідеї цінності вчительської професії та особистості педагога як найвищої національної цінності, забезпеченню пріоритету загальнолюдських цінностей, їх освоєнню; гармонії стосунків людини й навколишнього середовища, суспільства і природи. Означений напрям включає не лише формування знань про цінності на рівні їх сприймання, знання, а й безпосереднє використання їх у майбутньому: передбачається трансформація цих знань на оточуючих. Завдяки цьому студенти глибше розуміють багатогранний внутрішній світ людини, особливості педагогічної діяльності вчителя музики та її значущість.

Системний. Забезпечує єдність, взаємозалежність і взаємозв'язок провідних механізмів формування індивідуального стилю в умовах освітнього середовища, його проявів у комплексному

вираженні якісних характеристик, ознак на рівні динаміки процесу самовдосконалення, особистісних перетворень, а отже, розробку оптимальної ефективної системи його формування, створення умов для активного прояву особистих і професійних якостей, передбачення динаміки процесу самовдосконалення, самовираження, відкритості для змін.

Особистісно-гуманний. Створює умови для розкриття внутрішнього світу особистості, пізнання душі дитини та проникнення в її потаємні куточки, спрямовує на гуманне ставлення до оточуючих, сприяє розвитку позитивних особистісних якостей як педагога, так й учня, передбачає уникнення авторитаризму, примусу; визнання права на моральну свободу, активність з доміантою гуманності, милосердя, чуйності, толерантності. Для вчителів із таким стилем властива гнучкість, імпульсивність, достатній рівень вимогливості, стабільність емоційного ставлення до вихованців.

Етико-естетичний. Означає наповнення педагогічного процесу етико-естетичним змістом у напрямі формування духовної та естетичної культури, утвердження етико-естетичних цінностей особистості, морально-етичної вихованості. Глибоке осмислення відповідальності за свої дії, вчинки, прагнення діяти за законами естетичного смаку згідно з естетичними критеріями виразності й краси, тобто творчо працювати над самовираженням, самовдосконаленням за законами краси з тим, щоб згодом перенести їх на учнів та оточуючих. Це засвідчує ні що інше, як поєднання зовнішньої та внутрішньої культури особистості.

Здійснений науковий пошук, аналіз практики підготовки вчителя музичного мистецтва в педколеджі дає змогу зазначити, що формування індивідуального стилю майбутнього педагога пов'язано з такими тенденціями:

- наявна непослідовна динаміка, а саме: у перші роки навчання простежується перевага теоретико-методологічного рівня, на старших курсах превалює практико-прикладний. На всіх етапах формування індивідуального стилю здійснюється неоднорідний за якістю й характером вплив викладачів різних дисциплін;

- простежується різний рівень мотивації та прагнення студентів до самовдосконалення й самореалізації;

- спостерігається застосування авторитарних методів педагогічного впливу на формування особистості фахівця.

Означене актуалізує пошук нових технологій формування індивідуального стилю вчителя музики.

Ми переконані, що врахування вищевикладених доміант і тенденцій дасть можливість удосконалити процес формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мисте-

цтва, тим паче що неправомірно стверджувати про завершення цього процесу під час навчання в коледжі чи ЗВО. Безперечно, це принципово важливий етап, однак не кінцевий, адже аксіомою є судження, що вчитель продовжує навчатися протягом усього життя. Отже, і процес формування його індивідуального стилю відбувається впродовж тривалої діяльності педагога з подальшим розвитком, удосконаленням і поглибленням.

Висновки. Очевидною є думка про актуальність проблеми формування індивідуального стилю вчителя музичного мистецтва в умовах зростання вимог до рівня його кваліфікації.

Аналіз теоретичних джерел і практики дає змогу визначити провідним суб'єктно-діяльнісний підхід до процесу формування індивідуального стилю майбутнього педагога. Пріоритетним є міркування щодо взаємозв'язку індивідуального стилю вчителя з ключовими складниками його професійної діяльності й особливостями індивіда. Індивідуальний стиль учителя інтегрує сукупність загальних та індивідуальних способів (видів діяльності) роботи, впливу на учнів, що дають змогу максимально розкрити особисті якості людини й у підсумку досягнути високих результатів. Індивідуальний стиль ми тлумачимо як складне утворення, що поєднує особистісні та професійні якості в найвищому рівні прояву.

Індивідуальний стиль – це важливий механізм формування професіоналізму вчителя і його складник, результат активної, творчої професійної діяльності, спрямованої на постійне самовдосконалення й розвиток учнів.

Істотними ознаками індивідуального стилю є динамізм, гнучкість, гуманістична спрямованість, самобутність, відкритість, неповторність.

Безумовно, формування індивідуального стилю майбутнього вчителя музичного мистецтва – процес складний за змістом і тривалий у часі. Він зумовлений особливостями педагогічної праці, мінливістю умов професійної діяльності, зростаючими вимогами до вчителя, постійними змінами в освіті. Зрозуміло, що важливим є врахування вимог часу щодо збалансованості змісту підготовки вчителя, використання новітніх технологій, необхідного дидактико-методичного інструментарію, розрахованого на тривалу перспективу.

Означене може бути предметом подальших досліджень заявленої проблеми. Доцільним є вивчення технологій формування індивідуального стилю, його функціональної характеристики з урахуванням специфіки роботи вчителя музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончарук О.В. Формування самосвідомості учня початкової школи у процесі навчання інтегрованих предметів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Миколаїв, 2010. 20 с.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
3. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків : Фоліо, 2006. 540 с.
4. Кутузова Г.І. Взаємодія мистецтв у теорії і практиці естетичного виховання. *Науковий вісник ВДУ*. № 7 (97). Луцьк, 1997. С. 67–68.
5. Моргун В.Ф. Періодизація розвитку людини у багатомірній концепції розвитку особистості. *Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в педагогіці* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 червня 2009 р.). Луцьк, 2009. 228 с.
6. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2009. 367 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.
8. Сметанський М.І. Самовиховання як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Науковий вісник*. Луцьк, 2010. № 14. С. 146–151.
9. Сучасний словник іншомовних слів / уклад. Л.І. Нечволод. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768 с.
10. Федоров В.Д. Стиль професійної діяльності: акмеологічний контур. *Акмеологія: наука XXI століття* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2005. С. 114–116.
11. Цветухіна О. Мотиваційна середовище освітнього закладу як необхідне умово творчої діяльності педагога. *Вестник СПО*. 2007. № 10 (178). С. 11–18.
12. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка : навчальний посібник. Львів : Магнолія плюс, 2005. 320 с.
13. Шевнюк О.Л. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. Луцьк, 2003. № 1 (XXXVIII). С. 24–29.

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗДОPREPARATION OF BACHELORS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR ARTISTIC
AND CREATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Актуальним питанням для дошкільної освіти є підготовки фахівців спеціальності 012 «Дошкільна освіта» до здійснення освітньої роботи з художньо-творчого напрямку. Вивчено сучасні наукові праці, що висвітлюють питання підготовки майбутніх педагогів за означеною проблематикою. З'ясовано, що набуття фахових компетентностей має відбуватися не лише через збагачення знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти, а й через підвищення власної культури. Розширення знань про сучасні види мистецтва дають змогу поглибити уявлення студентів про техніку виконання виробів, ефективні прийоми роботи, формують художньо-естетичний смак, мотивують до художньо-творчої діяльності з дітьми раннього й дошкільного віку. Актуальним питанням залишається пошук ефективних підходів, засобів і форм роботи, що сприяють процесу становлення та вивіщення особистості сучасного педагога. У статті висвітлено досвід подання навчального матеріалу з художньо-творчого напрямку під час вивчення дисципліни «Мистецьке рукоділля». Визначено основні механізми підвищення якості фахової підготовки в процесі оволодіння змістовим компонентом курсу. Розглянуто мету, завдання, компетентності й результати, що формуються під час опанування дисципліною. Подано теми змістових модулів курсу «Мистецьке рукоділля», описано логіку їх подачі. Кожен змістовий модуль має свої основні акценти, що допомагають поетапно розкрити особливості художньо-творчої та предметно-перетворювальної діяльності з дітьми дошкільного віку. Наведено приклади практичних занять, самостійної й модульних контрольних робіт. Висвітлено критерії якісного контролю виконання практичних завдань. Значна увага приділяється модульним контрольним роботам, оскільки вони мають творчий характер і потребують оцінки.

Ключові слова: навчання, розвиток, пізнавальна діяльність, художньо-творча діяльність, самостійна пошукова діяльність, фахова компетентність, дизайн.

An urgent issue for preschool education is the training of specialists in the specialty 012 "Preschool Education" to carry out educational work in the field of art and creativity. Modern scientific works that cover the issues of training future teachers on these issues have been studied. It was found that the acquisition of professional competencies should take place not only through the enrichment of knowledge, skills and abilities of students from higher educational institutions, but also through the improvement of their own culture. Expansion of knowledge about modern arts allows deepening students' understanding of the technique of making products, effective methods of work, form artistic and aesthetic taste, motivate to artistic and creative activities with children of early and preschool age. The search for effective approaches, means and forms of work that contribute to the formation and improvement of the personality of a modern teacher remains an urgent issue. The article highlights the experience of presenting educational material in the field of art and creativity during the study of the discipline Artistic Needlework. The main mechanisms for improving the quality of professional training in the process of mastering the content component of the course are identified. The purpose, tasks, competencies and results formed during mastering the discipline are considered. The topics of the content modules of the course Artistic Needlework are given; the logic of their presentation is described. Each content module has its main accents, which help to gradually reveal the features of artistic and creative, subject and transforming activities with preschool children. Examples of practical classes, independent work and modular tests are given. The criteria of quality control of practical tasks are highlighted. Much attention is paid to modular tests, as they are creative and need evaluation.

Key words: training, development, cognitive activity, artistic and creative activity, independent search activity, professional competence, design.

УДК 378.22:[373.2.016:689]:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.32>

Літченко О.Д.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Гарашенко Л.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасна система освіти в Україні модернізується відповідно до запитів суспільства та нової державної політики. Зміни торкаються всіх освітніх ланок, від закладу дошкільної освіти до вищої школи, що вимагає постійного вдосконалення та оновлення системи підготовки фахівців.

Серед важливих напрямів освітньої роботи з дітьми раннього й дошкільного віку є розвиток дітей у художньо-творчій діяльності в закладі дошкільної освіти. Науково доведено, що діти на цьому етапі дитинства надзвичайно допитливі, оскільки бажання пізнавати навколишній світ є базовою природною потребою кожної особистості, а накопичений дитиною досвід і знання

необхідною передумовою для майбутньої творчої діяльності. Загальновідомо, що мислення дітей дошкільного віку незаангажоване та вільне від стереотипів, притаманних мисленню дорослих людей. Тому організація й забезпечення умов розвитку дітей дошкільного віку в художній діяльності – важливе завдання, що стоїть перед вихователями. Закономірно, що розвивати природні здібності дітей може лише підготовлений кваліфікований педагог з достатнім обсягом знань з психології й педагогіки, сформованими практичними навичками образотворчої діяльності, який володіє технологіями роботи з художньої праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування професійної компетент-

ності вихователів дітей дошкільного віку присвятили дослідження Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, Н. Гавриш, І. Дичківська, К. Крутій, Т. Поніманська. Окремі аспекти підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти висвітлено в дослідженнях Г. Беленької, О. Коваленко, Л. Козак, Н. Лисенко, О. Половіної та ін. Формування художніх і конструкторських умінь у студентів було предметом дослідження Г. Борин, Н. Голоти [1; 2]. Організацію роботи зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» на заняттях із дисципліни «Художня праця та основи дизайну» висвітлено в працях С. Матвієнко. На основі аналізу проведення лабораторних занять учена дійшла висновку, що під час планування та проведення навчальних занять з дисципліни необхідно враховувати специфіку й методику проведення занять з художньої праці у ЗДО і ґрунтуватися на використанні широкого кола новітніх художніх технік, матеріалів, творчих ідей [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Важливим складником професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку є наявність глибоких, достовірних знань і вмінь у різноманітних галузях пізнання. Тому сучасні науковці акцентують увагу на важливості пошуку засобів, що забезпечують процес становлення особистості педагога, який би відповідав потребам сучасного суспільства та був взірцем гуманістичних цінностей, духовно-моральних якостей, високої педагогічної культури, був здатним продукувати інноваційні процеси в теорії і практиці дошкільної освіти. Питання оптимального структурування змісту навчального матеріалу й організації освітнього процесу в умовах динамічних змін у вищій освіті залишається актуальним і потребує аналізу наявного досвіду.

Мета статті – розкрити змістово-логічні блоки програми навчальної дисципліни з підготовки фахівців дошкільної освіти до художньо-творчої діяльності в ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Навчальна дисципліна «Мистецьке рукоділля» є складником фахової підготовки фахівців відповідно до освітньо-професійної програми 012 «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) освітнього рівня. Вона спрямована на формування загальних і професійних компетентностей із художньо-творчого напрямку.

Метою вивчення курсу «Мистецьке рукоділля» є підготовка бакалаврів дошкільної освіти, забезпечення в майбутніх вихователів комплексу знань і професійних умінь, які дають можливість організувати формування в дітей дошкільного віку художньо-продуктивної та предметно-перетворювальної компетентності. Основні завдання навчальної дисципліни: вивчення теоретичних і дидактичних засад художньої праці дітей дошкільного віку в ЗДО; формування теоретичних знань з питань

організації дитячої художньої праці, комплексу практичних умінь роботи в різних техніках, спрямованих на формування предметно-перетворювальної та художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку; оволодіння студентами педагогічними формами освітньої взаємодії, ефективними методами навчання, виховання, розвитку дітей дошкільного та раннього віку; розвиток професійної компетентності майбутніх вихователів.

Серед основних фахових компетентностей, що формуються в майбутніх вихователів у процесі опанування навчальної дисципліни, виокремлюємо здатність до розвитку в дітей раннього й дошкільного віку креативності як базової якості особистості; навичок безпечної поведінки та діяльності в побуті під час мистецької діяльності; естетичного ставлення до власної художньої творчості. Складниками фахових компетентностей є здатність до формування в дітей раннього й дошкільного віку уявлень про різні види мистецтва та засоби художньої виразності; здатність до організації художньо-продуктивної діяльності дітей раннього й дошкільного віку.

У результаті опанування навчальної дисципліни майбутні вихователі оволодіють уміннями, необхідними для реалізації освітньої лінії «Дитина у світі культури» БКДО та чинних програм щодо формування художньо-продуктивної і предметно-перетворювальної діяльності; технологіями організації розвивального середовища в групах раннього й дошкільного віку; упровадження інноваційних педагогічних технологій щодо організації художньо-практичної компетентності в освітньому процесі ЗДО; планування освітнього процесу, зокрема розроблення планування й конспектів різних форм художньо-продуктивної діяльності дітей раннього та дошкільного віку.

Програма дисципліни «Мистецьке рукоділля» включає чотири змістові модулі. Ураховано, що дисципліна починає вивчатися на першому курсі, коли студентами ще не опановані навчальні дисципліни з дошкільної педагогіки й дитячої психології в повному обсязі. Тому доцільно під час лекційних і практичних занять пропонувати студентам матеріали інтегрованого характеру. Вони допомагають реалізувати засвоєні знання з інших дисциплін і здобути новий практичний досвід щодо організаційно-змістової роботи з дітьми в ЗДО.

У змістовому модулі 1 «Сучасні технології художньої праці дітей дошкільного віку» подано вступні лекції з дисципліни «Мистецьке рукоділля», розкрито значення художньої праці для розвитку дітей раннього й дошкільного віку, здійснено огляд класичних і сучасних технологій художньої праці. Переконані, що здобуті ручні навички роботи з різними матеріалами важливі не лише для організації освітньої діяльності з дітьми, а й для забезпечення індивідуального підходу шляхом створення

елементів розвивального середовища, дидактичних матеріалів для занять і розваг у ЗДО.

У змістовому модулі першими подаються теми, пов'язані з роботою з папером. На нашу думку, вони є найбільш вдалим для початку вивчення курсу, включають ознайомлення з основами дизайну та охоплюють значну кількість художніх прийомів, що будуть відпрацьовуватися в роботі з іншими матеріалами впродовж вивчення курсу. Під час практичних занять на основі вивченого теоретичного матеріалу опановуються технологічні прийоми обробки паперу, розглядаються методичні основи ознайомлення дітей дошкільного віку з властивостями паперу, вивчається методика роботи з дітьми й техніка виготовлення паперових виробів у техніці оригамі, квілінг, кусадама, витинанка тощо.

У модулі 2 «Технології роботи з тканиною для дітей дошкільного віку» охоплено теми, що ґрунтуються на новітніх художніх техніках роботи з фетром, шерстю, тканинами, нитками. Основна увага приділяється особливостям використання різних технік, прийомів роботи в художньо-творчій діяльності з дітьми дошкільного віку.

Під час практичних занять у студентів формується комплекс методичних знань і фахових умінь, що забезпечують можливість організувати з дітьми дошкільного віку художню працю, а також розширюються знання про різні види мистецтва. Це є важливим засобом формування педагога як представника певної культури, а також формування умінь творчо й оперативно реалізовувати знання та навички в професійній діяльності.

Наприклад, під час практичного заняття з теми «Виготовлення виробів з тканини технікою «ізонитка» з дітьми дошкільного віку» розглядається стринг-арт як вид декоративного мистецтва, його історія, техніка виготовлення виробу. Відпрацьовується доступний дітям дошкільного віку спрощений вид стринг-арту – техніка «ізонитка» Розглядаються особливості її використання, методика заповнення різних форм, студенти вдосконалюють практичні навички з виготовлення поробок, відповідно до методичних рекомендацій, що можуть бути виготовлені в різних вікових групах.

Технологіям конструювання та моделювання з різних матеріалів присвячений 3 змістовий модуль. Під час навчальних занять розглядаються мето-

дичні основи роботи з природним і залишковим матеріалом, особливості роботи з глиною, пластичними матеріалами, солоним тістом. Акцентовується увага на основних підходах до організації художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку впродовж дня, керівництва гуртковою роботою, забезпечення самостійної художньої діяльності. Особлива увага приділяється методичним аспектам організації різних форм спільної діяльності дітей, значенню колективної роботи дітей у різних вікових групах, а також розвитку культури праці.

Підготовка майбутніх вихователів до художньо-творчої діяльності має особливості, оскільки вони традиційно не лише займаються освітньою роботою з дітьми дошкільного віку, а й створюють естетичний розвивальний простір у ЗДО. Вихователі займаються оформленням групових кімнат, беруть участь у святковому прикрашанні залу, виготовляють атрибути для різних самоцінних видів дитячої діяльності (ігрової, художньо-мовленнєвої, театралізованої діяльності), нетрадиційний фізкультурний інвентар, дидактичні ігри, посібники, аксесуари тощо. Цілком закономірно, що змістовий модуль 4 присвячений дизайну та технологіям декорування освітнього простору в ЗДО. Він охоплює такі теми: дизайн приміщення та ділянки ЗДО із залишкового матеріалу; дизайн і декорування вікової групи до святкових подій; конструювання нестандартного обладнання для занять з дітьми раннього та дошкільного віку; виготовлення елементів костюмів із залишкового матеріалу з дітьми старшого дошкільного віку тощо. Вивчення цих тем дає студентам змогу глибше ознайомитися з основами дизайну: проектувати естетичний освітній простір у закладі дошкільної освіти та продовжувати вдосконалення практичних умінь і навичок виготовлення й художнього оформлення виробів.

Зважаючи на специфіку дисципліни, для виконання завдань практичних занять необхідна підготовка матеріалів, інструментів тощо. З метою підвищення рівня опанування навчальним матеріалом студентам пропонується до виконання самостійна робота. Вона має уніфіковану форму й полягає в підготовці до практичних занять та оформлення його результатів у педагогічне портфоліо. Робота для самостійного опрацювання включає завдання пошукового і творчого характеру.

Таблиця 1

Самостійна робота з дисципліни «Мистецьке рукоділля»

Завдання		Критерії оцінювання	Бали
1	Підготовка матеріалів до практичного заняття	відповідність санітарно-гігієнічним вимогам	1
		дидактичним вимогам	1
2	Оформлення результатів опрацювання теми у вигляді технологічних карт, інструкцій виготовлення виробу з розгорткою, розробка фрагменту художньо-творчої діяльності з дітьми дошкільного віку	відповідність вимогам програми, віку дітей; методична грамотність виконання виробу	1
		дотримання технології виготовлення виробу	1
		естетичний вигляд виробу	1
Усього			5

Після логічного завершення тематичного блоку дисципліни здійснюється модульний контроль, що враховується при виставленні підсумкової оцінки. Зважаючи на специфіку цієї дисципліни, контрольні роботи мають пошуковий і творчий характер. Вони дають змогу виявити рівень засвоєння теоретичних аспектів художньої праці та здобутих практичних навичок. Наприклад, завданням МКР № 3 є виготовлення дидактичної гри для сенсорного розвитку дітей раннього або молодшого дошкільного віку.

№	Критерії оцінювання МКР № 3	Бали
1	Відповідність вимогам програми, віку дітей	5
2	Методична грамотність виконання виробу	5
3	Дотримання технології виготовлення виробу	10
4	Естетичний вигляд виробу	5
Усього		25

Завдання мають на меті стимулювати інтелектуальний розвиток студентів, критичне мислення, навички доцільно застосовувати сучасні техніки художньої праці. Для організації контролю поєднують індивідуальні й колективні форми роботи. Наприклад, МКР № 5: підгруповий проєкт «Мультфільм для дітей дошкільного віку».

Висновки. Важливим складником фахової підготовки майбутніх вихователів є опанування теоретичними і практичними аспектами художньо-творчої діяльності. Організація освітнього процесу під час вивчення курсу «Мистецьке рукоділля» спрямована на інтелектуальний і творчий розвиток

№	Критерії оцінювання МКР	Бали
1	Наявність цікавого сценарію мультфільму (відповідно до віку дітей і педагогічної доцільності)	5
2	Організація простору (дизайн відповідно до теми відеоролика, естетика простору)	7
3	Персонажі мультфільму (естетика вигляду, графічна правильність, дотримання пропорцій)	8
4	Монтаж відеофрагменту, презентація	5
Усього		25

студентів, передбачає цілеспрямоване, науково обґрунтоване конструювання змісту навчання, його дидактичного забезпечення, форм контролю й методів стимулювання творчої діяльності. Перспективним є подальше дослідження сучасних педагогічних технологій художньої-праці, що забезпечить отримання якісних результатів засвоєння студентами навчального матеріалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борин Г.В. Розвиток творчого потенціалу особистості в процесі професійної підготовки студента до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія «Педагогіка»*. Івано-Франківськ, 2010. Вип. XXXVIII. С. 83–87.
2. Голота Н.М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2000. 22 с.
3. Матвієнко С.І. Художня праця та основи дизайну : навчальний посібник. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦТВА» МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

SUBSTANTIATION OF THE NEED TO STUDY THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "BASICS OF ENTREPRENEURSHIP" BY THE PROSPECTIVE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

У статті розкривається необхідність упровадження в навчальні плани спеціальностей «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями) вибіркової навчальної дисципліни за вибором студентів «Основи підприємництва». Автор визначає актуальність і доцільність формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання на основі таких суперечностей: 1) між необхідністю формування підприємливості та фінансової грамотності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти й недосконалою системою реалізації цього процесу в підготовці педагогів професійного навчання; 2) між наявним рівнем підприємницьких знань у майбутніх педагогів професійного навчання й потребою суспільства в підприємливих фахівцях. Розкрито поняття «підприємницька компетентність» і зазначено, що введення навчальної дисципліни «Основи підприємництва» є однією з психолого-педагогічних умов формування її в майбутніх педагогів професійного навчання. Автором здійснено аналіз професійного стандарту «Педагог професійного навчання» та навчального плану спеціальності «015 Професійна освіта. Туризм» для представлення можливостей використання підприємницьких знань і вмінь у майбутній професійній діяльності. З огляду на це, представлено опис навчальної дисципліни «Основи підприємництва»: мета, завдання, основні результати навчання, що формують підприємницьку компетентність, тематичний план. Метою викладання вибіркового предмета «Основи підприємництва» є формування нормативно-правових, економічних та організаційних знань з напрямів організації та ведення підприємницької діяльності в умовах сучасного ринку; формування підприємницького мислення для набуття практичних умінь і навиків відкриття власної справи. Навчальна дисципліна має 3 кредити (90 годин) і пропонується до впровадження в 6 семестрі підготовки фахівців професійної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, педагог професійного навчання, варіативний складник навчального плану, підприєм-

ницька компетентність, основи підприємництва.

The article reveals the need to introduce elective educational discipline by the choice of "Basics of Entrepreneurship" students into the curricula of "015 Vocational Education" specialties (depending on specializations). The author determines the relevance and appropriateness of entrepreneurial competence formation of prospective vocational training teachers on the base of the following contradictions: 1) between the need to form entrepreneurship and financial literacy of students of vocational (technical) education and the imperfect system of implementation of this process in training vocational teachers; 2) between the existing level of entrepreneurial knowledge of prospective vocational training teachers and society's need for enterprising professionals. The article reveals the concept of "entrepreneurial competence" and states that the introduction of the educational discipline "Basics of Entrepreneurship" is one of the psychological and pedagogical conditions for its formation for prospective vocational training teachers. The author has analyzed the Professional Standard "The Teacher of Vocational Training" and the curriculum of the specialty "015 Vocational Education. Tourism" to present the opportunities for the use of entrepreneurial knowledge and skills in the future professional activities. Due to this point there is the description of the educational discipline "Basics of Entrepreneurship" in the article: purpose, objectives, main learning outcomes which form entrepreneurial competence, thematic plan. The purpose of teaching the elective subject "Basics of Entrepreneurship" is the formation of regulatory, economic and organizational knowledge in the areas of organization and conduction of business in today's market; formation of entrepreneurial thinking to acquire practical skills and abilities to start ones own business. The discipline has 3 credits (90 hours) and it is proposed for implementation in the 6th semester of vocational training.

Key words: vocational training, teacher of vocational training, variable component of the curriculum, entrepreneurial competence, Basics of Entrepreneurship.

УДК 378.091.3:373.5.011.3-051]:62/68
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.33>

Ляшенко М.Ю.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики професійної підготовки
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Для ефективної підготовки сучасного педагога професійного навчання освіта має бути актуальною, здатною відповідати швидким змінам, що постійно відбуваються у світі. Доцільно постійно вдосконалювати та вводити нові навчальні програми для спеціальностей «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями), максимально наближуючи їх до практичних завдань майбутньої професії. Розуміння студентами можливості застосувати свої

знання в умовах сьогодення є одним із ключових факторів формування мотивації їх до успішного навчання, а в майбутньому до безперервної професійної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науково-педагогічній літературі поняття «підприємницька компетентність» розкривають у працях Н.Р. Балик, Ю.А. Білова, І.Л. Гуменюк, Г.І. Матукова, Н.В. Морзе, Г.А. Назаренко, О.О. Романовський, О.І. Шапран та інші. Серед науковців багато

досліджень присвячено проблемі формування підприємницької компетентності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, серед яких – А.В. Булах, О.С. Проценко, М.В. Ткаченко, Л.М. Єршова, О.П. Сулаєва та інші. Ґрунтовними є дослідження В.І. Майковської щодо формування підприємницької компетентності в майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На основі опрацьованих наукових досліджень і публікацій ми визначили, що проблемі формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання не приділялося належної уваги. Більшість навчальних планів спеціальностей «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями) включає економічний складник підготовки без урахування знань з основ підприємництва.

Мета статті – обґрунтувати необхідність вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Основи підприємництва» майбутніми педагогами професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Заклади вищої освіти для ефективного економічного розвитку країни повинні здійснювати підготовку фахівців, здатних адаптуватися до швидко змінюваних ринкових умов. Науковець Є.С. Єршова зазначає, що «основна мета професійної освіти – підготовка вмотивованих, активних і соціально відповідальних здобувачів кваліфікацій з таких сторін, як цілісна особистість (усебічно розвинена, здатна до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості); умотивований фахівець (конкурентоздатна та мобільна на ринку праці особистість, яка набуває освітніх і професійних компетентностей відповідно до своїх інтересів і можливостей, потреб економіки та суспільства); відповідальний громадянин (успішна й відповідальна за результати власної діяльності особистість з активною громадянською позицією і морально-етичними якостями)» [3, с. 162].

У Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року зазначається, що проведення реформи професійної (професійно-технічної) освіти сприятиме формуванню нового іміджу випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти як всебічно розвиненої особистості, здатної до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж усього життя, розвитку професійної кар'єри, підприємництва та самозайнятості [8]. Для забезпечення реалізації вимог концепції необхідно постійно вдосконалювати підготовку майбутніх педагогів професійного

навчання, зокрема, і в напрямі формування підприємницької компетентності.

У дослідження ми спираємося на думку науковця Ю.А. Білової, яка зазначає, що «підприємницька компетентність – інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті» [1, с. 17].

На думку науковців Н.В. Морзе, Н.Р. Балик, «наявність підприємницької компетентності дає змогу особистості знаходити та застосовувати оптимальне поєднання ресурсів у процесі виробництва, створювати і впроваджувати в економічне життя суспільства інновації, йти на певний ризик, необхідний для виконання поставленої мети» [6, с. 10].

Актуальність і доцільність формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання ми визначили на основі таких суперечностей.

Перша суперечність. Між необхідністю формування підприємливості й фінансової грамотності учнів закладів професійно (професійно-технічної) освіти та недосконалою системою реалізації цього процесу в підготовці педагогів професійного навчання.

У 2020 році затверджений професійний стандарт «Педагога професійного навчання», де визначено його загальні та професійні компетентності. Здійснивши аналіз цього стандарту, ми зробили висновок про необхідність вивчення майбутніми педагогами професійного навчання основ підприємництва. Так, у професійному стандарті зазначено одну з трудових функцій – здатність проводити профорієнтаційну роботу та підтримку кар'єрного розвитку здобувачів освіти, згідно з якою формуються наступні компетентності:

- здатність брати участь у роботі груп із розроблення кваліфікаційних та освітніх стандартів, інших нормативних документів у сфері освіти;
- здатність установлювати стійкі зв'язки з підприємствами щодо виробничої практики, дуального навчання здобувачів освіти;
- здатність організовувати профорієнтаційну роботу з учнівською молоддю;
- здатність підтримувати зв'язки з державною службою зайнятості, підприємствами, організаціями щодо працевлаштування випускників закладу професійної (професійно-технічної) освіти [7].

Перелік цих компетентностей розкриває майбутнього педагога професійного навчання як фахівця, який здатний орієнтуватися в економіці країни, забезпечувати формування в учнів ЗП(ПТ) О навиків підприємництва, що допоможуть їм краще протистояти викликам швидкого мінливого ринку праці.

Друга суперечність. Між наявним рівнем підприємницьких знань у майбутніх педагогів професійного навчання й потребою суспільства в підприємливих фахівцях.

Доцільно розглянути вивчення основ підприємства через призму спеціальності, яка здобувається. Для майбутніх фахівців професійної освіти за спеціалізаціями: готельно-ресторанна справа, туризм, харчові технології, документознавство тощо, пріоритетними є навчальні дисципліни обраної спеціальності, які формують специфічні (предметні) компетентності. Уведення в навчальний процес дисципліни «Основи підприємництва» сприятиме розумінню студентами можливості впроваджувати нововведення в тих напрямках, які вони добре знають. Окрім реалізації себе як педагога професійного навчання, вони матимуть змогу паралельно розкривати свої підприємницькі здібності. Так, наприклад, фахівці спеціальності «015 Професійна освіта. Туризм», для яких здійснювалися викладання нормативних дисциплін: «Організація туризму та екскурсійних послуг», «Туристичні ресурси України», «Музеєзнавство» – можуть успішно відкривати підприємницьку діяльність з організації особистих екскурсій вихідного дня унікальними маршрутами України, реєструючи себе як фізичну особу-підприємця й обирати КВЕД 79.90: надання послуг туристичних гідів, бронювання готелів, діяльність, спрямовану на розвиток туризму [4]. Зробити зрозумілим процес використання студентами своїх предметних компетентностей у підприємницькій діяльності є важливим кроком до професійної реалізації в майбутньому їх як педагогів професійного навчання та фахівців зі сфери обраної спеціальності.

О.О. Романовський вважає, що «метою навчання підприємству має бути заохочення творчості, креативності, інновацій і самозайнятості (приватного підприємства). Тому підприємницька освіта та професійне навчання підприємству передбачає щось більше, ніж розвиток конкретних навичок ведення бізнесу. Це може впливати на мотивацію людини прагнути до чогось, що могло б здатися неможливим або занадто ризикованим. Коротше кажучи, підприємницька освіта та професійне навчання підприємству може створити позитивне сприйняття й бажання окремих осіб почати бізнес» [9, с. 4].

Для формування підприємницької компетентності майбутніх педагогів професійного навчання спеціальностей «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями) на базі Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова запропоновано введення в навчальний план вибіркової навчальної дисципліни за вільним вибором студентів «Основи підприємництва» [2]. За результатами здійсненого вільного вибору на 2020–2021 н. р. цю дисципліну обрали 42 студенти з 57, що свідчить

про високу мотивацію майбутніх фахівців професійної освіти до отримання знань на навиків з підприємництва.

Навчальна дисципліна «Основи підприємництва» розроблена відповідно до кредитно-модульної системи організації навчального процесу, становить 3 кредити (90 годин) і має два змістові модулі. Загальна кількість годин розподіляється відповідно до таких видів навчальних занять цієї дисципліни: лекції (14 годин), практичні заняття (25 годин), самостійна робота (51 година). Пропонується викладання курсу «Основи підприємництва» у 6 семестрі, тому що вона базується на знаннях із таких навчальних дисциплін, як «Основи економічної теорії» (4 семестр), «Економіка підприємства» (5 семестр). Підсумкова форма контролю – залік.

Метою викладання навчальної дисципліни «Основи підприємництва» є формування нормативно-правових, економічних та організаційних знань з напрямів організації та ведення підприємницької діяльності в умовах сучасного ринку; формування підприємницького мислення для набуття практичних навичок відкриття власної справи.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Основи підприємництва» є вивчення майбутніми педагогами професійного навчання базових понять і професійних термінів підприємницької діяльності; розкриття вмінь творчо генерувати ідеї; формування практичних навичок створення власної справи; здатність використовувати інструменти бізнес-планування, менеджменту й маркетингу в підприємницькій діяльності; вивчення ролі підприємництва в розвитку економічно-соціального, науково-технічного та інноваційного розвитку країни.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи підприємництва» студенти повинні *знати*: теоретичні засади підприємництва, його місце й роль у ринковій економіці; законодавство України з питань підприємницької діяльності й малого бізнесу; організаційно-правові форми підприємництва; сутність і методи державного регулювання підприємництва; особливості малого бізнесу; технологію заснування власної справи; загальний зміст основних функцій, принципів і методів менеджменту; алгоритм бізнес-планування; особливості здійснення маркетингової політики підприємства; сутність та основні напрямки розвитку інтернет підприємництва; психологію, етику та культуру ділових відносин.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи підприємництва» студенти повинні *вміти*: визначати вид, сферу й організаційно-правову форму необхідну для підприємницької діяльності; уміти генерувати та оцінювати власну бізнес-ідею; обґрунтувати вибір варіанта входження в бізнес; скласти необхідні документи для реєстрації влас-

ного підприємства; проводити маркетингові дослідження та знаходити можливості застосування конкурентних переваг; реалізовувати на практиці основні функції менеджменту; застосовувати сучасні методи прийняття управлінських рішень; здатність налаштовувати таргетингову рекламу й оцінювати її ефективність; уміти дотримуватися етичних норм і принципів ділового спілкування.

Дотримуємося позиції науковця І.В. Майковської, що «процес навчання підприємництва має бути системно викладеним у форматі професійних стандартів за чотирма розділами: створення бізнесу, ведення бізнесу, розвиток бізнесу та вихід із бізнесу (тобто припинення участі в підприємницькій діяльності). У структурі кожного розділу доцільно виділити суспільні функції, притаманні виключно підприємцям. Таке структурування сприятиме оптимізації змісту програм навчання підприємництва в межах кожного конкретного напрямку професійної підготовки» [5, с. 7].

Нами пропонується такий тематичний план навчальної дисципліни «Основи підприємництва», який складається з двох змістових модулів.

Перший змістовий модуль «Теоретичні основи підприємництва» (30 годин) складається з таким тем:

Тема 1. Підприємництво: історія, сутність і роль у суспільстві. Правовий аспект.

Тема 2. Підприємницька ідея та механізм її втілення.

Тема 3. Види підприємницької діяльності та їх характеристика.

У другому змістовому модулі «Механізм створення власної справи» (60 годин) вивчаються такі теми:

Тема 4. Технологія заснування власної справи.

Тема 5. Основи бізнес-планування в підприємницькій діяльності.

Тема 6. Менеджмент і маркетинг у підприємстві.

Тема 7. Цифрове підприємництво.

Тема 8. Оподаткування підприємницької діяльності.

Тема 9. Ділова етика та культура в підприємницькій діяльності.

Висновки. Отже, уведення в навчальний план спеціальностей «015 Професійна освіта» (за спеціалізаціями) вибіркової дисципліни «Основи підприємництва» за вільним вибором студентів необхідне тому, що: 1) є однією з психолого-педагогічних умов поетапного формування підприємницької компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання; 2) сприяє підготовці підприємливих фахівців професійної освіти, здатних комерціалізувати свої знання в майбутній професійній діяльності.

У подальших наукових дослідженнях доцільно визначити поняття «підприємницька компетентність педагогів професійного навчання» та обґрунтувати психолого-педагогічні умови її формування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білова Ю.А. Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне : Вид-во РДГУ, 2013. Вип. 7. С. 15–17.

2. Дисципліни вільного вибору Інженерно-педагогічного факультету НПУ імені М.П. Драгоманова. URL: <https://ipf.npu.edu.ua/vibir-disciplin#dliia-studentiv-ii-ho-kursu-6>.

3. Єршова Л. Трансформація системи цінностей учнівської і студентської молоді в контексті реформування вітчизняної професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія «Професійна педагогіка»*. Київ, 2018. № 16. С. 162–168.

4. Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010 : Наказ Держспоживстандарту України від 11.10.2010 № 457. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10#Text>.

5. Майковська В.І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 7–18.

6. Морзе Н.В., Балик Н.Р. Шляхи формування підприємницької компетентності майбутніх інформатиків. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2015. № 1. С. 8-17.

7. Про затвердження професійного стандарту «Педагог професійного навчання» : Наказ Міністерства економіки України від 20.06.2020 № 1182. URL: <https://www.me.gov.ua/Ascod/List?lang=uk-UA&id=d6a26174-d0fd-406b-9c30-7a4043f04eb5&tag=SistemaOblikuPublichoiInformatsii&fNum=1182-20>.

8. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>.

9. Романовський О.О. Вплив підприємницьких університетів на національне економічне зростання (зарубіжний досвід). *Ефективна економіка*. 2013. № 1. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1707>.

ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРУ ЛЬОТНОГО Й ДИСПЕТЧЕРСЬКОГО СКЛАДУ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

OVERCOMING LANGUAGE BARRIER BY PILOTS AND CONTROLLERS IN STRESSFUL SITUATIONS

Глобалізація всесвітніх економічних, політичних, культурних, наукових та інших відносин призвела до значного збільшення міжнародних контактів і викликала реальну необхідність спільної мови всесвітньої комунікації для подолання міжмовних і міжкультурних бар'єрів, що розділяють людство, перешкоджаючи зростанню міжнародних обмінів.

Зростання світової економіки та розширення міжнародної торгівлі в післявоєнний період, а також безперервне збільшення потоку пасажирів свідчать, що повітряний транспорт, особливо міжнародний пасажирський авіаційний транспорт, відіграє вирішальну роль у процесі міжнародної інтеграції та впливає на розвиток інших секторів світової економіки. Одна з фундаментальних умов успішного функціонування й розвитку даної галузі – безпека польотів. Більшість критичних помилок, що призводять до фатальних наслідків, зумовлена проблемами в спілкуванні, які виникають між пілотами й авіадиспетчерами. Інформація, отримана із системи бази даних про авіаційні події/інциденти (ADREP) ІКАО, системи інформації про стан безпеки польотів (ASRS) Американського національного агентства безпеки на транспорті, британської системи обов'язкових звітів про авіаційні події (MORS) і Програми конфіденційної подачі звітів про людський фактор авіаційних подій (CHIRP), підтверджує, що мовний чинник відіграє істотну роль в авіаційних подіях та інцидентах. У базі даних ADREP ІКАО фігурує низка авіаційних подій із людськими жертвами й без людських жертв, одним із факторів яких був «мовний бар'єр» [1, с. 1–2].

На практиці основна проблема, з якою стикаються люди, котрі вивчають іноземну мову, зокрема пілоти цивільної авіації, для яких ефективно володіння англійською мовою є невід'ємною частиною професійної діяльності, полягає в сприйнятті іноземної мови на слух і її відтворенні. Це явище відоме як «мовний бар'єр». Під терміном «мовний бар'єр» іноді мають на увазі різні, часом несумісні поняття. Тому необхідно визначити, що саме означає цей термін. Деякі дослідники вкладають у поняття «мовний бар'єр» міжкультурні відмінності, відображені в мові, які перешкоджають адекватному взаєморозумінню носіїв різних мов, тоді як інші дослідники розуміють під «мовним бар'єром» просте незнання іноземної мови людиною, яка змушена спілкуватися з носіями цієї мови. У навчанні іноземних мов термін «мовний бар'єр» використовується для опису ситуації, коли людина, яка володіє необхідним лексичним запасом і має знання граматики, виявляється нездатною до продукування і сприйняття розмовної мови. Саме в такій інтерпретації, на нашу думку, варто розуміти термін «мовний бар'єр».

Представник Міжнародної асоціації лінійних пілотів (ІФАЛПА) Рік Валдес дав таку характеристику цієї проблеми: «Важливо, щоб пілоти в будь-який час повністю уявляли ситуацію, яка складається при управлінні

повітряним рухом (УПР). Неприпустимо, щоб радіозв'язок між іншими повітряними судами й органом УПР вівся незрозумілою мовою» [2, с. 139].

У зв'язку з цим залишається актуальним питання щодо професійної мовної компетентності пілотів та авіадиспетчерів для максимального скорочення числа випадків неадекватної комунікації в ефірі. Однак аналіз матеріалів розслідування авіаційних катастроф показав, що проблема полягає не просто в недостатньому рівні мовних знань, навчок і вмінь пілотів і диспетчерів УПР, а в нездатності застосувати ці знання, навички й уміння в екстремальних ситуаціях. У статті розглядається питання важливості запровадження позитивної культури безпеки, а саме: приділяти велику увагу безпеці польотів; мати реалістичний погляд на небезпечні фактори, такі як недостатній рівень мовної підготовки, людський фактор, стресові ситуації, тощо; відстежувати, стимулювати й заохочувати якісну підготовку персоналу.

Ключові слова: мовний бар'єр, мовна комунікація, мовна компетентність, стресові ситуації, безпека польотів, авіаційна англійська мова.

The globalization of world economic, political, cultural, scientific and other relations has led to a significant increase in international contacts and the real need for a common language of world communication to overcome interlingual and intercultural barriers that divide humanity and hinder the growth of international exchanges.

The growth of the world economy and the expansion of international trade in the postwar period, as well as the continuous increase in passenger traffic indicate that air transport in general and international passenger air transport in particular, play a crucial role in international integration and influence the development of other sectors of the world economy. One of the fundamental conditions for the successful operation and development of this industry is flight safety. Most of the critical mistakes that lead to fatal consequences are due to communication problems that arise between pilots and air traffic controllers. Information from the ICAO Aviation Accident/Incident Database (ADREP), the US National Aviation Safety Agency (ASRS) and the British Mandatory Aviation Reporting System (MORS) and the Confidential Reporting Program on the human aviation event factor (CHIRP) confirms that the language factor plays a significant role in aviation events and incidents. The ICAO ADREP database includes a number of aviation events with and without human causal ties, one of the factors of which was the "language barrier" [1, с. 1–2].

In practice, the main problem for people learning a foreign language, and in particular civil aviation pilots, for whom effective English language proficiency is an integral part of professional activity, is listening and communicating competence. This phenomenon is often called the "language barrier". The term "language barrier" sometimes refers to different, sometimes

УДК 81:811.111-028.17:629.7(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.34>

Максимович Г.О.,
старший викладач кафедри іноземних мов за фахом
Київського національного авіаційного університету

Шульга Т.В.,
старший викладач кафедри іноземних мов за фахом
Київського національного авіаційного університету

Кодола Р.М.,
викладач кафедри іноземних мов
Військового інституту телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут

incompatible concepts. Therefore, it is necessary to determine what this term means.

In their concepts of "a language barrier" some researchers imply intercultural differences, reflected in the language and preventing adequate mutual understanding of speakers of different languages; while other researchers refer "language barrier" to simple ignorance of a foreign language by a person who needs to communicate with native speakers. In the field of foreign language teaching, the term "language barrier" is used to describe a situation when a person with the necessary vocabulary and grammar knowledge is unable to produce and perceive spoken language. It is in this interpretation that the term "language barrier" should be understood.

Rick Valdes, a representative of the International Airline Pilots Association (IFALPA), described the issue as follows: "It is important that pilots at all times fully represent the situation in air traffic control (ATC). It is inadmissible if the radio communication between other aircraft and the

ATC body is conducted in an incomprehensible language" [2, с. 139].

In this regard, the issue of professional language competence of pilots and air traffic controllers remains relevant to minimize the number of cases of inadequate communication on the air. However, the analysis of aviation accident investigation materials showed that the problem is not simply the lack of language knowledge, skills and abilities of pilots and air traffic controllers, but the inability to apply this knowledge, skills and abilities in extreme situations.

The article discusses the importance of positive safety culture which means to pay greater attention to flight safety, have a realistic view of hazardous factors (in our case, to an insufficient level of language training, human factor, stressful situations, etc.), monitor, stimulate and encourage good training of personnel.

Key words: *language barrier, language communication, language competence, stressful situations, flight safety, aviation English.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема мовної підготовки пілотів та авіадиспетчерів цивільної авіації завжди потребувала уваги науковців і методистів. Найчастіше фахівці цивільної авіації в процесі спілкування розмовляють і розуміють один одного досить професійно в межах завчених фраз, що, однак, не гарантує вільного володіння англійською мовою. Більшість авіаперсоналу сприймає фразеологію радіообміну як кодову мову, не звертаючи уваги на значення використовуваних слів. Такий підхід працює лише за стандартних умов, однак при виникненні позаштатних ситуацій ефективна комунікація, як правило, стає проблематичною. Отже, навчання майбутніх цивільних авіаційних спеціалістів лише мови радіообміну в процесі мовної підготовки вважається неефективною й навіть небезпечною стратегією, оскільки, не володіючи навичками розмовної мови в будь-якій екстремній ситуації, фахівець виявиться безпорадним. Уміння вільно говорити й розуміти англійську мову є не менш важливим критерієм професійної компетенції авіапilotів і диспетчерів, ніж відмінне знання мови радіообміну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Величезне число наукових досліджень у цій галузі проводиться як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. До теперішнього моменту накопичено досить багатий досвід методичних розробок і методів викладання англійської мови у сфері цивільної авіації. Серед авторів, які займаються цими проблемами, можна відзначити низку таких західних фахівців, як С. Аплінгер, М. Лонг, Ф. Робертсон, С. Сарменто, Р. Донато, С. Бреул, А. Ванг, А. Куковец, А. Робертс, Г. Емері, П. Шаукросс. У Росії цими проблемами займаються В. Авдошина, А. Вербицький, Е. Грудзинська, В. Маріко, Т. Сазанова, М. Морозова, М. Петренко, Л. Шавкунова та інші. У роботах вищевказаних авторів описані основні особливості вербального спілкування

в системі управління повітряними польотами, досліджені механізми мовленнєвої взаємодії, процес формування й розвитку мовної компетенції, визначено основні напрями в навчанні англійської мови льотного складу, а також окреслено основні проблеми в мовній підготовці авіаперсоналу. Вивчення літературних джерел показало, що аналіз авіаційних подій є в працях деяких авторів (С. Кушинг, С. Мельниченко, Б. Монан та інші), але вони мають лише інформативний характер і не вказують шляхи використання матеріалів дослідження авіаційних подій у навчальному процесі. Серед українських досліджень існує чимало наукових праць, присвячених підготовці пілотів до ведення радіообміну, наприклад, праці Є. Кміти, Г. Пащенко, В. Півень та інших авторів. Проте вони не стосуються проблем керування повітряним рухом у ситуаціях, для яких не передбачено стандартної фразеології обміну. С. Щербиню розроблено методику аналізу авіаційних катастроф у процесі науково-дослідної роботи майбутніх авіадиспетчерів, але її дослідження не торкається проблем навчання керуванню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях як педагогічного процесу. З-поміж них відзначимо дослідження Т. Тарнавської, де порушено питання методики навчання майбутніх диспетчерів керування повітряним рухом в екстремальних ситуаціях, методики навчання пілотів і диспетчерів управління повітряним рухом фахової англійської мови на базі аналізу авіаційних подій та інцидентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нині матеріали розслідування авіаційних аварій не використовуються ефективно при підготовці майбутніх диспетчерів повітряного руху, недостатньо уваги приділяється формуванню професійно важливих якостей, які забезпечували б надійність знань, умінь і навичок в екстремальних умовах, недостатня увага приді-

лялася постановці проблемних завдань і моделюванню проблемних ситуацій. Залишається дуже важливою наукова проблема сталого перекладу в екстремальних ситуаціях, уміння використовувати надлишкову інформацію, що міститься в коротких фразах, навчання в умовах психологічного дискомфорту.

Мета статті – відзначити, що вміння вільно говорити й розуміти англійську мову, застосовувати знання, уміння та навички в екстремальних ситуаціях є не менш важливим критерієм професійної компетенції авіапілотів і диспетчерів, ніж відмінне знання мови радіообміну.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що носії англійської мови проживають у різних країнах світу, розмовляють по-різному: з різним темпом, акцентом, використовуючи специфічні, характерні для тієї чи іншої місцевості словосполучення та ідіоматичні фрази. При цьому ті, для кого англійська мова не є рідною, можуть мати різний рівень її володіння, що зумовлено історичними, культурологічними, освітніми й індивідуальними особливостями. Відсутність мови загальної комунікації є нездоланим бар'єром, який важко усувається в умовах глобалізації, коли міжмове та міжкультурне спілкування стає ознакою часу. Необхідність спільної мови в міжнародних авіаційних перевезеннях призвела до прийняття міжнародного законодавства, у якому важливість використання загальної мови обґрунтована вимогами до забезпечення ясної та недвозначної комунікації між пілотами й системою контролю повітряного транспорту з метою уникнення помилок у комунікації.

Саме тому понад півстоліття тому Міжнародна організація цивільної авіації (ICAO), щоб уникнути мовної двозначності в процесі радіотелефонного спілкування, яка, у свою чергу, може призвести до незворотних наслідків, розробила на базі англійської мови мову фразеології радіообміну для спілкування пілотів та авіадиспетчерів під час польоту. Правила авіаційного радіообміну містяться в томі II Додатку 10 і главі 12 документу Doc 4444 [3]. Вони слугують основою «регламентованої» підмови, яка використовується в штатних ситуаціях. Тут зазначено правила, які визначають, що й коли варто говорити (слова і зразки висловлювань), як їх розуміти, як вимовляти окремі слова та підтримувати темп мови при передачі повідомлення. Використання фразеології радіообміну додатково висвітлюється в документі Doc 9432 [1, с. 3–5].

Стандартна фразеологія повинна забезпечувати засоби комунікації в більшості ситуацій, що зустрічаються в повсякденній практиці диспетчерів УПР і льотних екіпажів. Однак іноді відбувається щось несподіване. Наприклад, недосвідчений пілот збивається з курсу, на борту виникає технічна проблема, захворює один із пасажирів,

хтось повідомляє про закладений на борту літака вибуховий пристрій, відмовляє навігаційне обладнання та прилади зв'язку або ж трапляється щось зовсім несподіване. У таких випадках, коли фразеологія не пропонує ніяких типових форм словесної комунікації, пілотам і диспетчерам УПР доводиться вдаватися до розмовної мови. Під розмовною мовою в авіаційному радіотелефонному зв'язку мається на увазі спонтанне, творче й незакодоване використання конкретної природної мови, хоча вона й обмежена функціями й тематикою (авіаційною та неавіаційною) радіообміну, а також специфічними вимогами до мови, зумовленими критично важливими міркуваннями безпеки, які передбачають ясність, прямоту, доречність, недвозначність і стислість висловлювань [1, с. 3–6]. До таких специфічних вимог і зараховують «Plain English» (ясну і зрозумілу англійську мову) [4, с. 109].

У стресовій ситуації для пілотів і диспетчерів можливі відступи від стандартної фразеології, можлива зміна тембру голосу, можлива більш швидка, плутана мова, граматичні та фонетичні помилки, деякі з яких можуть стати для когось фатальними. У подібних умовах трапляються навіть неправильні тлумачення переданих команд при польотах над територією іноземних держав. На помилки людини-оператора також впливають фізіологічні, психологічні та психосоціальні чинники. Усі ці фактори впливають на працездатність людини, неможливо визначити, який із цих факторів найважливіший [5, с. 69].

Так як для ведення радіозв'язку при здійсненні управління повітряним рухом диспетчер УПР повинен володіти певними прийомами (алгоритмами) міркувань і дій, застосування програмовано-алгоритмічних методів має велике значення при навчанні студентів ведення радіообміну в стандартних ситуаціях. Однак, як показав аналіз авіаційних катастроф, стандартна фразеологія не покриває всіх ситуацій, із якими стикається диспетчер УПР у професійній діяльності, відповідно, програмовано-алгоритмічні методи не можуть забезпечити їх надійності в нестандартних умовах. Щоб навчити майбутніх операторів особливо складних систем управління самостійно знаходити рішення проблем, варто застосовувати продуктивні методи навчання – частково пошуковий (або евристичний) і дослідницький. Вони спрямовані на розвиток творчого мислення та пізнавальної діяльності, учать майбутніх диспетчерів УПР не тільки вирішувати, а й бачити нові для себе завдання, уміти самостійно ставити їх та опановувати елементами наукового пізнання (усвідомлювати проблему), висувати гіпотезу, будувати план її перевірки, робити висновки тощо [6]. Основною проблемою управління повітряним рухом на міжнародних повітряних марш-

рутах диспетчерами УПР неангломовних країн, зокрема України, є їх нездатність застосовувати знання, уміння та навички, сформовані для стандартних умов експлуатації в екстремальних ситуаціях [7, с. 281–282].

Мовний бар'єр пов'язаний з об'єктивними труднощами (брак лексики, відсутність знань граматики, труднощі в розумінні іноземної мови на слух через слабкі навички аудіювання тощо) [8, с. 89–92]. Проблемою є й недостатня інформованість майбутніх диспетчерів УПР про типові помилки, що виникають у процесі ведення радіозв'язку на міжнародних повітряних трасах. Причина тому – відсутність у процесі навчання творчого аналізу причин авіаційних подій та інцидентів, недостатнє й, що особливо важливо, неефективне використання матеріалів їх розслідування.

Висновки. Глобалізаційні процеси в кінці ХХ ст. викликали необхідність запровадження мови всесвітньої комунікації. Аналіз авіаційних катастроф і чинної системи навчання англійської мови майбутніх диспетчерів УПР виявив невідповідність між якістю їхньої мовної підготовки й сучасним рівнем науково-технічного процесу. Мовний бар'єр стає не другорядною, а однією з головних причин авіаційних подій. Усе більша кількість авіа-катастроф відбувається з причини людського фактора й, зокрема, нездатності застосувати мовні знання, навички та вміння в екстремальних ситуаціях. Очевидно, що в авіації не допустимо наявне поняття «прийнятний ризик» у ставленні до знання мови [2, с. 140]. Отже, розвиток іншомовної компетентності, який є пріоритетом для авіаційного фахівця, вимагає пошуку освітньої технології навчання, що дає змогу структурувати навчання

англійської мови в авіаційному ВНЗ та підвищити якість мовної підготовки авіаперсоналу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком. Дос 9835 AN/453 / Международная организация гражданской авиации. 2-е изд. Москва, 2010. С. 1–2.
2. Черняева Е.В. Проблемы языкового барьера при действиях летного и диспетчерского состава в стрессовых ситуациях. *Научный вестник МГТУ ГА. Серия «Языкознание и литературоведение»*. 2004. № 116. С. 139.
3. Руководство по радиотелефонной связи: Дос 9432 AN/925. 4-е изд. Монреаль : Международная организация гражданской авиации, 2007. 134 с.
4. Смокотин В.М. Всемирный язык: из опыта использования естественных языков для преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров. *Язык и культура*. 2011. № 2 (14). С. 109.
5. Піддубна О.М. Лінгвістичні особливості англійського авіаційного радіообміну. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2019. Вип. 175. С. 69.
6. Тарнавська Т.В. Методика навчання майбутніх диспетчерів керуванню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2008. 240 с.
7. Тарнавская Т.В. Анализ авиационных происшествий и инцидентов в процессе обучения будущих диспетчеров УВД на МВТ. *Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця : матеріали VIII Міжнар. науково-практ. конференції*. Київ, 2007. С. 281–282.
8. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку. *Вестник Финансового университета. Серия «Гуманитарные науки»*. Москва, 2013. № 1. С. 89–92.

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ

ACTIVE TEACHING METHODS IN TRAINING AGRICULTURAL INDUSTRIALS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі – використання активних методів навчання. Метою статті є обґрунтування впровадження в освітній процес активних методів навчання. У статті розглянуті актуальні питання, які пов'язані з впровадженням в освітній процес активних методів навчання, подано їх характеристики, розкрито їх специфіку у співвідношенні з традиційними освітніми технологіями; наведені приклади використання нових технологій у практиці викладання педагогіки у вузі. Головним завданням нині є не передача студентам певного багажу знань, а вплив на образ мислення і підхід до явищ. Активні методи допомагають створити таке освітнє середовище, в якому можливе досягнення розуміння проблеми. Переваги активних методів у тому, що вони дають змогу студенту з об'єкта освітнього процесу перетворитися на його суб'єкт. Їх використання в освітньому процесі веде до покращення самостійної роботи студентів, інтенсифікації навчальної праці. У процесі викладання можна використовувати різноманітні форми і методи, які дають змогу забезпечувати увагу і інтерес слухачів. Зазначено, що активні методи навчання перетворюють навчальний матеріал на мету діяльності, вчать студентів працювати в колективі і приймати спільні рішення, формуючи при цьому почуття колективної відповідальності за результат спільної роботи. Водночас необхідність ефективного вирішення конкретних ситуацій розвиває вміння ставити проблему і самостійно шукати шляхи її вирішення. Усе це призводить до розвитку творчого мислення, креативності, мобільності, вчить чітко й аргументовано викладати свої думки, конструктивно відстоювати власну позицію.

Грамотне використання викладачем різноманітних активних педагогічних методів дає змогу зробити навчальний процес навчання не тільки цікавим для студентів, а й результативним.

Ключові слова: активні методи навчання, освітні технології, суб'єкти освітнього про-

цесу, об'єкти освітнього процесу, ефективність освіти.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future specialists in the agricultural sector – the use of active teaching methods. The purpose of the article is to substantiate the introduction of active teaching methods in the educational process. The article discusses current issues related to the implementation of active learning methods in the educational process, gives their characteristics and the features compared to traditional educational technologies; provides examples of the use of new technologies in the practice of teaching pedagogics in universities. Main task of present days become not to pass for students determined baggage of knowledge, but to create actions for thinking and approach to occurrence. Active methods help to create such educational thing in which available to reach to understand problems. The advantages of active methods are that they allow the student to move from the object of the educational process to its subject. Their use in the educational process leads to the improvement of students' independent work, to the intensification of educational work. In the process of teaching you can use a variety of forms and methods that allow you to ensure the attention and interest of students. It is noted that active teaching methods turn educational material into a goal of activity, teach students to work in a team and make joint decisions, while forming a sense of collective responsibility for the result of joint work. The need for effective solutions to specific situations develops the ability to pose a problem and independently seek ways to solve it. All this leads to the development of creative thinking, creativity, mobility, teaches to clearly and argumentatively express their thoughts, constructively defend their own position. Educated use by teachers different active pedagogical methods allows to make teaching process not only interesting for students but also effective.

Keywords: active learning methods, educational technologies, subjects of the educational process, objects of the educational process, the effectiveness of education.

УДК 372.881.1063

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.35>

Олійник Н.А.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла
Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Основою кадрового потенціалу країни є випускники вищих навчальних закладів, підготовлені з урахуванням сучасних вимог інноваційного розвитку економіки. Протягом останніх років змінився зміст освіти з метою формування і майбутніх фахівців здібностей до самостійної практичної діяльності, тобто здійснюється підготовка «практико орієнтованих» кадрів різних професій. Аграрна галузь виробництва залишається однією з основних системоутворюючих складових частин життєдіяльності України. Ось чому ефективність аграрного виробництва визначається готовністю фахівців усіх рівнів до професійної діяльності в сучасних

умовах. Це вимагає застосування у сфері професійної підготовки фахівців-аграріїв інноваційних технологій та методів навчання та перепідготовки, розширення знань на наукових засадах з урахуванням концепції освіти упродовж життя в ланці неперервної професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі використання активних методів навчання присвячена значна кількість публікацій закордонних і вітчизняних учених (Н. Буркіна, Г. Ващенко, Л. Кайдалова, А. Леонтьєв). Значний внесок у впровадження в освітній процес активних методів навчання зробили Ю. Бабанський, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Поташник та ін.

Зокрема, Ю. Бабанський, М. Поташник вважають, що теоретичною основою запровадження активних методів навчання мусять бути системний, особистісно зорієнтований та діяльний підходи до побудови дидактичних процесів, теорії оптимізації педагогічного процесу [2, с. 5].

Мета статті полягає в обґрунтуванні впровадження в освітній процес активних методів навчання.

Виклад основного матеріалу. Роль освіти на сучасному етапі розвитку України визначається завданнями і вимогами динамічного розвитку сучасного суспільства. В освіті нині пропагується принцип варіативності, який дає змогу освітнім закладам вибирати і конструювати педагогічний процес за будь-якої моделі. Забезпечення якісної підготовки фахівців істотно залежить від ефективності освітнього процесу. Майбутньому фахівцю необхідно не тільки володіти глибокими і гнучкими професійними знаннями і вміннями, а й розвиненими професійними і соціальними якостями і характеристиками. Іншими словами, наявний рівень розвитку виробництва орієнтує сучасного фахівця на необхідність оволодіння професійними вміннями на рівні професійних компетенцій. Професійні компетенції дають змогу фахівцеві-професіоналу бути адаптивним до мінливих умов на ринку праці, реалізуватись у різних сферах професійної діяльності.

І тому головним завданням нині є не передача студентам певного багажу знань, а розвиток образного мислення, мобільності та креативності. Освітні заклади першочергово мають орієнтуватися на сучасні інноваційні технологічні моделі. У зв'язку з цим робота викладача має бути спрямована на розвиток організаторських здібностей, творчу активність, мобільність, креативність, студентів. Сучасні педагогічні технології спрямовують педагога на вміння не лише конструювати лекцію, але й створювати особливе педагогічне середовище, в якому можлива реалізація активних методів навчання.

Активними методами навчання називають такі методи, які спонукають до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом. Вони допомагають краще оволодіти матеріалом через включення в оптимально наближене виробниче середовище. При цьому створюються умови, в яких студенту потрібно вміти оперувати поняттями різного масштабу, включатися у вирішення проблеми інформаційного рівня. Активні методи допомагають створити таке освітнє середовище, в якому можливе досягнення розуміння проблеми.

Грамотне використання викладачем різноманітних активних педагогічних методів дає змогу зробити освітній процес навчання не тільки цікавим для студентів, а й результативним. Зростає

рівень пізнавальної активності, отримані знання мають гнучкий характер, розвивається критичне мислення і формується вміння до прийняття творчих нестандартних рішень.

Особливостями активного навчання є: примусова активізація мислення, коли студент змушений бути активним незалежно від його бажання, коли активність студента збігається з активністю викладача; підвищений ступінь мотивації, емоційності, творчості. Відмінною рисою є і те, що викладач постійно взаємодіє з тими, кого навчає за допомогою прямих і зворотних зв'язків, цілеспрямовано впливаючи на розвиток професійних, інтелектуальних, поведінкових умінь і навичок у період навчання [4, с. 12].

Нині в системі аграрної освіти переважають традиційні методи навчання, за яких реальним суб'єктом процесу навчання виступав викладач, а студент – об'єкт освітнього процесу. Під час лекційних, практичних та семінарських занять викладач є основною, активною, дієвою особою, що визначає цілі та хід заняття, а студенти відіграє роль слухача і виконавця. Взаємозв'язок учасників освітнього процесу обмежувався різними формами перевірки знань, такими як контрольна робота, тест, опитування, залік, іспит. Завдання викладача полягає в передачі якомога більшого обсягу навчального матеріалу за короткий проміжок часу (на лекції, семінарі), а завдання студента передбачало якомога повніше засвоєння отриманої інформації. Цей підхід широко використовувався аж до кінця ХХ століття, коли передача наукових і професійних знань здійснювалася головним чином у процесі міжособистісної комунікації викладача і студента. На початкових стадіях навчання використання такого дидактичного прийому виправдано і нині. Однак інформатизація суспільства призвела до якісних змін у духовному житті, в тому числі у сфері освіти. Нині основним завданням вищої школи є підготовка не просто фахівця, а професіонала, здатного до постійного саморозвитку, самовдосконалення і самонавчання, готового до дослідницької діяльності, націленого на участь у різних проєктах. Науковець А. Карпов зазначає, що «дослідницька робота переносить дисциплінарні знання в світ реальних речей, вчення стає творчістю в сенсі генерації нових знань і включення їх в реальність, тобто інноваційним актом для суб'єкта, що пізнає» [1, с. 56].

Метою цих методів є максимальна активізація пізнавальних потреб і здібностей студентів. У процесі реалізації зазначеної мети потрібне здійснення цілого комплексу взаємопов'язаних дидактичних і виховних завдань. Можна виділити такі важливі напрями, як розвиток у студентів навичок аналітичного та логічного мислення, вдосконалення вміння працювати в колективі та комунікативних здібностей, формування загаль-

нокультурних і професійних компетенцій та ін. Під час вирішення цих задач викладачі та студенти стикаються з низкою труднощів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. До суб'єктивних чинників можна зарахувати, по-перше, такі обставини, що навчатися у вищих закладах освіти мають змогу всі, навіть ті, хто через інтелектуальні здібності і життєві установки не потребує вищої освіти, по-друге, значна кількість випускників шкіл з огляду на віковий інфантилізм ще не здатна до усвідомленого вибору майбутньої професії, не готова до напруженої і систематичної праці. Навчальна ж діяльність вимагає від індивіда не тільки розумових, але і вольових зусиль. Ще Сократ зазначав, що людину не можна нічого навчити, можна тільки навчитися. Звичка отримувати готову інформацію в розважальній, ігровій формі мала б сприяти розумінню необхідності в пізнанні та самопізнанні. До об'єктивних причин варто зарахувати, зокрема руйнування традиційної системи підготовки фахівців з аграрної галузі, що склалася в радянський період. Закриття та перепрофілювання аграрних закладів освіти привело не тільки до нестачі знавців своєї справи, грамотних агрономів, зоотехніків, механізаторів, а й до нестачі теоретично і методично підготовлених викладачів університетів. У минулому саме університети, як правило, готували молоді кадри для вищої професійної освіти.

Не можна не згадати ще про один несприятливий чинник, пов'язаний із нескінченними реформами системи освіти. Мається на увазі зовнішнє незалежне тестування. Ставлення до нього як «пропуску» до здобуття вищої освіти, як і раніше, залишається вельми неоднозначним у членів науково-педагогічної спільноти. Підготовка до ЗНО з дисциплін соціально-гуманітарного циклу часто зводиться до «натаскування» на тестові завдання, заучування великого об'єму інформації без будь-якої спроби аналітично його осмислити [5]. Майбутній абітурієнт звикає до формального запам'ятовування різноманітних відомостей і фактів, у нього формується так зване «кліпове мислення». Звичка думати готовими образами, покладатися на авторитетну думку з будь-якого питання ускладнює розвиток навичок самостійного мислення, здатність критично аналізувати досліджувані явища та події.

Перевага активних методів у тому, що вони дають змогу студенту з об'єкта освітнього процесу перетворитися на його суб'єкт. Їх використання в освітньому процесі веде до покращення самостійної роботи студентів, інтенсифікації навчальної праці. У процесі викладання можна використовувати різноманітні форми і методи, які дають змогу забезпечувати увагу і інтерес слухачів. Наприклад, це лекція-дискусія, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція-бесіда, лекція з розбором

конкретних ситуацій. Більший спектр можливостей для активізації пізнавальної діяльності студентів надають практичні заняття з дисциплін «Психологія і педагогіка» та «Психологія управління». Семінари з дисциплін психолого-педагогічного циклу можуть проводитися у формі ділової гри, мозкового штурму, групової дискусії, кейс-методу, сценарного методу та ін. Зокрема, в процесі розгляду різних підходів до осмислення педагогічних категорій і соціальних явищ можна використовувати технологію дебатів. Під час вивчення проблем відносин у колективі «керівник – підлеглий» доречно використовувати технологію «рольова гра» або технологію конкретної ситуації, спрямовані на формування толерантності та міжкультурної компетентності. Гра-дискусія – активна форма навчання, що передбачає взаємодію студентів в режимі діалогу. Вона орієнтована не тільки на взаємодію студентів із викладачем, але й на активне спілкування студентів один з одним. Особливістю цієї форми роботи є ще й те, що студенти одночасно повторюють вивчений матеріал і вивчають новий, при цьому у них формуються вміння дослідницької роботи і навички публічного виступу.

Практика показує, що саме публічний виступ викликає у студентів найбільші труднощі, значна частина молоді, як правило, не вміє логічно вибудувати повідомлення, аргументовано відповідати на питання, правильно сприймати критику, обґрунтовано та аргументовано висловлювати власну точку зору. Роль викладача зводиться головним чином до організації та напряду роботи студентів на досягнення мети і завдань заняття. В обговоренні бере участь вся аудиторія. Підсумки дискусії підбиває група експертів і викладач. Результати визначаються на основі методу оцінок. Таким чином, семінар, що проводиться в такій формі, виконує, як мінімум, двояку функцію – методологічну та світоглядну. Методологічна функція в тому, що студенти отримують досвід творчої дослідницької діяльності в колективі. Світоглядна ж функція передбачає формування і прояв власного ставлення до досліджуваної проблеми, вчить критично оцінювати сформовані уявлення. До цих двох можна додати й третю функцію – практичну. Перераховані вище методи можуть бути застосовані у професійній діяльності майбутніх аграріїв. Проведення заняття таким чином забезпечує включеність у роботу семінару кожного студента, викликає в студентів значні емоційні враження і зацікавленість. У використанні нових освітніх технологій важливо дотримуватися правил та принципів:

- принцип спільної діяльності викладача і студентів;
- проблемність змісту навчання;
- принцип відповідності мети і завданням навчання;
- колективний характер навчального процесу;

- принцип діалогового (мультидіалогового) спілкування;
- відповідність навчальних можливостей і рівень підготовленості студентів;
- відповідність наявних умов і відведеного часу навчання;
- принцип непередбачуваності і гнучкості занять та ін. [7, с. 48].

Висновки. Таким чином, активні методи навчання перетворюють навчальний матеріал на мету діяльності, а не на засіб, вчать студентів працювати в колективі і приймати спільні рішення, формуючи при цьому почуття колективної відповідальності за результат спільної роботи. Водночас необхідність ефективного вирішення конкретних ситуацій розвиває вміння ставити проблему і самостійно шукати шляхи її вирішення. Все це веде до розвитку творчого мислення, креативності, мобільності, вчить чітко і аргументовано викладати свої думки, конструктивно відстоювати власну позицію. Результативність активних методів навчання залежить як від рівня професійної підготовленості викладача, так і від ступеня емоційної та інтелектуальної мотивації студентів-аграріїв. Для того щоб забезпечити дійсний, а не декларований перехід на нові освітні технології, необхідно вирішити низку взаємопов'язаних завдань: забезпечити реальний конкурс під час вступу до вищих закладів освіти установи вищої професійної освіти з метою виявлення кращих; надати профе-

сорсько-викладацькому складу змогу самостійно вибирати форми та методи навчання; розширити свободу педагогічної творчості викладачів шляхом скорочення адміністративно-бюрократичних способів регламентації навчального процесу; ширше пропагувати і впроваджувати науковий досвід.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Активные методы обучения в системе дополнительного профессионального образования: сборник методических рекомендаций. Томск, 2014. 185 с.
2. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.
3. Біницька К.М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4(45). С. 74–78.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 2015. 207 с.
5. Куликова О. Активні методи навчання в підготовці фахівців книгознавчого профіля. *Вісник Книжкової палати*. 2014. № 21.
6. Лузан П.Г. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах : методичний посібник для науково-педагогічних працівників та викладачів навчальних аграрних закладів. Київ : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2005. 88 с.
7. Смирнова О.В. Активные методы обучения в вузе. *Педагогические науки. Вестник ЧерГУ*. 2016. № 4. С. 47–52.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА» МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ВІЙСЬКОВОЇ ЮСТИЦІЇ

GROUNDING FOR THE CONCEPT OF “PROFESSIONAL CULTURE” OF THE FUTURE SPECIALIST IN MILITARY JURISDICTION

Стаття присвячена питанням формування професійної культури майбутніх фахівців із військової юстиції. У статті розглянуто зміст та складники поняття «професійна культура» майбутніх фахівців із військової юстиції в контексті їх професійної діяльності.

Метою статті є визначення змісту та складників поняття «професійна культура» майбутніх фахівців із військової юстиції в контексті їх професійної діяльності.

Конкретизовано зміст поняття «військова юстиція» та визначено напрями її діяльності: підтримання правопорядку серед військовослужбовців і контроль за їх статутною поведінкою; дізнавальна діяльність щодо вчинення військовослужбовцями правопорушень; юридично-консультативна або юридично-роз'яснювальна робота у військових підрозділах; розслідування кримінальних правопорушень і пред'явлення військовослужбовцям обвинувачення у вчиненні злочину; розгляд справ про обвинувачення військовослужбовців у вчиненні злочину або інших справ щодо розв'язування спірних правовідносин, в яких стороною є військовослужбовець, здійснюється військовими (або цивільними) судами або суддями, які спеціалізуються у сфері військових злочинів.

Встановлено, що фахівець із військової юстиції – це військовий фахівець юридичного профілю, який володіє теоретико-правовими знаннями з військових, військово-юридичних та юридичних навчальних дисциплін, практичними навичками правової роботи, спрямованої на правильне застосування, неухильне дотримання вимог законодавства у військовому підрозділі, надання командуванню пропозицій та консультацій щодо вирішення питань правового забезпечення діяльності у військах (силах) та підрозділах Збройних сил України. Відповідно до чинного законодавства визначено професійні обов'язки зазначених фахівців. На підставі огляду літератури розкрито особливості професійної діяльності юриста.

Висвітлено різні наукові підходи до визначення поняття «професійна культура» фахівців юридичної галузі. Обґрунтовано і виокремлено в структурі професійної культури юриста такі складники: правова, психологічна, комунікативна, професійно-етична; розкрито їх зміст.

Запропоновано визначення сутності поняття «професійна культура» фахівців із військової юстиції як складного особистісного утворення, що поєднує сукупність стійких знань про цінності, правила, норми, принципи юридичної діяльності, передбачає сформованість професійно-етичних цінностей та розвиток професійно важливих

якостей (моральних, волевих, комунікативних та ін.) якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій із метою дотримання і захисту прав і свобод людини, загальних інтересів суспільства та держави.

Ключові слова: юристи, військова юстиція, фахівці з військової юстиції, професійна культура юриста, складники професійної культури юриста.

The article deals with the issues of developing the professional culture of future specialists in the sphere of military jurisdiction. The article describes the meaning and the components of the concept of “professional culture” of future specialists in military jurisdiction under their profession.

The article is aiming to determine the meaning and the components of the concept “professional culture” of the future specialists in military jurisdiction within their professional activity.

The meaning of the concept “professional culture” is specified and the field of its implementation is determined as follows: maintaining of law and order among the military personnel, control over the military regulations compliance; investigation of the offences committed by the military staff; consulting and explaining of legal issues within military units; investigation of crimes and charges of crimes against soldiers; studying the cases of indictments against military personnel of crimes or other arguable legal issues concerning the soldiers, appearing before the military (or civil) courts or judges specialized in war crimes.

The specialist in the field of military jurisdiction is determined as a military person who is an expert in military law theory, military jurisdiction and legal disciplines, who has practical experience in legal activity aiming at correct implementation and full compliance with the legislative norms in a military unit, who can provide the command with proposals and advice in legal issues concerning the activity of units and divisions of the Armed Forces of Ukraine. The job duties and responsibilities of above specialists are determined according to the current legislation. Based on the review of literary sources, the specific character of legal specialist's job is described.

The different approaches to the definition of the term “professional culture” of legal specialists are highlighted. The following components of the professional culture of the legal specialists are specified and singled out: legislative, psychological, communicative, professional ethics; the meaning of each component is explained.

Key words: professional culture, military jurisdiction, legislative norms, legal specialists.

УДК [356.35:378.6] (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.36>

Петрук О.В.,
старший викладач кафедри загальновійськових дисциплін
Військово-юридичного інституту
Національного юридичного
університету імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми у загальному вигляді. Становлення і розвиток України як демократичної держави, перспективи входження її у світове співтовариство вимагає оновлених підходів до про-

BLEM формування особистості у всіх ланках суспільного життя, зокрема, в освітній галузі. Перш за все, має бути вдосконаленою система професійної підготовки студентів-юристів, оскільки вони

через сферу майбутньої професійної діяльності впливатимуть на формування України як правової держави. Адже призначення професійної діяльності юриста – це захист прав, свобод та законних інтересів фізичних та юридичних осіб, надання їм компетентної та висококваліфікованої допомоги, а також їх представництво на належному фаховому рівні перед іншими суб'єктами. Це зумовлює необхідність наукового дослідження та обґрунтування сутності, педагогічних умов формування професійної культури майбутніх юристів військової галузі.

Високий рівень професійної культури майбутніх юристів військової галузі – необхідна вимога сучасності, адже від її сформованості у представників юридичного фаху залежить результат державотворчих процесів в Україні, можливість здійснення демократичних перетворень в українському суспільстві. З огляду на такий стан справ, актуальною є проблема формування професійної культури майбутніх юристів військової галузі під час здобуття освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення сучасної педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про посилену увагу науковців до проблеми формування професійної культури майбутніх фахівців. Педагогічний аспект професійної культури представлено у дослідженнях І. Беха, Г. Васяновича, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кременя, О. Отич, І. Пальшкової, Ю. Чернової та ін. Окремі аспекти формування професійної культури та особливості її формування в представників правоохоронних органів та військовослужбовців розкрито в працях О. Кравченко, І. Михайліченко, В. Молдавчук, Н. Самандас, С. Сливки, О. Тогочинського, О. Федоренко, С. Шумовецької та ін. Учені підкреслюють, що професійна культура є важливою передумовою належного становлення фахівця, його ефективної професійної діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Успіх професійної діяльності представників багатьох професій, зокрема юристів будь-якої галузі, залежить від рівня їхньої професійної культури. Аналізуючи сучасну теорію і практику професійної підготовки майбутніх юристів, можна стверджувати, що ще мало вивчено та розроблено теоретичні засади формування професійної культури майбутніх юристів військової галузі у процесі їх професійної підготовки. Є нагальна потреба в опрацюванні і поширенні результатів відповідних досліджень і досвіду з цього напрямку в університетській освіті, об'єктивній оцінці пропонує технологій навчання і вивченні можливих шляхів удосконалення якості професійної підготовки майбутніх юристів військової галузі.

Отже, натепер одним з основних завдань вищої юридичної освіти, поряд із формуванням професійно компетентного фахівця є завдання

формування їхньої професійної культури ще під час здобуття освіти. Отже, проблема формування професійної культури майбутніх фахівців із військової юстиції залишається мало дослідженою, а також відсутнє чітке визначення поняття «професійна культура» майбутніх фахівців із військової юстиції.

Мета статті – визначити зміст та складники поняття «професійна культура» майбутніх фахівців із військової юстиції в контексті їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сферою професійних обов'язків юриста є забезпечення існування та функціонування правової системи держави. Право, регулюючи правові відносини в суспільстві, забезпечує правовий порядок і організованість у визначених законами сферах життя. Юристи незалежно від галузі, в якій вони працюють, під час виконання своїх професійних обов'язків беруть участь в організації та впорядкуванні відносин між державою і громадянами, між організаціями і підприємствами, між членами суспільства в процесі розв'язання їх проблем, які часто мають складний і суперечливий характер.

Розглянемо особливості професійної діяльності юриста військового підрозділу (бригади), а саме фахівця з військової юстиції.

Розглядаючи зміст поняття «військова юстиція», доцільно розглянути його складові частини. Основою системи військової юстиції є сукупність законодавства у сфері військової діяльності, система державних органів, які уповноважені здійснювати правозастосування в цій сфері та дотримання дисципліни, що необхідна усім збройним силам не лише для забезпечення ефективного та надійного виконання покладених на них завдань. Традиційно до органів військової юстиції зараховують військові суди, військову прокуратуру та юридичну службу військових формувань.

В. Шишкін зазначає, що під військовою юстицією розуміється кілька напрямів предметної діяльності, які здійснюються (можуть здійснюватися) різними інституціями та органами: 1) підтримання правопорядку серед військовослужбовців і контроль за їхньою статутною поведінкою у громадському середовищі; 2) дізнавальна діяльність щодо вчинення військовослужбовцями правопорушень; 3) юридично-консультативна або юридично-роз'яснювальна робота у військових підрозділах; 4) розслідування кримінальних правопорушень і пред'явлення військовослужбовцям обвинувачення у вчиненні злочину здійснюється військовими чи спеціальними прокурорами або командирами військових частин; 5) розгляд справ про обвинувачення військовослужбовців у вчиненні злочину або інших справ щодо розв'язування спірних правовідносин, в яких стороною є військовослужбовець, здійснюється військовими (як свідчить

сучасна практика) і цивільними судами або судами, які спеціалізуються у сфері військових злочинів [7].

Тобто фахівець із військової юстиції – це військовий фахівець юридичного профілю, який володіє теоретико-правовими знаннями з військових, військово-юридичних та юридичних навчальних дисциплін, практичними навичками правової роботи, спрямованої на правильне застосування, неухильне дотримання вимог законодавства у військовому підрозділі, надання командуванню пропозицій та консультацій щодо вирішення питань правового забезпечення діяльності у військах (силах) та підрозділах Збройних сил України.

Відповідно до Закону України «Про Статут внутрішньої служби Збройних сил України» від 24 березня 1999 р. № 548-XIV (ст.ст. 99, 100) юрист військового підрозділу (фахівець із військової юстиції) в мирний і воєнний час відповідає за організацію і стан правової роботи в підрозділі (бригаді), а саме: організовує правову роботу, спрямовану на правильне застосування, неухильне додержання вимог законодавства в підрозділі; перевіряє відповідність вимогам законодавства проекти наказів, інших документів правового характеру, що подаються погодження відповідним службовим особам; надає письмовий висновок командирі підрозділу з роз'ясненням та пропозиціями щодо юридично обґрунтованого вирішення відповідних питань у разі невідповідності проекту наказу чи іншого документа правового характеру вимогам законодавства; здійснює правове забезпечення господарської діяльності підрозділу; організовує претензійну роботу, готує позови та скарги до суду; за дорученням командира підрозділу представляє інтереси бригади в судах та інших органах; аналізує наслідки розгляду претензій, позовів та справ у судах і подає командирові пропозиції щодо вдосконалення правового забезпечення діяльності військового підрозділу; надає правову допомогу під час розслідувань правопорушень, які були скоєні військовослужбовцями; надає правову оцінку фактам порушень військової та трудової дисципліни в підрозділі; надає правову допомогу службовим особам підрозділу в дотриманні законодавства з питань соціального і правового захисту військовослужбовців, членів їхніх сімей та працівників бригади; організовує та проводить заходи з правової підготовки та бере участь у правовому вихованні особового складу військового підрозділу, правовому інформуванні особового складу, надає консультації з питань, пов'язаних із діяльністю підрозділу [2].

Як свідчать дослідження І. Івашкевич, Н. Кожем'яко, О. Кравченко, Б. Левківського та ін., основними особливостями професійної діяльності юриста є: правова регламентація (нормативність) професійної поведінки, ухвалюваних

рішень працівників правоохоронних органів, юридичних служб та інших юристів, що професійно беруть участь у правовій діяльності; владний, обов'язковий характер професійних повноважень посадових осіб; екстремальний характер діяльності багатьох юристів, особливо тих, хто працює в органах суду, прокуратури, податкової служби і податкової поліції і т.п.; нестандартний, творчий характер праці юриста; процесуальна самостійність, персональна (для багатьох – підвищена) відповідальність юристів, що працюють у правоохоронних органах, державно-правових структурах.

Як зазначає К. Радченко, у військовій прокуратурі юристи займаються розслідуванням кримінальних справ, здійснюють нагляд за прикордонними військами, військами МВС, стежать за дотриманням законності у всіх організаціях, що мають військові формування. В арміях зарубіжних країн робота фахівців із військової юстиції (військових юристів) полягає у правовому забезпеченні діяльності відповідних органів військового управління, розслідування, обвинувачення і захисту осіб, обвинувачених у злочинах, скоєних в армії, включаючи вбивства, державну зраду і тероризм, а також нормотворчої діяльності [3].

На думку І. Івашкевич, Н. Кожем'яко, В. Омеляненко, професійна культура юриста проявляється і пов'язана із знаннями законодавства і можливостей юридичної науки, переконаністю в необхідності і соціальній корисності законів і підзаконних актів, умінням користуватися правовим інструментарієм – законами та іншими правовими актами в повсякденній діяльності, вдаватися до використання всіх досягнень юридичної науки і практики при прийнятті і оформленні рішень.

Разом із тим, як зазначають О. Скакун, С. Сливка, кожна юридична професія має свою специфіку, що зумовлює її особливості професійної культури різних її представників (суддів, прокурорських працівників, співробітників органів внутрішніх справ, юрисконсультів, адвокатів тощо).

Огляд психолого-педагогічної літератури та інформаційних джерел, присвячених цій проблемі, свідчить, що можна виділити кілька підходів до визначення поняття «професійна культура».

Поняття «професійна культура» набуло широкого вжитку у вітчизняній педагогіці 80-х рр. ХХ ст., що пов'язано з розробкою культурологічного підходу, з позицій якого розглядалось багато педагогічних процесів і явищ. Так, формування професійної культури розглядалось як системоутворюючий чинник становлення майбутнього фахівця.

Суть професійної культури на особистісному рівні, як зазначають Н. Кузьміна, А. Реан, виражається мірою оволодіння необхідних професійних знань, навичок й умінь, професійного досвіду, ступенем інтеграції професійних і соціальних якостей

особистості; здатністю застосовувати сукупність найбільш раціональних способів, прийомів роботи в різних ситуаціях, що складаються в процесі діяльності й забезпечують її високу ефективність. У реальному функціонуванні професійна культура особистості виступає, насамперед, як володіння фахівцем сукупністю конкретних соціально значущих професійних дій [1].

Аналіз наукової літератури (О. Скакун, Н. Овчаренко) свідчить, що професійна культура розглядається як вищий рівень підготовленості фахівців, що інтегрує в собі інформаційну поінформованість про професійну діяльність, психологічну готовність до її виконання, і технологічні вміння вирішувати професійні завдання. Інтегруючою основою для вказаних рівнів підготовленості фахівців виступає ціннісно-сміслова складова частина професійної культури як відбиття суті культури особистості фахівця з її ціннісно-регулятивною функцією. Професійна культура фахівця функціонально визначає зміст і спосіб існування фахівця в предметно-професійному середовищі відповідно до соціальної спрямованості професійної праці й способів її перетворення за функціональним призначенням професії [4].

Професійна культура, на думку С. Сливки, – «сукупність способів і технологій певної професійної діяльності, що визнані суспільством еталоном для цієї діяльності, а з іншого боку, сукупність засвоєних, усвідомлених людиною способів цієї діяльності» [5, с. 123].

С. Шумовецька визначає професійну культуру фахівця як інтегративне системне утворення, що характеризує спосіб його професійної діяльності, охоплює сукупність ціннісних орієнтацій, світоглядних та спеціальних знань, якостей, умінь, навичок, визначає професійний тип мислення, поведінку в професійному середовищі, професійні моделі взаємодії і спілкування [7]. У структурі професійної культури майбутнього фахівця автор виділяє ціннісний, пізнавальний, комунікативний, діяльнісний та професійно-особистісний компоненти.

Термін «професійна культура» підкреслює, що культура розглядається щодо специфічної якості діяльності фахівця і розкриває предметний зміст культури, що визначається специфікою професії, професійної діяльності і професійного товариства. Це підтверджує і визначення поняття, яке наведено в енциклопедії професійної освіти. Професійна культура визначається як: 1) цілісна, складно ієрархічна система професійної структури особистості, що складається і функціонує у взаємодії двох форм: об'єктивної (мобікультурні об'єкти та реалії) та суб'єктивної (відбиток культури у свідомості); 2) специфічна сукупність засобів, способів, форм, зразків і орієнтирів взаємодії людей у професійному середовищі, які вони виробляють у сумісній професійній діяльності; 3) сис-

тема колективних цінностей, переконань, зразків і норм виробничої поведінки, притаманних певній групі працівників – професіоналів. Професійна культура формується як важливий механізм взаємодії, що допомагає людям жити в професійному середовищі, зберігати єдність і цілісність науково-практичної діяльності [8].

Досліджуючи професійну культуру майбутніх бакалаврів із правознавства, В. Омеляненко розглядає її як динамічне, розвивальне утворення, що інтегрує сукупність стійких знань, практичних умінь, морально-етичних якостей, ціннісних орієнтацій, наявність актуалізованої здатності приймати раціональні рішення, надаючи правові послуги, відповідно до чинного законодавства й нести соціально-моральну відповідальність за їх реалізацію на рівні триади: «правник – суспільство – етика».

Отже, професійна культура юриста передбачає закономірне дотримання юристом узвичаєних норм і принципів моралі в процесі виконання службових обов'язків, їх впровадження в юридичну практику. При цьому професійна культура юриста містить прояв норм моралі в стосунках: «юрист – клієнт», «юрист – підслідний», «юрист – потерпілий», «юрист – свідок», «юрист – колега» та ін.

Професійна культура майбутнього фахівця характеризує його як суб'єкта діяльності у сфері вибраної професії. Тому слушним є підхід С. Сливки до визначення сутності професійної культури, який розглядає професійну культуру і як науку, і як професійну властивість юриста [5, с. 8]. Професійна культура юриста, на думку вченого, як комплексна практико-прикладна юридична наука містить, по-перше, систему знань про певні елементи різних видів культур, які необхідні юристові у його професійній діяльності, зокрема, вчення про правову, політичну, педагогічну, естетичну, психологічну культуру тощо, по-друге, правничу деонтологію як систему знань про формування почуття службового юридичного обов'язку, по-третє, правничу етику як вчення про професійну поведінку юриста з точки зору морально-етичних вимог.

Професійна культура юриста, як його властивість, на переконання С. Сливки, передбачає знання правових, моральних, естетичних, педагогічних, психологічних норм, повагу до права, моральні принципи і норми, почуття службового юридичного обов'язку, вміння і навички реалізовувати вказані норми та правила, готовність виконувати свій службовий обов'язок, діяти правомірно в будь-якій ситуації, саме правомірну поведінку юриста при здійсненні ним професійної діяльності [5, с. 12].

У науковій літературі є різні підходи до визначення сутності та змісту професійної культури. Так, О. Скакун виокремлює такі елементи професійної культури правника, як правова, політична, психологічна, етична, естетична, екологічна, економічна,

інформаційна культура [4, с. 219]. С. Гусарев, О. Тихомиров виокремлюють моральну, етичну, С. Сливка – духовну, моральну, естетичну, національну, педагогічну, політичну, економічну, акторську культуру.

Обґрунтовуючи суть професійної культури майбутніх юристів, Б. Чупринський вирізняє в її структурі такі взаємозалежні підструктури: професійно-деонтологічна (знання й уміння реалізовувати в повсякденній трудовій діяльності норми й правила взаємин, взаємодії в індивідуально-діловій комунікації, система професійних ідеалів і цінностей тощо); комунікативно-перцептивна (вміння адекватно розуміти почуття, емоційний стан партнера із спілкування; уміння слухати, демонструвати розуміння змісту висловлень контактора; уміння налагоджувати «зворотний зв'язок» із партнерами в ситуації індивідуально-ділової комунікації тощо); інтерактивно-практична (володіння основами психолінгвістики, соціолінгвістики; адекватне використання спеціально-професійних, психолого-педагогічних знань; правильна побудова монологічної й діалогічної, усної й писемної мови; уміння адекватно визначити професійно-мовну тактику в ситуаціях співробітництва й конкуренції; уміння управляти індивідуальним і діловим спілкуванням тощо); професійно-акмеологічна (уміння здійснювати аналіз самоаналіз проявів професійно-етичної культури в ситуаціях юридичної діяльності, адекватно оцінювати «сильні» й «слабкі» сторони професійної поведінки, усвідомлення необхідності самокорекції недоліків тощо) [6, с. 10].

Дотримуючись позиції О. Скакун щодо розуміння професійної культури юриста як сукупності різних елементів культур та норм-вимог правового, психологічного, етичного, естетичного, політичного, економічного, екологічного та інформаційного характеру, які висуваються до фахівця для забезпечення ефективного виконання професійних функцій, можна виокремити у структурі професійної культури фахівця військової юстиції як юриста такі складники: правова, психологічна, комунікативна та професійно-етична культура.

Важливим елементом його професійної культури є *правова культура*, яка є системою професійно-правових знань, умінь і навичок, що характеризують ступінь правового розвитку фахівця і її вплив на правову культуру суспільства в процесі юридичної діяльності [4, с. 219].

Правова культура майбутніх фахівців поєднує в собі правові знання, погляди й установки особистості, а також правову активність, уміння та навички оцінювати свої та чужі дії з точки зору чинних законів, вибирати і використовувати їх для досягнення поставлених цілей у законний спосіб.

На наш погляд, основу правової культури юриста становлять: фахові юридичні знання, уміння і навички; знання зі сфер життєдіяльності

людини, пов'язаних із відповідною галуззю правового регулювання; правова свідомість та правомірна поведінка носія цієї професії.

Важливу роль відіграє *психологічна культура* як одна із складових частин професійної культури юриста. Так, С. Сливка під психологічною культурою цієї категорії фахівців розуміє рівень володіння ними психологічними знаннями, уміннями, навичками і прийомами і використання їх у професійній діяльності [5].

У процесі професійної діяльності юристам незалежно від їх спеціалізації постійно доводиться спілкуватися з різними людьми, досягати з ними порозуміння, підтримувати на належному рівні психологічний контакт, надаючи в необхідних випадках спрямовуючий вплив на розвиток комунікативних процесів. Тому особливе місце, з погляду окремих авторів, у структурі професійної культури займає *комунікативна культура*.

С. Сливка підкреслює, що *професійно-етична культура* юриста – це складне індивідуально-психологічне утворення, що об'єднує теоретичні знання з професійної етики та професійні практичні вміння юриста, що забезпечують вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-етичних норм [5].

Серед функцій професійно-етичної культури юриста найбільш важливими є: створення професійно-етичних цінностей і процесу засвоєння цих цінностей; вироблення поваги до права; створення механізму правомірної поведінки при здійсненні професійних повноважень; формування рівня усвідомлення власних моральних помилок і шляхів їх виправлення, розуміння природних прав людини та ціни її життя; запобігання порушенню гармонії між духовним і матеріальним, віддача всіх сил, здібностей, таланту, енергії для виконання службових обов'язків [5].

Висновки. Отже, враховуючи сутність та особливості професійної діяльності юриста військового підрозділу (бригади), поняття «професійна культура» фахівців із військової юстиції ми визначаємо як складне особистісне утворення, що поєднує сукупність стійких знань про цінності, правила, норми, принципи юридичної діяльності, передбачає сформованість професійно-етичних цінностей та розвиток професійно важливих якостей (моральних, вольових, комунікативних та ін.) якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій із метою дотримання і захисту прав і свобод людини, загальних інтересів суспільства та держави.

Враховуючи складність представленого феномена «професійна культура» фахівців із військової юстиції, доцільно підкреслити, що його формування передбачає створення певних педагогічних умов в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кузьміна Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : С.-ПбГУ, 1993. 63 с.
2. Про Статут внутрішньої служби Збройних сил України : Закон України від 24 березня 1999 р. № 548-XIV. Ст. 99; 100.
3. Радченко К.М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : УІПА, 2018. 336 с.
4. Скакун О.Ф. Юридична деонтологія : підручник. Харків : Еспада, 2008. 400 с.
5. Сливка С.С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Львів : Афіша, 2000. 336 с.
6. Чупринський Б.О. Формування професійної культури майбутніх юристів: філософсько-правове дослідження : дис. ... канд. юр. наук : 12.00.12 / Львів. держ. ун-т внутр. справ. Львів, 2010. 180 с.
7. Шишкін В. Військові суди через призму правової держави. *Право України*. 2004. № 4. С. 107–110.
8. Шумовецька С.П. Сутність, структура й особливості змісту професійної культури офіцера-прикордонника. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія : збірник наук. пр. Вінниця : Нілан ЛТД, 2019. Вип. 60. С. 105–110.
9. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2 / под ред. С.Я. Батышева. Москва : АПО, 1998. С. 124–125.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

THE ANALYSIS OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION STAGE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Стаття присвячена дослідженню рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. У статті розкрито сутність поняття «конфліктологічна компетентність особистості» та рівні її сформованості в майбутніх учителів іноземної мови. Мета статті полягає в дослідженні сформованості структурних компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови шляхом констатувального експерименту. Констатувальний експеримент проводився із застосуванням діагностичних методик згідно зі структурою конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-корективний компоненти).

З'ясовано, що особливого значення конфлікти набувають в освітянській сфері. Причинами педагогічних конфліктів виступають: події в державі, суспільстві, які впливають на діяльність педагогічного колективу; недосконалість навчально-виховного процесу, часта зміна керівництва; індивідуально-психологічні властивості учасників; низька культура спілкування; гендерні та вікові відмінності. Доведено, що серед головних якостей майбутнього учителя важливого значення набуває сформована конфліктологічна компетентність, яка є складником його професійної компетентності, де необхідне врахування індивідуальних особливостей майбутніх педагогів, їхніх морально-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, здатності до самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення. Отже, за результатами констатувального експерименту встановлено, що загальний рівень сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов є невисоким і потребує його підвищення: високий рівень виявлено в 19,36% респондентів, середній – у 50,48%, а низький – у 30,16%. Виділення критеріїв та відповідних показників дає змогу говорити про певний рівень сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Отримані результати оцінювання в зіставленні з критеріями, що слугують своєрідним еталоном для визначення ефектively моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, освітній процес, майбутній учитель іноземної мови, зміст конфліктологічної компетентності, структурні компоненти конфліктологічної компетентності, рівень сформованості конфліктологічної компетентності.

The article presents the results of the analysis of conflictological competence formation stage of future foreign language teachers. The essence of the notion conflictological competence was highlighted and its formation stage of future foreign language teachers was determined. The purpose of the article is to analyse the formation of the structural components of conflictological competence of future foreign language teachers through ascertaining experiment. The ascertaining experiment was carried out with the use of diagnostic methods according to the structure of conflictological competence of future foreign language teachers (cognitive-reflexive, motivational value, operational-corrective components).

It has been estimated that educational sphere is most vulnerable to conflicts due to the following reasons: political situation in the country, social problems in society that have impact on the sphere of education; lack of planning of educational process, administrative resources; the level of satisfaction of personal needs, individual-psychological peculiarities of the participants of educational process, low level of communicative culture, age and gender peculiarities. It was proved that the level of formation of conflictological competence of future teachers has the primary importance as the part of their professional competences and is interpreted as an integral ability to use special psychological skills and knowledge in conflict situations. The general level of conflictological competence formation of future foreign language teachers according to the results of the ascertaining experiment is low and needs to be increased: a high level was found in 19.36% of the respondents, an average level – in 50.48%, and a low level – in 30.16%.

In summary, according to the results of the ascertaining experiment data analysis, it has been estimated that the respondents showed some adequacy of conflict situation perception, showed some independence in choosing ways of interaction in conflict situations, sometimes showed tolerance to the opponents' opinions. At the same time, the vast majority of the subjects were unable to obtain plans and strategies for resolving conflicts, their actions in conflict situations showed signs of unpredictability and excessive emotionality, which indicated a lack of conflictological competence formation. The obtained empirical data encourage the elaboration of an appropriate development program, the introduction of which into the educational process would ensure the development of conflictological competence of the subjects.

Key words: conflictological competence, educational process, future foreign language teacher, the essence of conflictological competence, structural components of conflictological competence, formation stage of conflictological competence.

УДК 378.147:0113

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.37>

Поліщук Г.В.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри англійської мови
та методики її викладання
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. У складних умовах сучасного життя конфліктологічна проблематика набула великого значення в

усіх галузях професійної підготовки, особливо в педагогічній освіті. Актуальність формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів

іноземної мови підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти. Разом із тим ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практикою здійснення навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти свідчить про те, що серед освітян спостерігається досить низький рівень конфліктологічної культури, що призводить до високої конфліктогенності педагогічного середовища і стресогенності всіх учасників взаємодії в освітніх закладах. Бути конфліктологічно грамотним фахівцем ще не означає бути компетентним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність підвищення результативності навчання на факультеті іноземних мов передбачає необхідність діагностики сформованості конфліктологічної компетентності.

Нині є праці, які розкривають досліджуване поняття. До таких праць можна зарахувати дослідження М. Башкіна, Є. Богданова, О. Воронцової, Н. Гришиної, Т. Дзюби, В. Зазикіна, І. Козич, Л. Нікіфорової, Л. Петровської, С. Філь, Б. Хасана, О. Щербакова тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасних наукових розвідках питання формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови є мало дослідженими. Актуальність вивчення питання зумовлена необхідністю постійної підтримки високого професійного рівня педагогів. У наукових дослідженнях трактування різними авторами сутності конфліктологічної компетентності видається різноплановим, що дає змогу для подальшого наукового пошуку уточнення цього поняття та його структурних компонентів. Аналіз літератури свідчить про відсутність у науковців єдиної думки щодо кола знань, умінь, навичок, необхідних майбутнім учителям іноземної мови для здійснення ними успішної професійної діяльності.

Мета статті полягає в дослідженні рівня сформованості структурних компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови шляхом констатувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. Особливого значення конфлікти набувають в освітянській сфері. Причинами педагогічних конфліктів виступають: події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу; недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення, порушення трудового законодавства, часта зміна керівництва, розподілу ресурсів (виплата заробітної плати); задоволеність потреб конкретної особистості; індивідуально-психологічні властивості учасників;

низька культура спілкування; гендерні та вікові відмінності [1; 2; 4].

Специфіка педагогічних конфліктів порівняно з іншими конфліктами, які виникають у міжособистісній взаємодії, полягає в жорсткій конкуренції, падінні престижу педагогічної професії в суспільстві, негативних наслідках, котрі проявляються у результатах навчання, відмінностях у соціальному статусі (учитель – учень), відмінностях у життєвому досвіді учасників, високій емоційності, «педагогічному стереотипі», високій особистісній тривожності педагога [3].

Серед головних якостей майбутніх учителів іноземної мови важливого значення набуває сформована конфліктологічна компетентність, яка є складником його професійної компетентності та визначається як інтегративна здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поведінки в конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій. Вивчення поняття «конфліктологічна компетентність» у науковій літературі дало змогу виявити сутнісні ознаки такої компетентності, результатом чого стало її визначення: конфліктологічна компетентність – це здатність майбутніх учителів іноземної мови правильно ідентифікувати конфлікти, які виникають у його оточенні, діагностувати їх причини, формувати шляхи їх конструктивного вирішення та (або) можливого запобігання і зменшення негативних наслідків прояву конфліктів на основі наявних знань, умінь та навичок.

Конфліктологічно компетентна особистість повинна мати знання про причини появи конфлікту, закономірності його розвитку й перебігу, поведінки, спілкування та діяльності опонентів у конфліктному протистоянні, їх психічні стани, психологічні характеристики конфліктної особистості, нормативні й моральні регулятори поведінки в умовах управління і вирішення конфліктів, прийоми й методи подолання конфліктних ситуацій [5].

З'ясування вихідних рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов передбачало проведення констатувального експерименту, який відбувався на стандартизованій вибірці – 315 досліджуваних. Респонденти – студенти трьох закладів вищої освіти, а саме: Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди».

Констатувальний експеримент проводився із застосуванням діагностичних методик згідно зі структурою конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (*когнітивно-рефлексивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-корегувальний компоненти*).

Спочатку ми дослідили рівень розвитку когнітивно-рефлексивного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за допомогою методики дослідження міжособистісного сприйняття в конфліктній ситуації (А. Татіщевої в модифікації О. Місенко) шляхом виконання двох завдань, а саме: з'ясування сутності поняття «конфлікт»; визначення семантичного ядра цього поняття і проведення контент-аналізу щодо його шкальної приналежності.

Отримані результати засвідчили, що майбутні вчителі іноземних мов під час визначення сутнісних ознак поняття «конфлікт» особливу увагу звертали на такі його прояви: суперечка, зіткнення (16,19%), незгода, протиріччя (9,84%), лайка (13,33%), насилля (моральне – 27,62%, фізичне – 7,30%), наклеп (17,14%) та інші (опір, прочуханка, непорозуміння – 8,57%). Семантичне ядро терміна «конфлікт» становили такі оціночні категорії: бійка, сварка, суперечка, лайка, непорозуміння, наклеп.

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, що лише незначна частина респондентів (16,51%) розуміли суттєві ознаки конфлікту, більша половина (53,01%), окрім суттєвих, зазначили несуттєві прояви конфлікту. Майбутні вчителі іноземних мов, які не розуміли сутнісних ознак конфлікту, становили 30,48%. Отже, більшість респондентів перебували на середньому рівні розуміння конфлікту, а відсоток осіб, які не розуміли типових ознак конфлікту, майже вдвічі перевищував відсоток таких, що його розуміють.

Визначення шкальної приналежності слів, що утворили семантичне ядро поняття «конфлікт» і загальні рівні прояву міжособистісного сприйняття конфліктної ситуації респондентами, наведено в таблиці 1.

Отже, результати таблиці доводять, що значна кількість досліджуваних (26,67% – високого рівня і 32,70% – середнього) асоціювали конфлікт із застосуванням фізичної сили. У таких випадках конфлікт проявляється, на думку опитуваних, у вигляді бійки, сварки, суперечки тощо. Однак більшість респондентів при оцінці конфлікту не вбачали фізичної агресії (40,63%), що засвідчувало непряму узгодженість цих понять.

Наступна шкала – оцінка конфлікту як вербальної агресії. Більшість респондентів сприймали конфлікт як непорозуміння у спілкуванні (52,70%). Вони визнавали, що конфлікт виявляє ознаки сварки, скандалу, наклепу, сперечання тощо. Вияв високого (21,59%) і низького (25,71%) рівнів прояву досліджуваної шкали зафіксовано в межах 20%. Такі респонденти повністю погоджувалися або цілковито заперечували зв'язок конфлікту з вербальною комунікацією.

Третя шкала методики передбачала оцінку конфлікту як психологічної несумісності учасників ситуації. Переважна кількість респондентів оцінювали конфлікт як психологічне непорозуміння, несумісність учасників взаємодії у процесі конфлікту, розбіжності в баченні шляхів розв'язання конфлікту (61,59% – середній рівень прояву, 18,09% – високий). Низький рівень прояву виявлено у 20,32% респондентів, які не визнавали психологічну несумісність як основу конфлікту.

Як бачимо, результати дослідження довели, що 20,64% респондентів чітко уявляли сутнісні ознаки поняття «конфлікт», розуміли механізми сприйняття конфліктних ситуацій (високий рівень); 50,16% досліджуваних частково були спроможні охарактеризувати досліджуваний феномен (середній рівень), а 29,20% повністю не розуміли змістового поля поняття «конфлікт», зазнавали великих труднощів у процесі співвіднесення цього поняття з іншими (низький рівень). Отримані дані засвідчили, що студенти у процесі життя не отримали належних знань з означеної проблематики, не мали уявлення стосовно стратегій розв'язання конфліктних ситуацій. Це доводить необхідність проведення цілеспрямованої роботи щодо роз'яснення сутності конфліктів.

З метою визначення рівнів індивідуального розвитку окремих знань, умінь, здібностей із педагогічної конфліктології ми використали методику діагностики самооцінки кругозору з конфліктології (С. Калаур). Проведене дослідження показало, що лише 1,57% респондентів знають історію зародження й розвитку конфлікту; 5,35% – психологічні й інші особливості учасників конфлікту й осіб найближчого оточення; 3,17% – особливості типів і видів конфліктів; 7,62% – основні прийоми

Таблиця 1

Результати дослідження міжособистісного сприйняття в конфліктній ситуації майбутніх учителів іноземних мов (у % й особах)

Сприйняття поняття «конфлікт»	Рівень прояву розуміння конфлікту		
	Високий	Середній	Низький
Знання сутності конфлікту	16,51 (52)	53,01 (167)	30,48 (96)
Конфлікт як фізична агресія	26,67 (84)	32,70 (103)	40,63 (128)
Конфлікт як вербальна агресія	21,59 (68)	52,70 (166)	25,71 (81)
Конфлікт як психологічна несумісність	18,09 (57)	61,59 (194)	20,32 (64)
Загальний рівень розвитку	20,64 (65)	50,16 (158)	29,20 (92)

і правила ведення суперечок; 16,83% – основні прийоми й правила проведення переговорів; 8,89% – основні прийоми й правила розв'язання конфлікту; 23,17% – власні сильні й слабкі сторони в конфліктній ситуації і при веденні переговорів. Високий рівень знань, згідно із запропонованою методикою, продемонстрували лише 9,52% респондентів. Найбільший відсоток опитуваних щодо самооцінки їхніх конфліктологічних знань знаходився на середньому (49,85%) і низькому (40,63%) рівнях, що пояснюється неповною теоретичною інформацією про розв'язання конфліктів, користування студентами лише інтуїтивними знаннями.

Рівень конфліктологічних умінь досліджуваних варіювався в таких межах: 0,95% – визначати й діагностувати тип і вид конкретно взятого конфлікту; 31,43% – іти на розумні компроміси; 22,86% – установлювати контакти навіть із вороже налаштованими особами; 26,98% – застосовувати контрприйоми проти брудних прийомів і методів; 21,90% – нейтралізувати дії осіб, які розпалюють конфлікт; 10,48% – вести переговори з розв'язання конфлікту навіть тоді, коли протилежна сторона проти переговорів; 19,05% – передбачати й прогнозувати хід розвитку подій, пов'язаних із конфліктом. Високий рівень умінь за результатами самооцінки опитуваних притаманний 19,05% студентам. На середньому й низькому рівнях, відповідно, ці вміння були розвинені в 31,75% і 49,20% осіб. Отримані статистичні дані підтвердили, що студентами упродовж життя накопичений певний ситуативний досвід розв'язання конфліктних ситуацій, однак значна кількість респондентів (49,20%) загалом не спроможні адекватно поводитися в процесі перебігу конфлікту.

Цікава інформація для нашого дослідження була отримана в процесі самооцінки студентами власних конфліктологічних здатностей, а саме: 12,70% респондентів проявляли принциповість і гнучкість у вирішенні конфлікту; 20,32% встановлювали діалог і були спроможні до ведення коректних переговорів; 10,79% самокритично оцінювали ситуацію й прогнозували ймовірний розвиток подальших подій; 11,43% проявляли витримку та високоморальні якості в ситуаціях загострення конфлікту; 16,51% спонукали протилежну сторону до позитивного розв'язання конфлікту; 10,16% вбачали тенденції розвитку конфлікту; 23,17% урахували й не допускали минулих невдач у розв'язанні конфліктів. Високий рівень конфліктологічних здатностей за самооцінкою студентів розвинений лише в 14,92% осіб. Відповідні прояви середнього й низького рівнів конфліктологічних здатностей на основі самооцінки зафіксовані в 41,90% і 43,17% досліджуваних.

Отримані результати засвідчують, що прояв конфліктологічного кругозору притаманний лише 14,60% досліджуваних, що доводить обмеже-

ність знань, недостатність розвитку рефлексивної складової частини в оцінках власної здатності до врегулювання конфліктних ситуацій у більшості респондентів. Це підтверджувалося проявами середнього (40,95%) й низького (44,44%) рівнів досліджуваного феномена.

Результати сформованості когнітивно-рефлексивного компонента сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов доповнювалися статистичними даними, отриманими при застосуванні методики визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашніковою). Метою цієї діагностики було визначення рівнів розвитку пізнання самого себе.

Результати, які були отримані в опитуванні, засвідчили, що високий рівень рефлексії проявлявся у 16,51% майбутніх учителів іноземних мов, середній рівень – у 51,75% респондентів, у 31,75% опитуваних зафіксовано низький рівень педагогічної рефлексії. Аналіз емпіричних даних, отриманих у результаті проведення методики визначення рівня педагогічної рефлексії, довів превалювання середнього й низького рівнів прояву педагогічної рефлексії в досліджуваних. Цей факт можна пояснити невмінням студентів здійснювати самоаналіз власних дій, надавати їм належну оцінку, що призводить до необхідності збільшення практичного навчання з метою набуття ними індивідуальної рефлексивної позиції. Низький рівень педагогічної рефлексії виявлявся в тому, що студенти здійснювали поверхневий аналіз конфліктологічної ситуації, були неспроможні прогнозувати наслідки того чи іншого шляху вирішення конфліктної ситуації. Розвитку педагогічної рефлексії в студентів сприяла активізація функцій самооцінки й самоконтролю власної діяльності в освітньому процесі вищої школи. Актуалізація цих функцій зумовлює розвиток як системи знань, мислення, діяльності, так і самої особистості студента та його взаємин з освітнім середовищем. Відомості таблиці 2 дали змогу з'ясувати вихідний рівень сформованості когнітивно-рефлексивного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Статистичні дані, що наведені в таблиці 2, демонструють превалювання середнього (47,62%) й низького (35,24%) рівнів сформованості когнітивно-рефлексивного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Високий рівень виявила незначна кількість студентів (17,14%), що довело необхідність більш ґрунтовної теоретичної підготовки щодо проблем розв'язання педагогічних конфліктів.

Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначався за допомогою діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанова, В. Ура-

**Результати сформованості когнітивно-рефлексивного компонента
конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов**

Діагностичні методики	Рівень прояву когнітивно-рефлексивного компонента		
	Високий	Середній	Низький
Методика дослідження міжособистісного сприйняття в конфліктній ситуації	20,64 (65)	50,16 (158)	29,20 (92)
Методика діагностики самооцінки кругозору з конфліктології	14,60 (46)	40,95 (129)	44,44 (140)
Методика визначення рівнів сформованості педагогічної рефлексії	16,51 (52)	51,75 (163)	31,75 (100)
Загальний рівень	17,14 (54)	47,62 (150)	35,24 (111)

заєвої), тесту «Наскільки Ви толерантні?» (О. Тушканової), «Експрес-діагностики стійкості до конфліктів» (М. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова). Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І. Ладанова, В. Уразаєвої) була спрямована на визначення основних комунікативних орієнтацій та їх гармонійності в процесі формального спілкування.

Ціннісне ставлення до міжособистісної комунікації було проаналізовано за допомогою порівняльного аналізу вираженості трьох шкал, а саме: орієнтація на прийняття партнера; орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера; орієнтація на досягнення компромісу. Означена методика також дала змогу визначити рівень загальної гармонійності комунікативних орієнтацій майбутніх учителів іноземних мов. Аналіз результатів застосування цієї методики засвідчив, що в дослідженні шкал «орієнтація на прийняття партнера» й «адекватність сприйняття і розуміння партнера» переважав середній рівень (54,28% і 50,16% відповідно). Високий рівень за цими шкалами продемонстрували 26,67% і 25,71% студентів, які відрізнялися лише на 0,95%; низький рівень – 19,05% та 24,13% відповідно. За шкалою «орієнтація на досягнення компромісу» високий рівень показали 19,68% студентів, середній – 49,52%; низький – 30,79%, отже, також домінував середній рівень розвитку означеної шкали.

Визначення рівня загальної гармонійності комунікативних орієнтацій довело, що 24,13% мають високий, 51,11% – середній і 24,76% – низький рівні мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях.

Отже, здійснений емпіричний аналіз особливостей мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях майбутніх учителів іноземних мов дав змогу зробити висновок, що провідною спрямованістю комунікаційних процесів є адекватність сприймання та розуміння партнера. Найменш схильні майбутні учителі іноземних мов у міжособистісній комунікації орієнтуватися на компроміс, що засвідчило їхню непоступливість і бажання доводити свою правоту під час спілкування шляхом спорів. Комунікативні орієнтації, які стосува-

лися розв'язання різних проблем, значно поступалися орієнтаціям щодо сприйняття та розуміння партнера в процесі спілкування. Загальний рівень комунікативних орієнтацій та їх гармонійності для опитаних студентів характеризувався переважанням середнього рівня (51,11%), високий і низький рівні (24,13% і 24,76% відповідно) відрізнялися несуттєво (на 0,63%). Отримані результати засвідчили недостатній рівень розвитку ціннісних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях майбутніх учителів іноземних мов і необхідність посилення роботи щодо формування їх мотивації у процесі спілкування.

Тест «Наскільки Ви толерантні?» (О. Тушканової) використовувався з метою визначення ступеня толерантності особистості до чужої думки й поваги до співрозмовника. Дослідження за цим тестом виявило такі результати: 28,25% опитуваних виявили високий рівень толерантності, непохитність переконань, здатність їх відстоювати в поєднанні з критичним ставленням до власної думки й поведінки, вміння переусвідомлювати свої помилки; 57,46% опитуваних показали середній рівень толерантності та довели можливість відстоювати свою точку зору й вести діалог при наявності проявів різкості й зверхності в процесі спілкування зі співрозмовниками, неповаги до них; 14,29% студентів проявили низький рівень толерантності, що виявлявся в їх безкомпромісності й впертості, нестриманості під час ведення діалогу, можливості фізичної агресії.

Таким чином, отримані результати дали змогу зробити висновок, що в майбутніх учителів іноземних мов мало сформовані соціальні установки особистості, переконання, що визначають ставлення людини до навколишнього світу; не розвинуто бажання вивчати іноземну мову як засіб розширення знань та культурного збагачення; недостатня зацікавленість до вивчення соціокультурної інформації, яка дає змогу розуміти й поважати погляди людей різних культур і народів, сприймати їхні відмінності, співпрацювати з ними.

«Експрес-діагностика стійкості до конфліктів» (М. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова) викорис-

товувалася з метою з'ясування рівнів стійкості до конфліктів у майбутніх учителів іноземних мов, стратегій поведінки в потенційній зоні конфлікту. Дослідження із використанням цієї експрес-діагностики виявило високий рівень конфліктостійкості (19,37%) та підтвердило, що ці майбутні учителі іноземних мов залишилися в рамках соціально прийнятних способів поведінки в потенційно конфліктній ситуації, прагнули пошуку знаходження оптимального рішення в кожній конкретній ситуації, яке б влаштувало всі сторони конфлікту.

Середній рівень прояву конфліктостійкості студентів спостерігався у 63,49% опитаних, які прагнули до уникнення конфліктних ситуацій, були готові віднаходити конструктивні способи вирішення. Це засвідчило їх прагнення зберігати доброзичливі взаємини з оточуючими (педагогами, адміністрацією, колегами), уникати спірних питань. Низький рівень конфліктостійкості діагностовано в 17,14% опитаних. Майбутнім учителям іноземних мов із таким рівнем стійкості до конфліктів властиві постійні провокації початку конфліктів, несформованість умінь контролювати свою поведінку й емоції в конфлікті, відсутність прагнення зберігати доброзичливі відносини з оточуючими.

На основі емпіричних даних, отриманих у процесі діагностування мотиваційно-ціннісного компонента формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, з'ясовано вихідний рівень сформованості цього компонента, що наведений у табл. 3.

Дані, що наведені в таблиці 3, вказали на перевагу середнього рівня сформованості конфліктологічної компетентності за досліджуванним компонентом майбутніх учителів іноземних мов (57,46%). Високий і низький рівні (23,81% і 18,73% відповідно) мали незначні відмінності (5,08%), що засвідчило недостатню сформованість мотиваційно-ціннісного компонента досліджуваного феномена.

У процесі констатувального експерименту доведено, що більшість студентів уникають конфліктних ситуацій, провідною спрямованістю комунікаційних процесів для них є адекватність сприймання та розуміння партнера, найменш схильні майбутні учителі іноземних мов у міжособистісній

комунікації до орієнтацій на компроміс, потребу в самоконтролі власних поведінкових реакцій.

Операційно-корегувальний компонент конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначається за допомогою тесту «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» (К. Томаса), який дав змогу виявити стильові уподобання майбутніх учителів іноземних мов поведінки в конфліктних ситуаціях, методики «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен).

Емпіричні дані, які були отримані в результаті проведення цього тесту, засвідчили, що 39,68% опитуваних надали перевагу стилю компроміс шляхом взаємних поступок. 24,44% досліджуваних вибрали стиль суперництва, оскільки прагнули досягти своїх інтересів, не враховуючи інтереси інших сторін конфлікту. 17,46% студентів вважали найбільш доречним у конфлікті використання стилю співпраці як альтернативи взаємодії, що повністю задовольняє інтереси обох сторін конфлікту. 11,43% досліджуваних надали перевагу стилю пристосування, які підлаштовували власні інтереси під інтереси інших. Лише 6,98% опитуваних обрали стиль уникнення як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденцій щодо досягнення власної мети. Отже, дослідження, здійснене за тестовою методикою К. Томаса, засвідчило, що компроміс для майбутніх учителів іноземних мов був найоптимальнішим стилем подолання конфлікту, однак студенти часто вихід із конфлікту вбачали у використанні стилю суперництва як боротьби за власні інтереси. Рідше респонденти обирали стилі співпраці й пристосування в розв'язанні конфліктів, оскільки вони вимагали поступки в задоволенні власних інтересів, а найменше – стиль уникнення як повну відсутність прагнення до кооперації і досягнення власних цілей. У нашому дослідженні респондентів, які обрали співпрацю як стиль розв'язання конфліктної ситуації, було зараховано до високого рівня конфліктологічної компетентності, студентів із стилями компромісу й пристосування – до середнього рівня, стилів суперництва і уникнення – до низького.

Методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (П. Хеппнер, І. Петерсен)

Таблиця 3

Результати сформованості мотиваційно-ціннісного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Діагностичні методики	Рівень прояву мотиваційно-ціннісного компонента		
	Високий	Середній	Низький
Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях	24,13 (76)	51,11 (161)	24,76 (78)
Тест «Наскільки Ви толерантні?»	28,25 (89)	57,46 (181)	14,29 (45)
«Експрес-діагностика стійкості до конфліктів»	19,37 (61)	63,49 (200)	17,14 (54)
Загальний рівень	23,81 (75)	57,46 (181)	18,73 (59)

використовувалася для визначення рівня конфліктологічної компетентності та значущості властивостей конфліктно-компетентної поведінки для особистості. У процесі дослідження отримано такі результати: високий рівень компетентності вирішення конфліктів продемонстрували 16,19%, які були впевнені у собі і в тому, що більшість конфліктів може бути ними ефективно подолано, прогнозували власні дії, вважали себе готовими до розв'язання конфлікту. Середній рівень досліджуваного показника був притаманний 41,59%, які не мали певного плану та стратегії вирішення конфліктів, не були готові до обліку різноманітних умов конфліктної ситуації, низький рівень – 42,22%, які були невпевнені в собі й здатності розв'язання конфліктної ситуації, їх реакція на конфліктну ситуацію була емоційною та непередбачуваною.

Низький рівень розвитку компетентності у вирішенні конфліктів (42,22%) за цією методикою преважує, що доводить невпевненість студентів в успішному їх розв'язанні, недостатність практичного досвіду конфліктологічної взаємодії, неспроможність контролювати свої почуття в конфліктній ситуації. Доволі високі показники отримані за середнім рівнем компетентності у вирішенні конфліктів досліджуваних (41,59%), які засвідчили невміння студентів прогнозувати власні дії в конфлікті та віднаходити розумну стратегію його подолання.

На основі емпіричних даних, отриманих у процесі діагностування операційно-корегуального компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, з'ясовано вихідний рівень, який наведено в таблиці 4.

Дані, що наведені в таблиці 4, вказали на переважання середнього рівня сформованості операційно-корегуального компонента конфліктологіч-

ної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (46,35%). Низький рівень (36,82%) удвічі перевищував високий рівень конфліктологічної компетентності (16,83%), що засвідчило його незначну сформованість, відсутність у студентів належного практичного досвіду конфліктологічної взаємодії, невміння прогнозувати власні дії в конфліктах та віднаходити розумну стратегію їх подолання.

На основі емпіричних даних визначено загальний рівень сформованості конфліктологічної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов, який наведений у табл. 5.

Отже, показники таблиці 5 дають підстави стверджувати, що на етапі констатувального експерименту в майбутніх учителів іноземних мов найбільший відсоток осіб за високим рівнем виявлено в прояві мотиваційно-ціннісного компонента (23,81%). Відсоток досліджуваних за вказаним компонентом (порівнянно з іншими) із його низьким рівнем теж зафіксовано на найнижчому рівні (18,73%).

Когнітивно-рефлексивний й операційно-коригувальний компоненти за рівнями відрізнялися між собою в незначних відсотках, а саме: 17,14% і 16,83% (високий); 47,62% і 46,35% (середній); 35,24% і 36,82% (низький).

Загальний рівень сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов за результатами констатувального експерименту є невисоким і потребує його підвищення: високий рівень виявлено в 19,36% респондентів, середній – у 50,48%, а низький – у 30,16%.

Відповідно, за результатами аналізу даних констатувального експерименту можна стверджувати, що респонденти продемонстрували певну адекватність сприйняття конфліктної ситуації, виявляли певну самостійність при виборі способів вза-

Таблиця 4

Результати сформованості операційно-корегуального компонента конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Діагностичні методики	Рівень прояву операційно-корегуального компонента		
	Високий	Середній	Низький
Тест «Стиль поведінки в конфліктній ситуації»	17,46 (55)	51,11 (161)	31,43 (99)
Тест «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів»	16,19 (51)	41,59 (131)	42,22 (133)
Загальний рівень	16,83 (53)	46,35 (146)	36,82 (116)

Таблиця 5

Рівні сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Структурні компоненти	Рівень прояву конфліктологічної компетентності		
	Високий	Середній	Низький
Когнітивно-рефлексивний	17,14 (54)	47,62 (150)	35,24 (111)
Мотиваційно-ціннісний	23,81 (75)	57,46 (181)	18,73 (59)
Операційно-корегуальний	16,83 (53)	46,35 (146)	36,82 (116)
Загальний рівень	19,36 (61)	50,48 (159)	30,16 (95)

емодій у конфліктних ситуаціях, інколи проявляли толерантність до думок опонентів тощо. У той же час респонденти здебільшого були не спроможні до видобування планів і стратегій розв'язання конфліктів, дії в конфліктних ситуаціях, виявляли ознаки непередбачуваності й надмірної емоційності, що свідчить про недостатній рівень розвитку їхньої конфліктологічної компетентності.

Отримані емпіричні дані спонукають до розробки відповідної розвивальної програми, впровадження якої в освітній процес забезпечило б розвиток конфліктологічної компетентності досліджуваних.

Висновки. Проблема формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови як частини професійної компетентності надзвичайно складна, і ефективність її розв'язання залежить від модифікації змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя загалом й конфліктологічної зокрема, врахування індивідуальних особливостей майбутніх педагогів, їхніх морально-ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок, способів і досвіду діяльності, здатності до самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення. Виділення критеріїв та відповідних показників дає змогу говорити про певний рівень сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Отримані результати оцінювання в зіставленні з критеріями, що слугують своєрідним еталоном для визначення ефективної

моделі навчального процесу, допоможуть скоригувати процес формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Подальше дослідження цієї проблематики необхідне як у теоретичному, так і в практичному плані. Компетентність майбутнього фахівця у вирішенні конфліктів є вагомою запорукою його ефективної й результативної діяльності, особливо, якщо його робота пов'язана з безпосереднім спілкуванням із людьми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. *Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе*. 1994. С. 65–67.
2. Мухіна Л.М. Механізми й засоби формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. С. 92–97.
3. Вошколуп Г.Ю. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2016. № 1(11). С. 184–190.
4. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 29–34.
5. Філь С.С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НАУКМА*. 2011. Т. 123. С. 20–24.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАШИНІСТІВ ЕЛЕКТРОПОЇЗДІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF READINESS TO PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MACHINISTS OF ELECTRIC TRAINS ARE IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Суспільству потрібні кваліфіковані робітники з високим рівнем розвитку інтелектуального і творчого потенціалу, здатні до ефективного вирішення професійних завдань. Професіоналізм та професійна компетентність визначають ефективність професійної діяльності на залізничному транспорті, забезпечують відповідність результату цієї діяльності поставленим цілям. У цій статті досліджуються педагогічні умови формування готовності майбутніх машиністів електропоїздів у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, які впливають на ефективну підготовку кваліфікованого робітника. Готовність здобувача освіти до майбутньої професійної діяльності є найважливішою передумовою підготовки кваліфікованого робітника. Проаналізовано погляди багатьох дослідників на особливості формування готовності майбутніх фахівців різних професій до професійної діяльності і виявлено, що проблема педагогічних умов формування готовності майбутніх машиністів електропоїзда висвітлена мало. У статті розглянуті поняття «умова» та «педагогічна умова» для того, щоб визначити коло педагогічних умов, які впливають на процес формування готовності до професійної діяльності майбутніх машиністів електропоїзда. Від професійної підготовки майбутнього машиніста електропоїзда залежать безпека руху та життя багатьох пасажирів. Майбутні машиністи електропоїзда мають бути підготовлені до виконання професійних завдань у будь-яких складних ситуаціях. Для успішної підготовки машиністів електропоїздів до професійної діяльності в складних ситуаціях необхідно визначити ті педагогічні умови, які сприятимуть цьому процесу і тим самим забезпечать підвищення якості їх професійної підготовки. Виявлено педагогічні умови, які впливають на формування готовності майбутніх машиністів електропоїзда до професійної діяльності. Встановлено, що врахування та реалізація розглянутих педагогічних умов в освітньому процесі закладу професійної (професійно-технічної) освіти забезпечать ефективне формування готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, готовність до професійної діяльності, машиніст електропоїзда, заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Society need skilled workers with the high level of development of intellectual and creative potential, which is apted at the effective decision of professional tasks. Professionalism and professional competence determine efficiency of professional activity on a railway transport, provide accordance of result of this activity to the put aims. In this article the pedagogical terms of forming of readiness of future machinists of electric trains are investigated in establishments of trade (vocational) education, that influence on effective preparation of skilled worker. Readiness of students of education to future professional activity is major pre-condition in preparation of skilled worker. The looks of many researchers are analysed to the feature of forming of readiness of future specialists of different professions to professional activity and it is educed that problem of pedagogical terms of forming of readiness of future machinists of electric train it is reflected. In the article the considered concepts "condition" and "pedagogical condition" in an order to define the circle of pedagogical terms that influence on the process of forming of readiness to professional activity of future machinists of electric train. Safety of motion and life of many passengers depends on professional preparation of future machinist of electric train. The future machinists of electric train must be prepared to implementation of professional tasks in any difficult situations. For successful preparation of machinists of electric trains to professional activity in difficult situations it is necessary to define those pedagogical terms that will assist this process, and will provide upgrading the same them professional preparation. The row of pedagogical terms that influence on forming of readiness of future machinists of electric train to professional activity is educed. It is set that taking into account and realization of the considered pedagogical terms in the educational process of establishment of trade (vocational) education will provide effective.

Key words: pedagogical terms, readiness, machinist of electric train, establishment (vocational) of education.

УДК 377
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.38>

Поліщук Л.В.,
аспірант
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний ринок праці вимагає кваліфікованих робітників із високим рівнем готовності до виконання своїх обов'язків. Відповідно, мета закладу професійної (професійно-технічної) освіти – випустити висококваліфікованого робітника, який буде готовий до професійної діяльності, в нашому випадку – машиніста електропоїзда за кваліфікацією «помічник машиніста

електропоїзда». Тобто наша задача – створити певні умови задля досягнення мети. А це означає, що за такої умови ми маємо знайти рішення певного питання. Якщо ми розглядаємо «педагогічні умови», то ми маємо на увазі певні обставини, за яких може бути вирішена певна проблема. У цьому випадку це обставини, в яких можна сформувати готовність до професійної діяльності, а саме: виконувати професійні

обов'язки машиніста електропоїзда за кваліфікацією «помічник машиніста електропоїзда».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Високий рівень відповідальності зумовлює важливість дослідження особистості машиніста електропоїзда на предмет визначення його індивідуально-особистісних характеристик, що є детермінантами його професійно-психологічної готовності до професійної діяльності та підготовки на основі результатів дослідження пропозицій щодо оптимізації процесу підготовки. Машиніст електропоїзда – це професія високого рівня відповідальності. Професійна відповідальність пов'язана з готовністю особистості усвідомлено виконувати вимоги відповідно до професійних та соціальних норм і відповідати за власні дії перед собою, іншими людьми, суспільством та колективом. Щоб працювати машиністом електропоїзда, треба мати певні якості, саме тому ще у 1972 році І. Тітов класифікував професії за специфікою психофізіологічних вимог і рівнем спеціальної підготовки людини для цього виду діяльності. Т. Варфоломєєва вважає, що особистість певної професії має бути наділена певними рисами, які є основою здатності людини працювати в певній професійній галузі [9, с. 49]. Багато науковців зі сфери філософії, психології та педагогіки вважають, що процес формування професійної готовності та процес професійного розвитку людини є однією з найголовніших якостей людини. Це питання вивчали І. Якиманська [10], О. Грішнова [2], В. Давидов [4], Е. Зеєр [6] та ін.

Готовність особистості до певного виду діяльності розглядали Н. Ничкало, Р. Хмелюк, А. Семєнова та ін. Готовність як психологічний стан і як характеристику особистості вивчали Л. Кандибович, М. Дьяченко.

З позицій сьогодення варто приділити увагу формуванню професійної готовності майбутніх машиністів електропоїздів, тобто створити такі педагогічні умови підготовки, щоб із закладу професійної (професійно-технічної) освіти вийшов на ринок праці професійно готовий до ефективної роботи кваліфікований робітник, здатний до соціальної і професійної мобільності, постійного фахового зростання та самовдосконалення. Питанням професійної підготовки займалися О. Бондаренко, В. Моргун та ін.

Проблемі педагогічних умов приділяли увагу А. Ашеров, В. Зінченко та ін. Поділяю думку А. Алексюка, П. Підкасистого, які вивчають педагогічні умови як чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому ділять їх на зовнішні (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо) та внутрішні (індивідуальні властивості студентів, тобто стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [8].

Педагогічні умови мають відповідати певним вимогам, а саме: мати системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури; враховувати особливості професійної підготовки студентів у контексті їх готовності до професійної діяльності [1].

Мета статті – розглянути педагогічні умови підготовки майбутніх помічників машиністів електропоїздів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Механізм професійної підготовки майбутніх помічників машиністів електропоїздів вимагає перетворень не тільки на рівні впровадження нових напрямів фахової підготовки, а й глобального переосмислення умов процесу їх навчання. Умовами формування готовності до професійної діяльності є:

- спеціально організоване освітнє середовище, у якому відбувається перший крок формування та становлення особистості у сфері вибраної трудової діяльності;

- розроблені методи оволодіння професійною діяльністю (це другий крок, під час якого відбувається цілеспрямована підготовка за професією «машиніст електропоїзда»);

- використання інтерактивних форм та евристичних методів у процесі навчання (третій крок, який розвиває найважливіші професійні якості машиніста електропоїзда);

- відповідні умови реального підприємства (четвертий крок до входження здобувача освіти у професійне середовище, яке сприяє активному оволодінню професією).

На погляд І. Онищенко, готовність – це складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, сформованість якого забезпечує ефективність та результативність професійної діяльності [7]. Готовність – це високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, який забезпечує успіх майбутньої діяльності.

Системоутворюючим фактором формування готовності до професійної діяльності є мотивація здобувача освіти, готовність до саморозвитку, спрямованість на реалізацію творчого потенціалу особистості, перетворення соціально значимої діяльності. Крім того, факторами, що забезпечують стійку готовність до професійної діяльності, є: стійкі професійні інтереси і схильність здобувача освіти до вибраної професії, індивідуально-психологічні особливості особистості здобувача освіти як передумови для формування готовності.

У дослідженні визначено та обґрунтовано такі педагогічні умови: навчально-пізнавальна діяльність здобувача освіти, педагогічні технології, які застосовуються в освітньому процесі, та мотивація здобувачів освіти до професійної діяльності.

Навчальний процес – це цілеспрямована взаємозв'язана діяльність викладача й учнів, яка

охоплює мотивацію, постановку цілей, планування, зміст навчання, рефлексію й оцінювання результатів. Таким чином, компонентами навчальної діяльності є:

- мотиваційний – ставлення до навчання;
- змістовий – знання, вміння, навички;
- процесуальний – способи виконання діяльності на різних рівнях складності.

Мотиваційна готовність здобувачів освіти є необхідним компонентом успішності професійної діяльності. Структурними компонентами мотиваційної готовності до професійної діяльності виступають: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати в майбутньому за фахом, що мотивується зацікавленістю змістом власної професійної діяльності; сформований комплекс стійких мотивів [7].

Становлення високопрофесійного робітника можливе лише в результаті єдності розвитку – як професіоналізму, так і особистісного розвитку.

Готовність до професійної діяльності майбутніх помічників машиністів електропоїздів буде реалізованою, якщо мета і завдання, що формулює викладач, узгоджуються з їхніми особистими планами. Велику роль у цьому процесі відіграє їхня професійна спрямованість, яка передбачає виявлення схильності здобувача освіти до вибраної професії, формування особистісного сенсу в майбутній професійній діяльності, самопізнання, самооцінку, чітке визначення цілей навчання здобувачів освіти (прогнозування, планування, ухвалення рішень), визначення шляхів їх досягнення, навчально-пізнавальну активність, оволодіння навичками самоосвіти, прийняття відповідальності за свої дії.

Формування готовності до професійної діяльності починається з розроблення педагогічної стратегії, проєктування тактик педагогічних дій для досягнення позитивних результатів.

Педагогічне забезпечення стратегії – це умови, методи, засоби, форми, культура організаційної діяльності викладача. Одиницею педагогічної стратегії в освітньому процесі є тактика (сукупність засобів та прийомів для досягнення поставленої мети), а основним механізмом її реалізації – професійна майстерність педагога, тобто комплекс якостей особистості викладача, яких він набуває в процесі професійного самовдосконалення (педагогічні вміння, знання, здібності) [5].

Викладачі, маючи ґрунтовну підготовку з фахових предметів, можуть компетентно, педагогічно, обґрунтовано і головне творчо підходити до створення ефективних умов навчання та формування в здобувачів освіти знань та вмінь із вибраної професії.

Ефективність формування майбутнього кваліфікованого робітника, насамперед, значною мірою

залежить від рівня розвитку особистісних, педагогічних здібностей викладача, його професійної компетентності, здатності так організувати процес оволодіння знаннями, щоб здобувачі освіти вмотивовано продовжували навчання в будь-яких ситуаціях. Проте жодні сучасні педагогічні технології, інноваційні методики, технічні засоби навчання не допоможуть викладачеві «ефективно будувати свою професійну діяльність, якщо він сам на особистісному і професійному рівні до неї не буде підготовлений» [3].

Висновки. Можемо зробити висновок, що формування готовності майбутнього машиніста електропоїзда відбувається за певних педагогічних умов:

- спеціально організоване освітнє середовище, в якому відбувається формування та становлення особистості у сфері вибраної трудової діяльності;
- організація навчально-пізнавального процесу, розроблені методи оволодіння професійною діяльністю – цілеспрямована підготовка за професією «машиніст електропоїзда»;
- педагогічні технології (використання інтерактивних форм і евристичних методів у процесі навчання);
- мотивація – навчання в умовах реального підприємства, яке сприяє активному оволодінню професією;
- компетентний викладацький склад.

Подальша робота в цьому напрямі дасть змогу розробити модель формування готовності майбутніх машиністів електропоїздів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашерів А.Т., Логвіненко В.Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів: Українська інженерно-педагогічна академія. Харків : УІПА, 2005. 164 с.
2. Грішнова О. Освіта й професійна мобільність як чинники конкурентоздатності робочої сили / О. Грішнова, П. Смоловик. *Україна: аспекти праці*. 1998. № 3. С. 3–8.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
4. Давыдов В.П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста / В.П. Давыдов, О.Х.А. Рахимов. *Инновации в образовании*. 2002. № 2. С. 62–83.
5. Демченко Н.І. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної культури сучасних фахівців технічного профілю. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 3(64). С. 66–74
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2006. 240 с.
7. Онищенко І.В. Психолого-педагогічні аспекти формування мотиваційної готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності.

Портал наукових конференцій Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. 2019. 8 квітня. URL: [https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/viii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-u-pryrodnycho-matematychnii-tehnolohichnii-i-profesiinii-osviti/sektsiia-5-teoretyko-metodolohichni-ta-psykholohopedahohichni-aspekty-formuvannia-profesiinoi-kompetentnosti-studentiv-ta-uchniv-v-protsehi-navchannia/9450-psykholohopedahohichni-aspekty-formuvannia-motyvatsiynoyi-hotovnosti-maybutnikh-](https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/viii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-u-pryrodnycho-matematychnii-tehnolohichnii-i-profesiinii-osviti/sektsiia-5-teoretyko-metodolohichni-ta-psykholohopedahohichni-aspekty-formuvannia-profesiinoi-kompetentnosti-studentiv-ta-uchniv-v-protsehi-navchannia/9450-psykholohopedahohichni-aspekty-formuvannia-motyvatsiynoyi-hotovnosti-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovykh-klasiv-do-profesiynoyi-diyalnosti)

uchyteliv-pochatkovykh-klasiv-do-profesiynoyi-diyalnosti (дата звернення 03.10.2020).

8. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посібник / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий, В.А. Козаков та ін. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.

9. Варфоломеева Т.П. Социально-психологические аспекты изучения профессий системы «человек-человек». *Самарский научный вестник*. 2013. № 4(5). С. 49–52.

10. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979. 144 с.

МОЖЛИВОСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO THE FORMATION OF PATRIOTIC VALUES OF STUDENT YOUTH

Висвітлено актуальність проблеми формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Визначено, що традиційний зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури незначною мірою спрямований на забезпечення останніх відповідним рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Зазначається, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури необхідно удосконалювати шляхом корекції фахових дисциплін у контексті їх спрямованості на підвищення рівня професійної готовності студентів до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Схарактеризовано авторські спецкурси «Теоретичні основи формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури» (2 семестр) та «Особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах гібридної війни в Донбасі» (6–7 семестри). Розкривається поетапність удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. На першому та другому етапах корекція змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відбувалась шляхом доповнення змісту навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Теорія і методика фізичного виховання», «Організація і методика оздоровчої та спортивно-масової роботи», «Інноваційні технології фізичного виховання учнівської молоді» темами: «Можливості фізичної культури у формуванні патріотичних цінностей в учнівській молоді», «Роль вчителя фізичної культури у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді», «Інноваційні підходи з формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури» та ін. У межах третього етапу вдосконалення змісту було спрямоване на формування у студентів усвідомлення специфіки процесу формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах гібридної війни з РФ, а також набуття поглиблених знань і практичних умінь щодо організації навчально-виховного процесу з формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури тощо.

Ключові слова: зміст професійної підготовки, майбутні учителі фізичної культури, учнівська молодь, патріотичні цінності.

The topicality of the problem of forming patriotic values of student youth is highlighted. It is determined that the traditional content of professional training of future teachers of physical culture not sufficiently aimed at providing the last one with the appropriate level of professional development to the formation of patriotic values of student youth. It is noted that the content of professional training of future physical education teachers needs to be improved due to the correction of professional disciplines in the context of their orientation to increase the level of professional readiness of students to formation patriotic values of student youth. Author's special courses "Theoretical bases of formation of patriotic values of student's youth by means of physical culture" (2 semester) and "Features of formation of patriotic values of student's youth in the conditions of hybrid war in Donbass" (6–7 semesters) are characterized. It is revealed the step-by-step improvement of the content of professional training of future physical education teachers to the formation of patriotic values of student youth. In the first and second stages correction of the content of professional training of future physical education teachers for the formation of patriotic values of student youth took place along the way supplementing the content of academic disciplines "Introduction to speciality", "Theory and methods of physical education", "Organization and methods of health and sports-mass work", "Innovative technologies of physical education of student youth" by topics: "Possibilities of physical culture in the formation of patriotic values in student youth"; "The role of a physical education teacher in the formation of patriotic values of student youth"; "Innovative approaches to the formation of patriotic values of student youth in the process of physical culture" and others. Within the third stage the content improvement was aimed at forming in students awareness of the specifics of the process of forming patriotic values of student youth in a hybrid war with Russia, and also the acquisition of in-depth knowledge and practical skills on the organization of the educational process for the formation of patriotic values of student youth by means of physical culture, etc.

Key words: content of professional training, future teachers of physical culture, student youth, patriotic values.

УДК 373.3.015.31:172.15
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.39>

Полулященко Ю.М.,
канд. пед. наук,
професор кафедри олімпійського
і професійного спорту
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У теперішніх умовах гібридної війни з боку РФ проти України особливого значення набуває проблема підготовки відповідних фахівців до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Надзвичайно потужний потенціал щодо вихо-

вання патріотичних цінностей учнівської молоді закладено у сфері фізичного виховання і спорту. Безцінні надбання українського народу в контексті патріотичного та військово-патріотичного виховання (як важливої складової частини патріотичного виховання) закладено пращурами ще в часи

Запорізької Січі. Саме сфери фізичного виховання і спорту здатні передавати досвід української козацької педагогіки і духовності (використовуючи відповідні фізичні вправи, українські народні рухливі ігри, засоби духовного та морального загартування), основою яких є героїчні традиції українського народу.

Водночас використання цього безмежного потенціалу на якісному, продуктивному рівнях потребує відповідної підготовки (удосконалення процесу підготовки) майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, здатних виховувати українців-патріотів, відроджуючи козацьку славу, розбудовуючи суверенну, демократичну, правову і соціальну державу, про що зазначається в Концепції національно-патріотичного виховання [1].

Військова агресія з боку Російської Федерації щодо України змушує не лише замислитися над помилками в минулому, але й максимально використовувати можливості різних інституцій, у тому числі й фізичної культури і спорту в контексті виховання молоді, здатної протидіяти сучасним викликам, що постали перед нашою державою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У межах цієї статті особливе значення відігравали наукові напрацювання вітчизняних вчених (І. Бех, О. Караман, В. Курило, Р. Проць, С. Савченко, М. Чепіль, Н. Череповська, К. Чорна та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні можливості удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Контент-аналіз начального плану підготовки майбутніх учителів фізичної культури взагалі та змісту навчальних програм фахових дисциплін зокрема дає змогу констатувати, що традиційний зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури неповною мірою спрямований на забезпечення останніх відповідним рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді, що своєю чергою потребує координації та вдосконалення як змісту окремих фахових дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки майбутніх учителів фізичної культури, так і розробки відповідних спецкурсів, які мають бути повною мірою спрямовані на оволодіння студентами теоретичними знаннями та практичними уміннями в зазначеному вище контексті.

Розробка змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді має відбуватись таким чином, щоб перш за все максимально використовувався потенціал навчальних предметів, що передбачені навчальним планом із підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Задля цього до змісту окремих навчальних програм дис-

циплін (які входили до різних освітніх компонентів, особливо професійної і практичної підготовки) ми впроваджували додаткову тематику, за допомогою якої мали вирішуватись конкретні завдання в контексті формування в майбутніх учителів фізичної культури професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Враховуючи складність процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді, а також прагнучи забезпечити цей процес як неперервний, вкрай важливо впроваджувати відповідні спецкурси. Саме тому нами було розроблено та впроваджено в практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури спецкурси: **«Теоретичні основи формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури»** (1 курс навчання), **«Особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах гібридної війни в Донбасі»** (4 курс навчання), за допомогою яких видається можливим розкрити усі надзвичайно важливі питання в ракурсі зазначеної проблеми.

На наш погляд, розробка змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді має відбуватись вже з першого семестру навчання студентів у закладах вищої освіти. Оскільки, як ми вже згадували вище, нам важливо було максимально використовувати можливості окремих (найбільш потенційних у зазначеному аспекті) навчальних предметів, що передбачені навчальним планом підготовки майбутніх учителів фізичної культури, до навчальної програми дисципліни **«Вступ до спеціальності»**, вивчення якої передбачено на першому курсі навчання (1 семестр), було додано теми: *«Патріотизм як важлива суспільна та особистісна цінність»*, *«Роль вчителя фізичної культури у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді»*.

На цьому етапі (I етап) у межах освоєння студентами зазначених вище тем нам важливо було розкрити значущість сформованості патріотизму для кожної особистості (кожного громадянина України) взагалі та для майбутнього вчителя фізичної культури зокрема. Перш за все це зумовлено обставиною, що більшість майбутніх учителів фізичної культури (як свідчать проведені нами дослідження) недооцінюють роль навчального предмета **«Фізична культура»** як у навчальній, так і в позанавчальній діяльності, стосовно формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Водночас в умовах сьогодення готовність у майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей молоді, на наше переконання, має бути на одному щаблі з вихованням фізично розвинутої та всебічно здорової особистості. Особливо це важливо з огляду на потенціал фізичної культури

в зазначеному вище контексті. Саме тому вже на першому курсі навчання в процесі формування в студентів уявлення про майбутню професію, її значущість та особливості нами передбачено тематику, за допомогою якої майбутні учителі фізичної культури могли чітко усвідомлювати своє місце як майбутнього вчителя фізичної культури у вихованні справжніх патріотів України.

Як зазначалось вище, задля забезпечення неперервності процесу підготовки майбутніх учителів у зазначеному вище контексті на першому та другому курсах навчання (2–3 семестр) було розроблено і впроваджено спецкурс **«Теоретичні основи формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури»**. Мета спецкурсу полягає в озброєнні майбутніх учителів фізичної культури фундаментальними знаннями сутності та змісту сучасного патріотичного виховання учнівської молоді взагалі та формування в останніх патріотичних цінностей зокрема.

Важливо зазначити, що розроблення тематики спецкурсу відбувалось на основі програми патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (авторів: І. Бех, К. Чорна). Водночас зазначимо, що кожна тема пропонувалась студентам через призму їх майбутньої професійної діяльності. Оскільки в межах навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти вже ознайомились із такими темами, як «Патріотизм як важлива суспільна та особистісна цінність», «Роль вчителя фізичної культури у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді», перша тема спецкурсу (**«Сучасні дефініції патріотичного виховання»**) була спрямована на розкриття таких дефініцій, як *«патріотичні цінності»*, *«патріотичне виховання»*, *«військово-патріотичне виховання»*, *«військово-спортивне виховання»*. Мета зазначеної вище теми полягає в розкритті відмінностей та спільного між цими дефініціями, виробленні у студентів чіткого уявлення про сутність та зміст кожної з них, оскільки всі вони набувають неабиякої значущості в умовах сьогодення. Детальний розгляд зазначених вище дефініцій також відіграє вкрай важливе значення у формуванні в студентів правильного розуміння сутності та змісту поняття «патріотичні цінності учнівської молоді».

Задля реалізації другого та третього завдань спецкурсу важливо ознайомити майбутніх учителів фізичної культури з основами формування патріотичних цінностей учнівської молоді. У зв'язку з цим студенти мають оволодіти ґрунтовними знаннями **форм та методів** формування патріотичних цінностей учнівської молоді. У межах окресленої тематики важливо донести до студентів значущість застосування активних форм і методів формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Обґрунтовуючи потребу ознайомлення майбутніх учителів фізичної культури з методами, формами,

засобами та принципами формування патріотичних цінностей учнівської молоді, розкриваючи при цьому специфіку здійснення цього процесу в умовах гібридної війни з РФ, спочатку звернемося до змісту навчального предмета «Фізична культура», викладання якого нині відбувається за оновленою програмою (доопрацьованою відповідно до Наказу № 52 Міністерства освіти і науки України від 13.01.2017 р. та Наказу № 201 від 10.02.2017 р.) відповідно до реформування загальної середньої освіти в Україні.

У пояснювальній записці навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (2017 р.) зазначається: «Навчання фізичної культури в основній школі спрямоване на досягнення загальної мети базової загальної середньої освіти, що полягає в розвитку і соціалізації особистості учнів, формуванні їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, екологічного стилю мислення і поведінки, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання в умовах глобальних змін і викликів». При цьому також наголошується: «Випускник основної школи – це патріот України, який знає її історію; носій української культури, який поважає культуру інших народів; компетентний мовець, що вільно спілкується державною мовою, володіє також рідною (у разі відмінності) й однією чи кількома іноземними мовами, має бажання і здатність до самоосвіти, виявляє активність і відповідальність у громадському й особистому житті, здатний до підприємливості й ініціативності, має уявлення про світобудову, бережно ставиться до природи, безпечно й доцільно використовує досягнення науки і техніки, дотримується здорового способу життя» [2]. Зміст програми побудовано з урахуванням набуття учнями (в межах начального предмета) ключових компетентностей [2].

Отже, вже з пояснювальної записки навчальної програми з фізичної культури зрозуміло, що в теперішніх умовах фізична культура має бути по-особливому спрямована на забезпечення майбутнього вчителя фізичної культури фундаментальними знаннями з питань формування патріотичних цінностей дітей та учнівської молоді, зокрема стосовно сучасних форм, методів та засобів забезпечення цього процесу.

І. Бех та К. Чорна зазначають, що серед сучасних методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів вчені зараховують різноманітні акції на підтримку учасників АТО, сімей загиблих захисників Батьківщини, інвалідів, соціально-проектну діяльність, Інтернет-техноло-

гії, рефлексивно-експліцитний метод, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій із морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, традицій, символики, ритуалів, засобів народної педагогіки. Крім названих, можна застосувати також такі традиційні методи, як бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою тощо [3, с. 24].

Застосування більшості з вищеперелічених форм та методів патріотичного виховання цілком можливо й у межах навчального предмета «Фізична культура», зокрема його теоретичної складової частини, та в межах позакласної роботи. А це своєю чергою потребує відповідної теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до вмілого застосування сучасних форм, методів та засобів формування патріотичних цінностей дітей та учнівської молоді.

Не менш важливу роль відіграє тема «**Принципи формування патріотичних цінностей учнівської молоді**», викладання якої повинно мати нормативно-правову базу патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, зокрема базуватись на програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (2014 р.) та ін., Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.) [3]. Під час ознайомлення студентів із принципами формування патріотичних цінностей учнівської молоді важливо розглядати їх через призму навчального предмета «Фізична культура», знов таки наголошуючи на важливості зазначеного предмета у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді, а також частково його потенціалі в зазначеному вище аспекті.

Наступну тему спецкурсу «**Основи та особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах сьогодення**» також вважаємо за доцільне запропонувати студентам вже на першому курсі навчання. Зрозуміло, що студенти не є відірваними від умов сьогодення й в тій чи іншій мірі відчувають на собі важкі часи воєнного протистояння нашої держави країні агресору (РФ). Водночас проведені нами опитування показали, що в різних регіонах України її мешканцями дещо інакше відчувається війна на сході. Найболючіше, і це цілком зрозуміло, війна сприймається тими, хто мешкає найближче до лінії зіткнення, вимушеними переселенцями, які втратили житло, а тим більше тими, хто втратив рідних, друзів чи навіть знайомих. Саме тому

зазначена вище тема спрямована на розкриття складності ситуації, що відбувається між Україною та РФ, формування чіткого усвідомлення першопричини початку гібридної війни (деякі громадяни України донині не впевнені у тому, що РФ є агресором щодо нашої країни), диференційований підхід у контексті переконання таких громадян у необхідності захисту нашої вітчизни й вироблення в них правильного розуміння того, хто саме є головним ворогом України. Як справедливо наголошує провідний фахівець із педагогіки та соціології С. Савченко, однією з особливостей гібридної війни є те, що вона ведеться не за ресурси, не за територію, не за стратегічні об'єкти, а за людей, їх свідомість, світогляд, ставлення до світопорядку, ментальні цінності. Якщо у звичайній війні нав'язування власної волі супротивнику відбувається із застосуванням регулярних військ, озброєння і військової техніки, тобто силою зброї і фізичного насильства, то у війні гібридній основними методами є психологічні, інформаційні, комунікаційні, дипломатичні [4]. Отже, на наш погляд, боротьба за свідомість і світогляд студентів має відбуватись й у закладах вищої освіти, особливо коли це стосується майбутніх учителів, які через кілька років вже самі мають виховувати дітей та учнівську молодь, оскільки від світогляду студентів, рівня їхнього патріотизму напряму залежатиме якість процесу формування патріотичних цінностей сучасної молоді.

Вже на другому курсі навчання (2 семестр), на нашу думку, важливо ознайомити студентів із нормативно-правовою базою в контексті формування патріотичних цінностей дітей та учнівської молоді. Таку потребу, перш за все, обґрунтовуємо умовами нинішнього часу (наявністю протистояння України збройній агресії Російської Федерації). Особливого значення в цьому контексті набувають Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2014 р., автори І. Бех, К. Чорна).

Висновки. Контент-аналіз начального плану підготовки майбутніх учителів фізичної культури загалом і навчальних програм фахових дисциплін зокрема дає змогу констатувати, що традиційний зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури незначною мірою спрямований на забезпечення останніх відповідним рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Удосконалення змісту фахових дисциплін, а також впровадження авторських спецкурсів «Теоретичні основи формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури» та «Особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах гібридної війни в

Донбасі» сприяє підвищенню рівня професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. URL: <https://www.google.com.ua/search?ei=nqrXJPkCqatrgSzyrnoAg&q>

2. Навчальна програма з фізичної культури для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Т.Ю. Круцевич, М.В. Тимчик та ін. Київ, 2017. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/56135/>

3. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.

4. Савченко С.В. Особливості процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни в Донбасі. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 86–91.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЕСТРАДНИХ СПІВАКІВ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРЧОСТІ ГРЕГОРІ ПОРТЕРА)

CURRENT TRENDS IN THE TRAINING OF POP SINGERS (ON THE EXAMPLE OF GREGORY PORTER'S CREATIVITY)

Статтю присвячено висвітленню особливостей підготовки естрадного вокаліста. На відміну від низки розробок, які представлені в сучасній музичній педагогіці, реалізація поставленої мети здійснюється шляхом використання біографічного методу. Екстраполяція творчого досвіду провідного естрадно-джазового співака Грегорі Портера дає змогу унаочнити ті тенденції, що мають бути враховані нині у вихованні молодих виконавців. Досліджено, що сучасна практика творчої діяльності естрадних співаків демонструє потребу в зміні вектора їх спрямованості. Високий рівень виконавської майстерності відтепер визначається універсальністю співака, що проявляється не лише у вокальній діяльності, а й у композиторській. Соліст має використовувати різні вокальні прийоми, звертатись як до джазової, так і естрадної стилістики. Спів у різних манерах та розвиток акторської майстерності уможливають самореалізацію не лише в сольній концертній діяльності, а й у синтетичних сценічних жанрах. Наголошено, що необхідно регулярно випускати нові альбоми та сингли, що сприяє популяризації творчості співака. Причому варто звертатись до практики переробки та переосмислення музичних творів через певний проміжок часу. Потрібно приділяти увагу тому, щоб вокаліст усвідомлював власне значення як носія певних цінностей та такого, що впливає на формування громадської думки. Виховання сучасного співака потребує комплексного підходу, який був би спрямований не лише на вокальну майстерність, а й на розвиток інших сфер, що стосуються виконавства. Це і художні чинники, і додаткові показники сценічний рух, акторська гра, імідж виконавця, здатність інтегруватися в медіапростір. За допомогою створення додаткових шляхів комунікації з аудиторією, як-от подкаст, здійснюється заміна медіаканалів (радіо та телебачення) більш сучасними.

Ключові слова: виховання, естрадний вокал, співак, Грегорі Портер, вокальна манера.

The article is devoted to the peculiarities of the training of a pop vocalist. In contrast to a number of developments that are presented in modern music pedagogy, the realization of this goal is carried out through the use of biographical method. Extrapolation of the creative experience of the leading pop-jazz singer Gregory Porter allows us to see the trends that should be taken into account in the education of young performers. It is investigated that the modern practice of creative activity of pop singers demonstrates the need to change the vector of their orientation. The high level of performing skills is now determined by the versatility of the singer, which is manifested not only in vocal activities, but also in composition. The soloist must use different vocal techniques; turn to both jazz and pop style. The opportunity to sing in different manners and the development of acting skills allow you to realize yourself not only in solo concert activities, but in synthetic stage genres. It is emphasized that it is necessary to regularly release new albums and singles, which helps to promote the singer's work. Moreover, it is necessary to turn to the practice of processing and rethinking musical works after a certain period of time. It is necessary to pay attention to the fact that the vocalist is aware of his own importance as a bearer of certain values and one that influences the formation of public opinion. The education of a modern singer requires a comprehensive approach, which would be aimed not only at vocal skills, but also at the development of other areas related to performance. These are both artistic factors and additional indicators of stage movement, acting, image of the performer, ability to integrate into the media space. By creating additional ways of communicating with the audience, such as a podcast, media channels (radio and television) are changed to more modern ones.

Key words: training, pop vocal, singer, Gregory Porter, vocal style.

УДК 784.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.40>

Попова А.Б.,
народна артистка України, професор,
завідувач кафедри музичного мистецтва
ПВНЗ «Київський університет культури»

Сіненко О.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри музичного мистецтва
ПВНЗ «Київський університет культури»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині склався корпус робіт, які використовуються як методичне підґрунтя при підготовці співаків фаху «естрадний вокал». Водночас формування майстерності естрадного співу передбачає постійне оновлення методичних підходів. Надзвичайно важливим є залучення результатів, що апробовані в авторських методиках та розширюють межі звичних правил та норм. Тому доцільним вважається підхід, заснований на результатах виконавської практики, представники якої демонструють вокальну та артистичну довершеність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання вокального виконавства в естрадній та

академічній манері розглянуто в статті В. Горобець. Питання підготовки майбутніх співаків до вокально-сценічної професійної діяльності аналізується в роботі Ж. Даюк, В. Денисюк. Специфіка біографічного методу та можливостей його використання в педагогіці досліджено в роботі Н. Дічек. Специфіка вокальної манери Грегорі Портера представлено в розробці А. Попової. Також низка публікацій публіцистичного характеру містять інформацію про творчу діяльність Г. Портера.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Чимало розробок, що виникли протягом останніх років, мають високу продуктивність, проте необхідно здійснювати моніто-

ринг мистецьких підходів, які доцільно включати в освітній процес. Зокрема це стосується напрацювань провідного вокаліста Г. Портера.

Мета статті передбачає окреслення специфіки сучасної мистецької практики та виділення творчих методів, що використовуються різними співаками, які доцільно включати у програму підготовки естрадних співаків. Зокрема, доцільно звернутись до біографії Г. Портера, діяльність якого може бути зразком для наслідування молодими співаками.

Виклад основного матеріалу. Сучасна майстерність естрадного вокаліста потребує включення різних методик. Можна зазначити, що саме цей тип вокальної практики потребує залучення чималої кількості методичних напрацювань, які дають змогу розширювати межі вокального діапазону, використовувати різні практики, пов'язані зі створенням неповторної вокальної манери, доцільного використання вокальних технік. Цього результату досить важко досягнути шляхом вивчення виключно теоретичної бази, задля цього потрібно здійснювати огляд мистецької практики.

Застосування біографічного методу в педагогіці є порівняно новим підходом, який лише починає набувати поширення у вітчизняному дискурсі, хоча в закордонній літературі вона вже здобула інструментального характеру. «Біографічна розвідка, як джерело й метод історичного, психологічного, історико-педагогічного, літературного тощо пізнання, є надзвичайно поширеним у світовій науці інструментом актуалізації гуманістичного вектора існування цивілізації» [4, с. 15]. Зокрема, біографічні дослідження, які сконцентровані на вивченні життєдіяльності персоналій, дають змогу відтворити взаємозв'язок індивідуальної історії з культурним розвитком, що веде до висновків про напрями розвитку музичної педагогіки. Нині високий рівень виконавства можна спостерігати в багатьох західних співаків, одним з яких є Г. Портер. Застосовуючи факти його біографії, можна окреслити ті потреби, що виникають у процесі виховання естрадного вокаліста.

Г. Портер є одним зі співаків, що постійно виступає на Бродвеї, при цьому не полишаючи композиторської справи. Така універсальність музикантів, які не лише з легкістю відтворюють музику, а й створюють її для себе та інших виконавців, є однією з вимог часу. Найкраще для музикантів можуть писати вокальні партії ті, хто добре розуміються на вокалі, маючи практичні навички співу. Йдеться не стільки про якість у художньо-естетичному плані, скільки про вокальну зручність. Стимулювання створення власних пісень допоможе розкрити творчий потенціал виконавця, який, ймовірно, не з першої пісні і не без підтримки фахівців зможе створити власний гарний сингл чи навіть альбом.

Якщо говорити про діяльність Г. Портера як співака та композитора, то його альбоми здобували

високу оцінку як публіки, так і професіоналів. Перший альбом «Water», який вийшов в 2010 році, було номіновано в рубриці «Best Jazz Vocal album» й одночасно він займав високі щаблі у чартах США та Великобританії. Його наступні альбоми «Be Good», «Liquid Spirit» (2013), «Take Me to the Alley» (2016), «Nat King Cole & Me» (2017), «One Night Only – Live At Royal Albert Hall» (2018), «All Rise» (2020) також мали великий успіх, особливо це стосувалось третього альбому «Liquid Spirit», що отримав Grammy. Наступне Grammy в 2017 році співак отримав за джазовий альбом «Take Me to the Alley», а в результаті співпраці з Disclosure у «Holding On» він випустив ремікс «Liquid Spirit – Claptone Remix», який став одним із найпопулярніших треків на Ібіці. Можна побачити, що Г. Портер випускає нові альбоми кожні 2–3 роки, що є вкрай важливим, з огляду на процес запам'ятовування вже відомих синглів та потреб у появі нових. Портер відкритий до певних експериментів із власною творчістю, взаємодії з іншими співаками та інструменталістами.

Надзвичайно актуальною настановою у вихованні естрадних вокалістів є підтримка інтересу до акторської справи. За умови розвитку навичок акторської гри вокаліст зможе брати участь у театралізованих жанрах (мюзикл, музичний спектакль, рок-опера). Тому потрібно також вміти використовувати різні вокальні манери та стильові напрями. Наприклад, синтезування джазу, блюзу, соулу і госпелу є доволі доречним. Ці ознаки в повній мірі можуть бути названі стосовно Г. Портера. Здатність виконувати різний музичний матеріал, а й бути налаштованим на виконавство не лише сольне, а й ансамблеве, в тому числі й на театральних сценах, має значний потенціал. Виявлено, що, на відміну від концертних виступів, де кожен співак представляє музичний матеріал у тій формі, яка йому до вподоби, участь у театральних постановках, різних мюзиклах є більш складним завданням. Цей тип виконавства потребує взаємодії з іншими артистами (співаками, музикантами, акторами, хореографами), в результаті чого головною метою є узгодження дій задля створення єдиного художнього цілого.

Особливу увагу треба приділяти саме опануванню різних вокальних прийомів, які дають змогу розширювати можливості співака. «Зазначимо, що спів в естрадній манері має низку специфічних вимог, що висувуються перед виконавцями. Так, задля урізноманітнення, з метою надання необхідної експресії при виконанні творів, що належать до поп-музики (естрадної музики), варто використовувати різні вокальні прийоми – штробас, йодль, гроулінг, субтон та т.п.» [1, с. 503]. Г. Портер дуже добре варіює власну вокальну манеру, яка модифікується залежно від вибраного ним стильового напрямку. Прийоми, які він використовує, варіюються. Вони зумовлені тим напрямком, до якого належить пісня, яким є його зміст.

Одним із важливих завдань є виховання у співаків активної громадської позиції. Не можна забувати, що естрадні співаки часто мають набагато більшу популярність, ніж академічні. А їх діяльність, виступи стають надбанням великої слухацької та глядацької аудиторії. В умовах поширення медійного простору кожен крок виконавця стає відомим широкому загалу. Самі виконавці, їхня вокальна манера, індивідуальний стиль впливають на аудиторію, формуючи смаки та здійснюючи вплив на свідомість. Г. Портер виступає виконавцем, що приділяє уваги соціальним проблемам, які існують у суспільстві. Причому особливо часто це стосується альбомів, що були створені ним протягом останніх років. Альбом «Nat King Cole & Me», який створив Портер, присвячений пам'яті провідного чорношкірого співака Нета Кінг Коула, який зробив чимало для того, щоб афроамериканських виконавців почали сприймати на музичному Олімпі не як меншовартісних. Коул через свій колір шкіри мав чимало переслідувань із боку Ку-клукс-клану, проте зміг подолати расові бар'єри та здобув гідне місце в музичній індустрії, проклавши шлях для інших виконавців. Обравши саме цього співака героєм свого мюзиклу Г. Портер зміг підкреслити його внесок у розвиток музичної культури. До того ж виконання пісень із репертуару Нета Кінг Коула є доречним, адже обидва співаки є баритонами, тому немає розходження у теситурі. Також досить подібними були тембральні характеристики їхніх голосів. Спів Г. Портера можна охарактеризувати таким чином: «Цей співак є виконавцем-баритоном, який має свою неповторну вокальну манеру. Його тембр характеризується оксамитовим звучанням. Вокальна манера пов'язана з використанням синтезу джазу, фанку, r&b, блюзу і госпелу. У багатьох своїх виступах він демонструє однаково рівну силу голосу, м'якість та вправність у різній вокальній теситурі. Це відповідає основним вимогам, що висувуються перед естрадними та джазовими вокалістами» [5, с. 207].

Останній альбом «All Rise» (2020) демонструє активну соціальну позицію виконавця, адже ряд пісень присвячено проблемі страху, який панує в афроамериканських громадян, важливості збереження пам'яті про предків та власне коріння. Композиції, які увійшли до альбому, суттєво не вкладаються у джазову стилістику та більше орієнтовані на інші стильові напрями. Можна побачити зв'язки з госпелом та R&B. Виконавський склад цього альбому складається не лише з джаз-бенда, а також включає хор та струнно-смічкову групу. Музичне рішення пісень з альбому, виявляє зв'язок із вокальними традиціями джазової, естрадної музики. «Грегорі Портер володіє всіма тими якостями, які ви шукаєте в джазовому співаку і ще однією-двома, про існування яких ви й не підозрювали» [6].

Виконавці сьогодення мають також чимало уваги приділяти медійному розвитку. Вдалі спроби інтегрування власної діяльності в інтернет-культуру сьогодення дає змогу створювати нові шляхи донесення музичного продукту до аудиторії. Особливо актуальними практики ведення власних блогів, каналів на Youtube та у соцмережах постають за умови неможливості проведення концертів та виступів у реальному просторі. Так, Г. Портер в 2019 році влаштував власний подкаст «The Hang», де взяли участь такі поважні гості, як Е. Леннокс та Дж. Голдблум. Подкаст це процес створення і поширення звукових та відеофайлів у стилі радіо- і телепередач в Інтернеті. В той час як глядацька та слухацька аудиторія значно зменшується, інтерес до Інтернет-простору зростає, тому зміна формату виступів може відігравати важливе значення на шляху просування виконавця.

Одним із компонентів, який доречно враховувати виконавцям, є пошук власного неповторного стилю, що залежатиме не лише від його вокальних даних, а й від його іміджу. «Зовнішні атрибути (грим, костюм, пластика, сценічний рух, елементи хореографії) також впливають на внутрішню сутність образу, їх необхідно продумати до дрібниць» [3, с. 163]. Так, своєрідною «родзинкою» може стати особлива манера звуковидобування, вибору сценічних рухів чи дивне вбрання. Хоча вони не можуть бути прирівняні до вокальної майстерності, проте також мають враховуватись, адже публіка має певним чином запам'ятовувати співаків. «Сценічний образ вокаліста – це новий «живий» характер, що виникає внаслідок складного процесу – одночасного «озвучення» вокального твору й акторського втілення яскраво виражених особистісних якостей персонажа» [3, с. 163]. Аудиторія слухачів не завжди є достатньо обізнаною, щоб відразу відрізнити вокальну манеру чи тембральні характеристики, проте дивний капелюх (який ніколи не знімає Г. Портер) став його своєрідною візуальною візитівкою. Його капелюх із пласким козирком є модифікованою балаклавою, який співак сприймає як можливість «сховатися» та йменує «джазовим капелюхом». В одному з інтерв'ю Jazzweekley Г. Портер пояснив, що почав носити шапку після перенесених операцій на обличчі. Проте згодом це стало його відмінною ознакою: «У мене не було необхідності носити його постійно, але з часом я помітив, що цим я відрізняюся від інших артистів. Я зробив це своєю фішкою і вирішив продовжити з'являтися в ньому на публіці. Зараз люди впізнають мене. Що є, то є» [2].

Висновки. Сучасна практика творчої діяльності естрадних співаків демонструє потребу в зміні вектора їх спрямованості. Високий рівень виконавської майстерності відтепер визначається універсальністю співака, його здатністю використовувати різні вокальні прийоми, звертатись як до

джазової, так і естрадної стилістики. Змога співати у різних манерах уможлиблює самореалізацію не лише у сольній концертній діяльності, а й як учасника синтетичних жанрів. Варто не лише регулярно випускати нові альбоми, а й звертатись до практики переробки та переосмислення музичних творів через певний проміжок часу. Отже, виховання сучасного співака потребує комплексного підходу, який був би спрямований не лише на виконавську вокальну майстерність, а й на розвиток інших сфер музичної діяльності. Це стосується як суто художніх чинників, так і додаткових показників – сценічний рух, акторська гра, імідж виконавця, здатність інтегруватися в медіапростір.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горобець В.П. Проблемні аспекти вокального виконавства в естрадній та академічній манері. *Молодий вчений*. 2018. № 2 (54). С. 501–504.
2. Грегори Портер – Обладатель магического голоса. URL: <https://jazzpeople.ru/jazz-in-faces/gregory-porter-biografiya-fakty/> (дата звернення 08.10.2020).
3. Даюк Ж., Денисюк В. Підготовка майбутніх співаків до вокально-сценічної професійної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 1 (97). С. 161–163.
4. Дічек Н.П. Біографічний метод як інструмент полікультурного діалогу. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704483/1/старБіографічний%20метод.pdf> (дата звернення 09.10.2020).
5. Попова А. Специфіка вокальної манери Грегори Портера. *Матеріали щорічної науково-практичної інтернет-конференції професорсько-викладацького складу, докторантів, аспірантів, магістрів та студентів «Музика в діалозі з сучасністю: мистецькі, педагогічні, комунікаційні аспекти музичної культури України XXI століття»*. Київ : КНУКіМ, 2020. С. 207–208.
6. Gregory Porter. URL: <https://www.last.fm/ru/music/Gregory+Porter/+wiki> (дата звернення 26.08.2020).

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ

DEVELOPING PRACTICAL EXPERIENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS BASED ON THE COMPETENCE APPROACH

Стаття присвячена аналізу шляхів підвищення якості підготовки майбутніх військових юристів в умовах освітнього процесу закладу вищої освіти. Обґрунтовано доцільність використання у процесі їх підготовки положень міждисциплінарного інтеграційного, інтерактивного підходів та дидактичних можливостей інформаційних технологій освіти. Доведено, що розробка і використання в підготовці військових юристів комплексних навчальних завдань та ситуацій міждисциплінарного змісту різного рівня складності (прості, складні, підвищеної складності та творчі) дає змогу підвищити якість засвоєння навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. У статті показано можливості інтерактивних методів та форм навчання у процесі професійної підготовки майбутніх військових юристів. Конкретизовано інтерактивні методи і форми, які можуть бути використані в освітньому процесі: інтерактивні вправи, творчі завдання, робота в малих групах, навчальні та рольові ігри, імітації, ділові ігри, освітні ігри. Розкрито можливості ситуативно-проблемної організації освітнього процесу, використання методів ситуативного моделювання ситуацій, які наближають процес навчання до умов професійної діяльності.

Використання інформаційних технологій освіти у професійній підготовці майбутніх військових юристів дає змогу забезпечити інтерактивність під час проведення занять, зворотний зв'язок, у тому числі здійснення автоматизованого контролю, моніторингу, діагностування якості засвоєння знань, позбавлення репродуктивних дій та операцій, впровадження в освітній процес складних навчально-пізнавальних завдань, які не можуть бути реалізовані традиційними засобами навчання, використання глобальних інформаційних ресурсів, підвищення інформаційної компетентності викладачів і студентів як користувачів інформаційних технологій освіти.

Ключові слова: військові юристи, професійна діяльність, освітній процес, міждисциплінарний підхід, інтерактивні методи і форми навчання, інформаційні технології освіти, студенти.

The article is devoted to the problem of developing professional competence of future lawyers in military units. The article specifies the essence of the phenomenon of "professional competence of future military lawyers" and defines it as holistic, complex personality construct and integrative quality of personality. It combines the possession of knowledge and skills in military law directions, formation of professionally important personal qualities of a lawyer that provide effective performance of professional functions to preserve and protect the rights and freedoms of the person, interests of society and the state in peacetime and wartime. The structure of the phenomenon identifies the general professional, personal, communicative and special military components of this phenomenon as well as their characteristics.

The content components of professional competence of a future military lawyer are the following: knowledge-terminological (covers general professional components of competence); professional-personal (combines personal and communicative components as well as motivation for professional activity); professional-operational (includes professional and military-special components of competence).

The article presents an algorithm for conducting various types of classes aimed at working out practical actions, knowledge, and skills in the study of disciplines of the professional training cycle. They are 1) the student's perception of new information (samples of actions, techniques); 2) recognition and fixation of new information; 3) familiarization with the scope (situations) of its application and examples of use; 4) mastering practical actions, techniques for self-application of knowledge; 5) independent application of actions in different situations (gaining practical experience).

The didactic possibilities of supporting on-the-job (legal) practice and military training of students for the acquisition of practical experience by future military lawyers during their internship are revealed.

Key words: professional competence, components of professional competence, competence approach, training algorithm, military lawyers, students.

УДК [356.35:378.6] (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.41>

Радченко К.А.,
канд. пед. наук,
військовий комісар
Хмельницького обласного військового
комісаріату

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Аналіз сучасних тенденцій у галузі вищої професійної юридичної освіти засвідчує зростання вимог до рівня підготовки майбутніх військових юристів. Згідно з новою освітньою парадигмою майбутній військовий юрист має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої діяльності під час вирішення професійних завдань в умовах як мирного, так і воєнного часу, тобто він має бути професійно компетентним. На цій

підставі актуальним є запровадження в освітній процес закладів вищої освіти сучасних наукових підходів для підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів для військових підрозділів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання професійної підготовки військових та юристів розглянуто в наукових працях О. Бандурки, О. Барабанщикова, А. Галімова, І. Грязнова, О. Діденка, В. Іванова, Д. Іщенко, А. Кучеренка, А. Мірошніченка, С. Морозова, М. Нецадима,

Є. Потапчука, В. Райка, М. Руденко, О. Сафіна, О. Ставицького, О. Столяренка, О. Торічного, С. Чистякова, В. Чуфаровського, Г. Штефанич, Ю. Юрчук, В. Ягупова.

Військові юристи – це військовослужбовці (офіцери), які мають юридичну освіту й видають питаннями застосування норм права до правовідносин, що складаються в Збройних силах (тобто військового права та загальноправових норм). Військові юристи працюють у військових судах, органах військової прокуратури, органах військового слідства й в органах військової юстиції [5].

Аналіз досвіду підготовки майбутніх юристів та військовослужбовців свідчить про необхідність акцентування на формуванні практичних вмінь та навичок майбутніх фахівців. Із цих позицій вважаємо доцільним використовувати у процесі їх підготовки положення міждисциплінарного інтеграційного, інтерактивного підходів та дидактичних можливостей інформаційних технологій освіти.

Мета статті – розглянути можливості використання в освітньому процесі ЗВО міждисциплінарного інтеграційного, інтерактивного підходів та інформаційних технологій освіти задля підвищення якості професійної підготовки майбутніх військових юристів.

Виклад основного матеріалу. Використання положень міждисциплінарного інтеграційного підходу реалізується через міждисциплінарні зв'язки, що дає змогу підвищити рівень професійних знань і умінь студентів в юридичній галузі, а саме: сприяє оволодінню термінологічним понятійним апаратом, знаннями провідних напрямів сучасної юридичної науки, розвитку здатності виявляти їх взаємозв'язки, застосовувати необхідні для ефективного здійснення знання і уміння, усвідомленню загальних цілей і завдань професійної діяльності фахівця в області юриспруденції, специфічних засобів і методів їх вирішення, цілей і завдань, способів професійного саморозвитку тощо.

Інтеграційний підхід актуалізує й інтеграційний тип пізнання, що поєднує безпосередній досвід, системне мислення, продуктивний підхід до проблеми і що припускає пізнання цілого не тільки на базі вивчення його окремих частин, а й виявлення взаємозв'язків між ними. Діяльність студентів зі структуризації й систематизації інтеграційних знань передбачає розумову діяльність видалених зв'язків і їх встановлення між окремими поняттями, об'єктами. При цьому основними формами навчання є такі: проблемна лекція, практичне заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності, науково-дослідна робота студентів, проєктна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи.

Під час традиційної організації освітнього процесу в закладі вищої освіти студент диференційо-

вано вивчає кожну дисципліну, коли професійна діяльність потребує наявності інтегрованої суми знань і вмінь, використання їх на практиці, чому й сприятиме реалізація міжпредметних зв'язків.

Е. Лузік обґрунтувала, що «у змісті оновленої підготовки профільного вищого навчального закладу першорядну роль мають відігравати інтегровані (міждисциплінарні) курси» [3, с. 267].

Отже, міждисциплінарний підхід сприяє реалізації дидактичних принципів навчання, стимулює викладача до оновлення змісту навчання, збагачення його цікавими та актуальними міждисциплінарними темами, новими соціальними ролями та комунікативними ситуаціями.

Отже, міждисциплінарний інтеграційний підхід передбачає інтегрованість знань, здатність відтворювати, узагальнювати й застосовувати отримані в процесі вивчення різних навчальних предметів знання й уміння для рішення конкретних професійних завдань (навчально-теоретичних, навчально-практичних) та усвідомлення й практичну орієнтованість знань, розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати й виокремлювати знання, необхідні для вирішення конкретних професійних завдань.

З метою забезпечення міждисциплінарних зв'язків доцільно розробляти й використовувати *комплексні навчальні завдання та ситуації міждисциплінарного змісту*, вирішення яких вимагатиме від студента одночасного застосування знань і вмінь із різних навчальних дисциплін [5].

У навчальній і методичній літературі накопичено велику кількість типів навчальних завдань, проте досі немає єдиної точки зору на їх класифікацію, хоча така класифікація важлива не тільки для теорії, а й для практики викладання. Наявність такої класифікації дала б змогу викладачу найповніше використати дидактичний потенціал завдань як засобу навчання студентів, уникнути односторонності в їх виборі, обґрунтовано використовувати той чи інший тип відповідно до певної навчальної ситуації.

За рівнем складності вирішення завдання поділяють на прості, складні, підвищеної складності й творчі. Простими вважаємо завдання, вирішення яких передбачає дії за зразком, із використанням знань з однієї теми (або розділу) навчальної дисципліни. Ці завдання називають тренувальними, з них починають закріплення нового матеріалу.

Більш складні завдання та ситуації (комплексні) вимагають для вирішення більш значного обсягу знань студентів як із різних тем (розділів), так і з різних навчальних дисциплін, передбачають пошук рішення, а не готові дії за зразком. Розв'язання таких завдань симулює студентів до роздумів, пошуку необхідної інформації, застосування нестандартних підходів. Також у практиці навчання використовують творчі (дослідницькі)

завдання, вирішення яких здійснюється шляхом пошуку відповіді на питання «чому?» і вимагає оригінальних способів розв'язання.

У контексті нашого дослідження для забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі формування в майбутніх військових юристів професійної компетентності було використано саме комплексні навчальні завдання, розв'язання яких вимагало знань із різних навчальних дисциплін.

Розв'язання навчальних завдань та ситуацій вимагає, як правило, використання таких методів рішення, як аналітичний та синтетичний, але частіше використовують аналітико-синтетичний. Аналітичний метод полягає в розчленуванні задачі на ряд більш простих (аналіз), тобто рішення починається з пошуку певного рішення або відшукування закономірності, яка дає безпосередню відповідь на питання завдання. Синтетичний метод передбачає послідовне встановлення зв'язків величин (або даних) в умовах завдання з іншими, які впливають на результат. Таким чином, рішення завдання синтетичним методом, на противагу аналітичному, починається, як правило, не з шуканої величини.

Обидва методи правомірні, однак у дидактичному плані вони мають особливості, які потрібно враховувати в освітньому процесі. Аналітичний метод більш «цілеспрямований»: відразу веде до мети, увага студентів не затримується на проміжних етапах. Синтетичний спосіб дає змогу детально розглядати проміжні етапи рішення, кількісні характеристики явищ, використання термінології. Він подібний до методу проб і помилок, а аналітичний висуває підвищені вимоги до рівня логічного мислення студентів і рівня їхніх знань.

У процесі роботи було виявлено, що можна виокремити різні рівні застосування знань: перший рівень характеризується вмінням виокремити, пізнати досліджуваний предмет, дізнатися про нього; другий рівень – уміння застосовувати теоретичні знання в стандартних ситуаціях; третій рівень – уміння застосовувати теоретичні знання в нестандартних ситуаціях. У процесі розробки навчальних завдань міждисциплінарного змісту ми враховували вищезазначені рівні засвоєння знань і вмінь студентів і орієнтувалися на другий і третій рівні застосування набутих знань.

Таким чином, використання комплексних навчальних завдань та ситуацій міждисциплінарного змісту має значний дидактичний потенціал із підвищення рівня професійних знань і розвитку професійних умінь студентів, оволодіння ними термінологічним і понятійним апаратом, застосування знань із різних галузей права, здатності виявляти їх взаємозв'язки; усвідомлення загальних цілей і завдань професійної діяльності військового юриста, оволодіння специфічними засобами й методами їх вирішення тощо, що сприятиме фор-

муванню їхньої професійної компетентності і підвищенню якості професійної підготовки [5].

На рис. 1 наведено приклад міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх військових юристів.

Відповідно до Наказу Міністерства оборони України від 20.07.2015 р. № 346 [4] основними видами навчальних занять у ВВНЗ (військових навчальних підрозділах ВНЗ) є такі: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, групове заняття, групова вправа, індивідуальне заняття, тактичне (тактико-спеціальне) заняття та навчання, командно-штабне навчання та воєнна (воєнно-спеціальна) гра, консультація.

Як свідчить перелік видів навчальних занять, більшість із них за характером реалізації можна зарахувати до інтерактивних, тобто таких, що передбачають взаємодію, діалог між викладачем і студентами або студентів один з одним. Тобто з метою забезпечення відпрацювання вмінь та навичок під час проведення цих типів навчальних занять доцільно використовувати інтерактивні методи й форми організації навчання.

Інтерактивні методи навчання – це форма організації пізнавальної й комунікативної діяльності, яка передбачає залучення студентів у процес пізнання, дає змогу безпосередньо застосовувати знання, виконувати певні вправи із відпрацюванням умінь. Інтерактивні методи навчання орієнтовані на широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, а й один з одним, на домінування активності студентів і на активізацію внутрішнього діалогу (екзистенціального переживання студентами навчального матеріалу) [6]. Роль викладача полягає в спрямуванні й підтримці активності студентів у процесі комунікації, виявленні різноманіття точок зору, полегшенні взаєморозуміння учасників спілкування, спонуканні їх до внутрішнього діалогу; викладач виконує функції консультанта-фасилітатора (помічника), а не експерта або своєрідного інформаційного «фільтра». Основними складниками інтерактивних методів навчання є інтерактивні вправи й завдання, які виконують студенти. Принципова відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних полягає в тому, що в процесі їх виконання не тільки й не стільки закріплюється вже вивчений матеріал, скільки вивчається новий. У сучасній педагогічній практиці є значна кількість інтерактивних вправ, серед яких можна виокремити такі: творчі завдання, робота в малих групах, навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри й освітні ігри), соціальні проекти, вивчення й закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочною допомогою, відео- і аудіоматеріалами, «кожен навчає кожного»), дискусія, дебати, мозковий штурм тощо [5].

Значні можливості у формуванні компетентності майбутніх юристів має ситуативно-про-

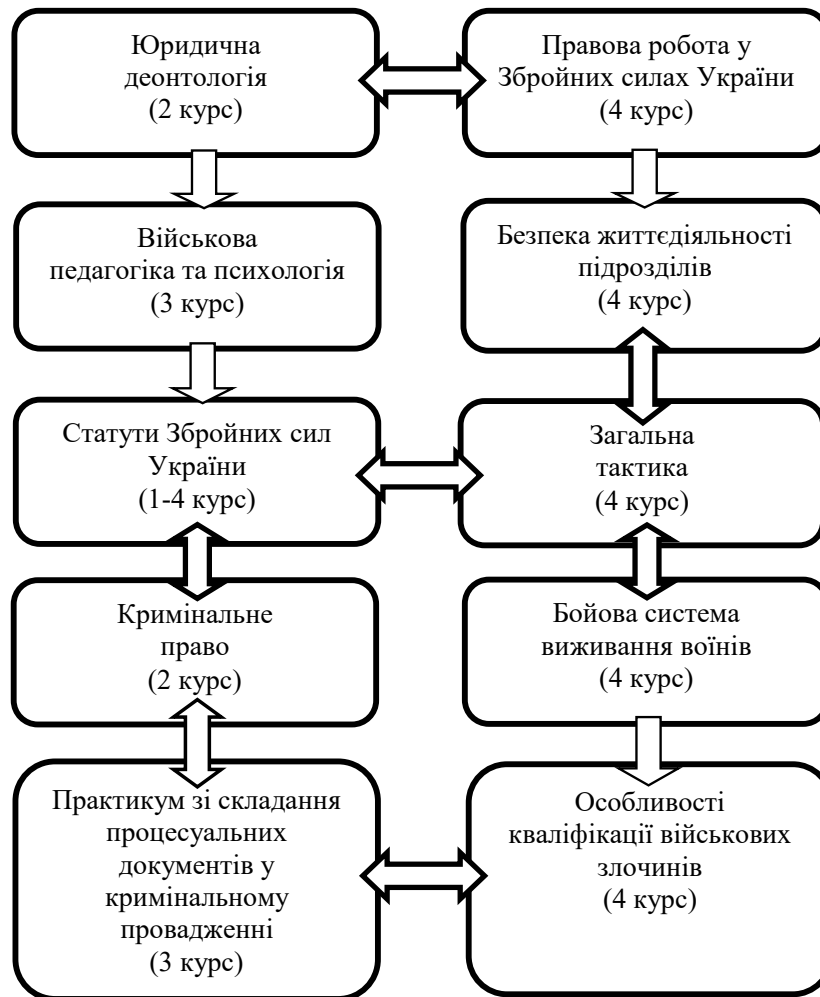


Рис. 1. Міждисциплінарні зв'язки навчальних дисциплін підготовки бакалаврів за спеціальністю 081 «Право» спеціалізації «Військово-юридична»

BLEMNA організація освітнього процесу як різновид інтерактивного підходу в навчанні. На думку Л. Корнєєвої, зазначена форма організації передбачає такі кроки: виокремлення та створення проблемної ситуації, постановка проблемного завдання, модель пошуку рішення, рішення. Вирішення проблемних ситуацій сприяє ефективному розвитку мислення, оскільки актуалізує різні способи розумових дій.

В. Качалов і Т. Лукіна зазначають, що процес навчання студентів має максимально моделювати їхню подальшу професійну діяльність. Тому надзвичайно важливо, щоб на ранніх етапах професійного становлення студенти почали осмислювати свій ціннісний простір, побачили його зв'язок із цілями й завданнями вибраної професії, а також були залученими до спеціально організованої роботи з розвитку власних смислових орієнтирів. Автори зазначають, що ситуативно-проблемна організація освітнього процесу передбачає створення навчальних ситуацій різного ступеня проблемності й різного

контексту (соціального, професійного, конкретного ролевого або функціонального). Основою такої організації є ситуативний підхід, сутність якого полягає в тому, що пізнавана подія, обстановка аналізуються з погляду ситуацій, їхніх складників [2].

Ситуативне моделювання (або вирішення ситуативних завдань) як метод навчання майбутніх юристів, як зазначає І. Івашкевич [1], необхідно застосовувати і на теоретичних, і на практичних заняттях. Основними формами його реалізації є ситуації-ілюстрації (використовуються під час викладу лекційного матеріалу з метою пояснення окремих теоретичних положень), ситуації-оцінки (аналіз і оцінка студентами описаної викладачем контекстної ситуації), ситуації-вправи й ситуації-проблеми (аналіз ситуації й вибір способу її вирішення), рольові ситуативні ігри. Автор підкреслює, що тематика ситуативно-проблемних завдань, ділових і ролевих ігор, професійних диспутів має відповідати змісту того виду компетентності, який формується [1].

На думку Е. Лузік, у системі формування професійної компетентності майбутнього фахівця доцільно використовувати позааудиторні форми виховання: конференції, дискусійні клуби тощо. Усі студенти на добровільних засадах мають бути залучені до різних форм і видів діяльності поза межами суто навчальної роботи, що виходить із необхідності задоволення їхніх індивідуальних потреб, які є джерелом формування професійної компетентності [3].

Під час використання інтерактивних методів і форм організації навчання задля формування професійної компетентності майбутніх військових юристів доцільно використовувати проблемні ситуації. На основі аналізу ситуації проблемна ситуація перетвориться на проблемне завдання, що вимагає пошуку способу пояснення й вирішення протиріччя.

П. Ясінець підкреслює важливість єдності навчального і виховного процесів для успішного формування професійної компетентності в майбутніх фахівців та важливість використання на аудиторних та позааудиторних заняттях ділових ігор, тренінгів тощо. В. Серіков підкреслює велику роль особистісно орієнтованого навчання, методів самоосвіти та самовдосконалення у формуванні професійної компетенції. Він зазначає, що використання інтерактивних методів і форм навчання дає змогу кожному студенту розкрити свій потенціал як майбутнього фахівця, стимулює до саморозвитку й самовдосконалення.

Покращити рівень підготовки майбутніх військових юристів до професійної діяльності можна шляхом використання в освітньому процесі інформаційних технологій освіти. Використане в нашому дослідженні поняття «інформаційні технології освіти» (ІТО) є найпоширенішим у пострадянській педагогіці аналогом англійського терміна *computerized teaching technology*. Поняття «інформаційні технології» – це сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, обробки, передачі та представлення інформації, яка розширює знання людей і розвиває їхні можливості з управління технічними та соціальними процесами. При цьому комп'ютерні технології розглядаються або як частина інформаційних, або як застарілий вислів, що витісняється терміном «інформаційні технології» [5].

Властивостями інформаційних технологій освіти, що забезпечують організацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, можна вважати такі: 1) інтерактивність

(у тому числі забезпечення тренінгового характеру навчально-пізнавальних завдань); 2) забезпечення зворотного зв'язку, зокрема здійснення автоматизованого контролю, моніторингу, діагностування, 3) підвищення інтелектуальності освітнього процесу, зокрема таким шляхом: а) позбавлення суб'єктів викладання та учіння репродуктивних дій та операцій, б) придатність до впровадження в освітній процес складних навчально-пізнавальних завдань, в) використання глобальних інформаційних ресурсів, г) підвищення інформаційної компетентності користувачів інформаційних технологій освіти (і викладачів, і студентів), ґ) забезпечення актуальності навчального контенту; д) придатність до впровадження складних навчально-пізнавальних завдань, які не можуть бути реалізовані традиційними засобами навчання; е) сприяння розвитку інформаційної компетенції користувачів.

Висновки. Отже, проведений аналіз наукових досліджень свідчить про підвищення якості професійної підготовки майбутніх військових юристів в освітньому процесі закладів вищої освіти, що сприятиме використанню комплексних міждисциплінарних завдань та ситуацій професійного змісту, інтерактивних методів та форм організації навчання, інформаційних технологій освіти (або їх окремих елементів), дасть змогу забезпечити практичну орієнтованість навчальних дисциплін та відпрацювати професійні вміння і навички.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Івашкевич І.В. Становлення професійної компетентності майбутніх юристів : метод. посібник. Рівне : РДГУ, 2016. 94 с.
2. Качалов В., Лукіна Т. Проблеми якості освіти. Київ, 2007. 116 с.
3. Лузік Е. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України : проблеми та перспективи. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 266–275.
4. Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України : Наказ М-ва оборони України від 20 лип. 2015 р. № 346 : Зареєстровано в М-ві юстиції України 22 верес. 2015 р. за № 1126/27571. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1126-15>.
5. Радченко К.М. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх військових юристів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків : УІПА, 2018. 336 с.
6. Федоренко О.І. Сучасні тенденції удосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів поліції. *Новий колегіум*. 2016. № 4. С. 46–52.

ВПЛИВ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ЯНІСА КСЕНАКІСА
НА МИСТЕЦЬКУ ПРАКТИКУ ХХ–ХХІ СТОЛІТТЯTHE INFLUENCE OF THE THEORETICAL PRINCIPLES OF JANNIS XENAKIS
ON THE ART PRACTICE OF THE XX–XXI CENTURY

У статті розглянуто основоположні принципи теорії Яніса Ксенакіса та його практичні напрацювання. Акцентується на його розробках у сфері проектування музичного та архітектурного простору. Хоча ідея взаємодії музики та архітектури вже віднаходила втілення у практиці культури, зокрема за доби Середньовіччя, проте найбільш повно вона реалізується в Ксенакіса. Його творчий метод полягає у привнесенні руху в архітектурні споруди. Архітектурні проекти пов'язані з гіперболами, звивистими лініями та відсутністю статичності. Також превалює принцип поєднання музики, архітектурного простору та світла. Музичні твори Ксенакіса започатковують практику використання математичних формул у створенні (розрахунку) опусу. Велика увага приділяється винайденню стохастичної музики, яка формується шляхом використання методами такого розділу математики, як статистика. Створення музичного цілого цим способом стає таким, що визначається математичним розрахунком, проте за умови використання складного програмного устаткування дає змогу внести елемент випадковостей у композицію. Композитор створював не лише електронні твори, а й такі, що спочатку прораховувались, а вже потім виконувались акустичними інструментами. Творчі принципи Ксенакіса вплинули на розвиток подальшої мистецької практики. Провідні архітектори ХХ–ХХІ століття працюють у напрямі включення динаміки в статичні споруди, що поступово стає провідною тенденцією в проектуванні. Розробки Яніса Ксенакіса у сфері електронної музики вплинули на формування таких напрямів, як транс, хаус та ін. Окремо розвивається галузь музичної творчості, пов'язана з візуальним відтворенням звукового спектра, яка поширена в області обробки та синтезу звуку. Окрім цього, відбувається подальша інтерпретація ідеї синтезу музики та архітектурного простору, що проявилось у створенні альбому піаністки Н. Шпаченко «The Poetry of Places».

Ключові слова: Яніс Ксенакіс, архітектура, музика, взаємодія, творчі принципи.

The article considers the basic principles of the theory of Jannis Xenakis and his practical developments. Emphasis is placed on his developments in the field of music and architectural space design. Although the idea of the interaction of music and architecture has already been embodied in the practice of culture, in particular during the Middle Ages, but it is most fully realized in Xenakis' creativity. His creative method is to bring movement to architectural structures. Architectural projects are associated with hyperbole, tortuous lines and lack of statics. The principle of combining music, architectural space and light also prevails. Xenakis's musical works begin the practice of using mathematical formulas to create (calculate) the opus. Much attention is paid to the invention of stochastic music, which is formed by using methods of such section of mathematics as statistics. The creation of music whole thus becomes determined by mathematical calculation, but with the use of complex software, allows you to make an element of randomness in the composition. The composer created not only electronic works, but also those that were first calculated and then performed with acoustic instruments. Xenakis' creative principles influenced the development of further artistic practice. Leading architects of the XX–XXI century are working towards the inclusion of dynamics in the statics of buildings, which is gradually becoming a leading trend in design. Jannis Xenakis' developments in the field of electronic music influenced the formation of such areas as trance, house and others. The field of musical creativity related to the visual reproduction of the sound spectrum, which is widespread in the field of sound processing and synthesis, is developing separately. In addition, there is a further interpretation of the idea of synthesis of music and architectural space, which manifested itself in the creation of the album of pianist N. Shpachenko "The Poetry of Places".

Key words: Jannis Xenakis, architecture, music, interaction, creative principles.

УДК 72.012.183: 78.021.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.42>

Регеша Н.Л.,

заслужений діяч мистецтв України,
доцент кафедри музичного мистецтва
Київського національного університету
культури і мистецтв

Скопцова О.М.,

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

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із цікавих напрямів, що наявні в практиці сьогодення, є інтерес до поєднання тих видів мистецтва, які традиційно сприймалися як самодостатні. Зокрема, йдеться про взаємозв'язки музики та архітектури. Чималу роль у формуванні ідеї поєднання музики та архітектури мали концептуальні ідеї Яніса Ксенакіса, що є провідним митцем ХХ століття. Його методика написання творів отримала продовження в подальшій мистецькій практиці. Вважаємо за доцільне висвітлити його методичні принципи та продемонструвати їх вплив на мистецьку практику ХХ–ХХІ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Художній образ та мова в музиці та архітектурі досліджуються в статті Н. Бондарь [1]. Питання взаємодії архітектурного та музичного простору проаналізовано в публікаціях Н. Регеша [6] та А. Тормахової [7]. Проблема синтезу мистецтв та їх видова специфіка розкриваються в праці В. Михальова [5]. Сучасні техніки композиції в музиці ХХ століття ґрунтовно подані в роботі Ц. Когоутека [3]. Важливе значення мають презентація власних теоретичних поглядів Яніса Ксенакіса [4] та окреслення віх, пов'язаних із його багатомірною діяльністю, презентоване в публікації А. Горохова [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Творчий спадок Яніса Ксенакіса неодноразово ставав предметом дослідження, проте мало уваги приділялось впливу його концепції на розвиток музики та архітектури.

Мета статті полягає у дослідженні теоретичних принципів Яніса Ксенакіса та висвітленні їх впливу на мистецтво сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Музика та архітектура – це своєрідні полюси, що наявні у класифікації мистецтв. Перша асоціюється із процесуальністю, а друга є символом статичності та незмінності. «Музика сповнена рухом, в ній статика завжди змінюється динамікою. Процесуальне начало є основою цього часового виду мистецтва. Натомість архітектура є символом статичності, це просторове мистецтво, якому процесуальність зовсім не притаманна» [6, с. 230–231]. Проте розвиток авангардних напрямів мистецтва в ХХ столітті довів, що між ними можлива чимала взаємодія: це було продемонстровано таким творцем, як Яніс Ксенакіс.

Зазначимо, що ідея зв'язку архітектури та музики, яка лунає в будівлі, постулювалась ще в добу Середньовіччя. Про це зазначає в своїй праці В. Міхальов: «Антична музика за конструктивним принципом була тілесно-пластичною, середньовічна – архітектонічною; за участю у спілкуванні антична музика не відігравала тієї ролі, яку відігравав церковний спів у середньовіччі, але в ту та іншу епоху, а також у всі наступні, музика формувала унікальну чуттєву основу саморозвитку» [5, с. 53]. Симбіоз готичної архітектури та музики, на думку Н. Бондарь, був настільки сильним, що важко виокремити, який із видів мистецтва більше впливав на віруючих. Архітектоніка в музиці могла реалізовуватись у зверненні до акордових вертикалей у гомофонно-гармонічній фактурі. Проте цей рівень – створення вертикалей – не виступає настільки наочним у питанні зв'язку музики та архітектури, як це утвердилось у подальшій практиці.

Такі ідеї виникали також у деяких мислителів доби Просвітництва. Зокрема, Г. Лессінг вказував на те, що ясна, чітка архітектоніка має бути в різних розділах музичної форми. Також таку ідею висловлював у своїх роботах представник німецької класичної філософії – Г. Гегель. «Ці два мистецтва поєднуються за рахунок того, що саме архітектоніка, тобто структура музики, починає надавати конкретний зміст, який дасть змогу його зрозуміти навіть у суто інструментальному творі» [6, с. 231]. Проте ці ідеї не мали практичної реалізації та здебільшого були пов'язані з філософськими концептами.

Вже в ХХ столітті виникає принципово новий підхід, згідно з яким можна досягти реального взаємозв'язку архітектури та музики, що розвинувся у творчості Яніса Ксенакіса. Цей композитор

грецького походження з 1955 року отримав французьке громадянство і саме в культурно-мистецькому просторі Парижа зміг реалізувати свої творчі задуми. Підґрунтям ідей Ксенакіса, пов'язаних із прагненням практично поєднати два різні види мистецтва, стала низка чинників. По-перше, ще в Греції Ксенакіс отримав архітектурну освіту в Політехнічному інституті. По-друге, у Франції він багато почерпнув від спілкування та навчання в Олів'є Мессіана і Артюра Онеггера, які були одними із найбільш відомих теоретиків та практиків авангарду тих часів. Подальша діяльність Яніса Ксенакіса буде проходити у синтезуванні методів роботи, принципів організації цілого з архітектури у музику і навпаки.

Яніс Ксенакіс узяв участь у роботах майстерні Ле Корбюзьє як архітектор, у складі групи він долучився до створення ряду будівель. Великий інтерес становить проект, пов'язаний із будівлею Philips. Хоча часто зазначалось, що ця будівля була створена Корбюзьє, проте його макет належав Ксенакісу. Треба зазначити, що Ксенакіс найбільше цікавили будівлі без дахів і без стін, де простір створюється за рахунок звивистих ліній, які можна відтворити в залізобетонних конструкціях. «Технологія така – з прямих металевих спиць збирається складної форми каркас» [2]. Власне будівля павільйону концерну Philips для всесвітньої виставки 1958 року в Брюсселі відповідала цим установам, її не лише спроектував, а й озвучив Яніс Ксенакіс. У павільйоні звучав електронний твір Ксенакіса *Concret PH*, який постійно відтворювався по колу.

Треба зазначити, що зв'язок його творів та архітектури проявився досить несподівано. Нотні записи у графічному плані були досить близькі до креслень, пов'язаних з архітектурними спорудами. Причому самі будівлі Ксенакіса мали нестандартний характер. В основі їх був металевий каркас, а також наявні лінії, що тягнуться. Доречно зауважити, що підхід Ксенакіса до створення музики передбачав відсутність інтересу до окремо взятого звуку, адже потрібно було орієнтуватись на загальний ефект, який виникає від поєднання звуків. Їх необхідно створювати не хаотично, а використовуючи математичні моделі. Це сфера не випадкової музики, а такої, де кожен елемент є наперед визначеним. У математиці цей розділ називається статистикою, а музику, написану (згенеровану), із застосуванням статистичних методів, Ксенакіс назвав «стохастичною». Статистичні методи Ксенакіс застосовував для цілеспрямованої побудови великих звукових мас із наперед заданими властивостями. «Між музикою та архітектурою є відповідність, існує більш глибока психічна структура, яку математики називають «порядковою»» [4, с. 6].

Ц. Когоутек зазначав, що Ксенакіса цікавило питання, який мінімум звукових елементів потріб-

ний для того, щоб створити певну реальну систему композиції. «Використовуючи стохастичні закономірності і алгоритми, він прагнув прийти до так званої «композиції структурного мінімуму», до своєрідного виду вільної, імпровізаційної, незамкнутої музики» [3, с. 256]. Чимало його музичних творів було саме знегеровано, а не створено. Також треба зазначити, що подальші експерименти Ксенакіса стосувались намагання графічно створювати музику, тобто візуалізувати її архітектоніку. Це стало доступним для реалізації під час створення комп'ютерів із графічним введенням – UPIC, що дали змогу передати форму хвилі, яка утворюється під час звучання музики. Свою музику він проектував графічно, а потім вже генерував ноти за допомогою комп'ютерних програм для музики, яку виконував не обов'язково комп'ютер, а досить часто – традиційні західноєвропейські інструменти. Деякі проекти Ксенакіса продовжували існувати не лише у суто музичному просторі, а в поєднанні з архітектурою. Так, його електроакустична п'єса «Persepolis», написана в 1971 році, відтворювалась вночі на руїнах античного міста, до того ж доповнювалась світловими ефектами. Одним із показників, які мали враховуватись, на думку Ксенакіса, було те, що комп'ютерні програми мали не просто діяти за алгоритмами, а й включати низку випадковостей. Ксенакіс зазначав, що його теорію можна долучати до конструювання оркестрової музики: «Я хотів створити мобільний простір, який би постійно видозмінювався у процесі переміщення прямої лінії. У результаті в архітектурі з'являються гіперболічні параболоїди, а в музиці – глісандо» [4, с. 5].

Ці розробки Яніса Ксенакіса, безперечно, справили чималий вплив на розвиток культури та мистецтва. Причому їх можна побачити у різних сферах музики. Насамперед стимулювався розвиток програмного забезпечення, замовником якого часто виступав Ксенакіс. Програми, пов'язані з алгоритмами, візуалізацією музики, обробкою її, нині отримали чимале поширення у сфері танцювальної музики хаус, техно та т.п. Сучасний діджеїнг є доволі звичною справою, яка, проте, спирається на потужне комп'ютерне програмування. Поштовхом для його формування стали розробки Ксенакіса.

Разом із тим наявне проникнення ідеї зв'язку музики та архітектури в більш академічну сферу. Це стосується створення авторських робіт синтетичного характеру, які дали б змогу поєднати їх на образно-тематичному рівні. Мова йде про пошук музичного відповідника наявного архітектурного твору. Про це зазначає Н. Боднар: «Створення музичних творів, натхнених конкретними архітектурними образами, прагнення до «перекладу» із зорового сприйняття в слухове. І, навпаки, музичні ідеї (оркестрової, вокальної музики) народжують

архітектурні – просторові, статичні, предметні» [1, с. 351]. Зокрема, сучасна виконавиця-піаністка Надія Шпаченко – українка, що нині мешкає у США, в 2020 р. потрапила до двох номінацій Греммі: «Найкраща класична збірка» і «Продюсер року в класичній музиці» за збірку «The Poetry of Places», в якій було представлено фортепіанні п'єси, пов'язані з різними архітектурними спорудами. Низка творів була написана сучасними американськими композиторами протягом 2015–2016 років. Інші ж твори зі збірки були написані не на замовлення, а адаптовані для проекту. Н. Шпаченко не лише виконувала твори, а й супроводжувала гру показом відео, яке б відтворювало той візуальний образний зміст, що був пов'язаний із конкретними архітектурними спорудами.

Будівлі, яким було присвячено нові музичні п'єси, мають неординарний характер, складну архітектуру. Досить часто вони поєднують різні матеріали. «Це такі нові будівлі, як Національна асамблея в Даха (Бангладеш), збудована архітектором Л. Кан, Американський музей мистецтв-візіонерів, розташований у Балтіморі штату Меріленд, штаб квартира InterActiveCorp's на Манхеттені, збудована Ф. Гері, та його власний будинок, або Резиденція Гері» [6, с. 232]. Також були наявні архітектурні об'єкти, які мали культурну цінність, адже належали Аарону Копланду – провідному американському композитору, тому твір мав містити музику цього композитора. Разом із новозбудованими спорудами музично оспіваним в альбомі є стародавнє мегалітичне курганне поховання в Ірландії – Ньюгрейндж.

Зазначимо, що неповторні архітектурні проекти Ксенакіса у складі архітектурного бюро Ле Корбюзьє вплинули на появу низки архітектурних тенденцій, що розвинулись у культурі ХХ–ХХІ століття. Це проекти Захи Хадід, Френка Гері, Луїса Кана, Сантьяго Калатрава, Нормана Фостера. Для них характерне прагнення поєднувати статику та динаміку, внаслідок чого будівлі виглядають наче схоплені у русі. «Їхні проекти розроблені таким чином, щоб обійти такі атрибути архітектури, як статика та нерухомість. Перевагу надають незвичним асиметричним формам, переходу кольорів, динаміці темряви та світла, а рух поступово стає новим атрибутом цих будівель. Ця особливість уподібнює цю архітектуру з музикою, яка характеризується плинністю, рухом, часовою природою» [7, с. 104].

Висновки. Винайдення стохастичної музики, що заснована на математичних моделях, є одним із визначних досягнень Яніса Ксенакіса. Поява цього напряму може вважатись результатом співдії та взаємообміну таких видів мистецтва, як музика та архітектури. Його ідеї отримали продовження в подальшій мистецькій практиці. Можна переконатися у тому, що методика композиції Яніса Ксе-

накіса, його творчі здобутки вплинули на розвиток архітектури XXI століття, а також на музичну практику. Його синтетичний підхід, що був пов'язаний із поєднанням музики та архітектури, був реалізований в альбомі Н. Шпаченко. Формування таких явищ, як рухома архітектура та архітектонічно візуальна музика, стало можливим завдяки розробкам Ксенакіса. Впровадження комп'ютерних моделей та програмного забезпечення, спрямованого на створення візуальних моделей музики, ініційоване Ксенакісом, вплинуло на становлення сучасної електронної музики, її обробки та синтезу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондарь Н. Музыка и архитектура: художественный образ и язык как объект компаративистики. Докса. *Збірник наукових праць з філософії та філології*. Одеса : ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2004.
2. Горохов А. Музпросвет. Первая страница. Iannis Xenakis. URL: <https://muzprosvet.ru/xenakis.html> (дата звернення 09.10.2020).
3. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века. Москва : Музыка, 1976. 267 с.
4. Ксенакис Я. Музыка и наука. *Курьер Юнеско*. 1986. № 5.
5. Михалев В.П. Видовая специфика и синтез искусств. Москва : Научная думка, 1986. 99 с.
6. Регеша Н.Л. Музыка та архітектура: шляхи взаємодії. *Україна у світових глобалізаційних процесах: культура, економіка, суспільство* : тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 25–26 берез., 2020 р. Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2020. С. 230–233.
7. Tormakhova A. The interaction of music and architecture in contemporary art practice. The days of science of the faculty of philosophy-2020. International Scientific Conference (April 22–23, 2020). Kyiv : Publishing center «Kyiv University», 2020. Pp. 104–105.

ОСОБЛИВОСТІ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ:
НОВИЙ ПОГЛЯД НА АУДІОВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИFEATURES OF BILINGUAL LEARNING:
A NEW LOOK AT AUDIOVISUAL TEACHING MATERIALS

Білінгвальне навчання спрямоване на формування предметної професійної компетентності шляхом розвитку іншомовної компетентності, в основу якого закладено принцип інтеграції знань. Серед сучасних засобів навчання іноземних мов виокремлюють аудіовізуальні як інтеграцію візуальних та аудіальних засобів. За їх допомогою здійснюється когнітивна візуалізація дидактичних об'єктів. Метою візуалізації є підтримка логічних операцій у всіх видах навчальної діяльності: аналіз, синтез, порівняння, пошук зв'язків і відношень, систематизація, висновки тощо. Функціями візуалізації є розвиток фантазії, концентрація уваги, асоціативність мислення та інші. У практичній же діяльності для підтримки візуалізації використовують сучасні засоби візуалізації: скрайбінг, скетчноутінг, інтелект-карти. До аудіовізуальних засобів належать озвучені комп'ютерні програми, озвучені візуальні статистичні засоби (презентації), візуально динамічні засоби (відео-ролики) тощо.

Вибір засобів білінгвального навчання здійснюється з урахуванням характеру пізнавальної діяльності та етапу навчання. На етапі ознайомлення аудіовізуальні засоби передбачають активне відтворення умов діяльності, на етапі усвідомлення – пояснення способів діяльності та логічний виклад її послідовності, на етапі запам'ятовування – активізацію пізнавальної діяльності проблемними методами, на етапі використання – закріплення вмінь за допомогою вправ. Використовуючи аудіовізуальні засоби навчання, необхідно враховувати психологічні особливості уваги: зосередженість, стійкість, обсяг, розподіл, переключення. Аудіовізуальні засоби навчання дають змогу подавати інформацію в потрібній послідовності й у потрібних пропорціях, акцентувати на тих частинах об'єкта, які в цей момент є предметом освоєння під час білінгвального навчання. За допомогою підтримки і супроводу білінгвального навчання сучасними аудіовізуальними засобами освітній процес стає більшою мірою керованим, інструменталізованим, проєктно-моделним, прогнозованим.

Ключові слова: білінгвальне навчання, візуалізація навчання, аудіовізуальні засоби, спостереження, увага.

Bilingual education is aimed at the formation of subject professional competence through the development of foreign language competence, which is based on the principle of integration of knowledge. Among modern means of teaching foreign languages, audiovisual is distinguished as the integration of visual and audio means. They are used for cognitive visualization of didactic objects. The purpose of visualization is to support logical operations in all types of educational activities: analysis, synthesis, comparison, search for connections and relationships, systematization, conclusions, etc. Visualization functions are: development of imagination, concentration, associative thinking and others. In practice, to support the visualization such modern visualization tools as scribing, sketching, intelligence maps are used. Audiovisual means include sound computer programs, sound visual statistics (presentations), visually dynamic means (videos), and so on.

The choice of bilingual education is made by taking into account the nature of cognitive activity and the stage of learning. At the stage of acquaintance audiovisual means provide active reproduction of conditions of activity, at the stage of awareness – explanation of ways of activity and logical statement of its sequence, at the stage of memorization – activation of cognitive activity by problem methods, at the stage of use – consolidation of skills by means of exercises. It is necessary to take into account the psychological features of attention: concentration, stability, volume, distribution, switching. Audiovisual teaching aids allow to present information in the right sequence and in the right proportions, to focus attention on those parts of the object that are currently the subject of development during bilingual learning. With the support and the accompaniment of bilingual education by modern audiovisual means, the educational process becomes more manageable, instrumentalized, project-model, predictable.

Key words: bilingual learning, learning visualization, audiovisual means, observation, attention.

УДК 377.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.43>

Савка І.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
для гуманітарних факультетів
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Якимович Т.Д.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
технологічної освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

В епоху інформаційного суспільства значна частина навчальної інформації передається візуальними каналами, оскільки відбулися значні зміни в засобах навчання, які реалізують унаочнення інформації і вплинули на організацію освітнього процесу. Сьогодення характеризується інтенсивним розвитком дистанційного навчання та використанням досягнень інформаційно-комп'ютерних технологій.

Це істотно змінює характер іншомовної підготовки. У таких умовах на перше місце виступають

засоби створення, візуалізації, передачі навчальної інформації. Проблема візуалізації в процесі білінгвального навчання, її роль, функції, способи застосування для вирішення низки дидактичних проблем порівняно з іншими педагогічними проблемами є малодослідженими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналізуючи наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених, можна зазначити, що методичні засади навчання іноземних мов досліджували І. Локшина, О. Матвієнко, Є. Комаровська, Е. Гаєвська, Г. Четвертинська, М. Сова, Б. Лігара, В. Шупе-

ляк, зокрема профільної спрямованості, Г. Барабанова, О. Бернацька, Ю. Дегтярьова, Н. Пазюра, М. Бернс, М. Кенел та ін. У наукових дослідженнях особлива увага приділялась класифікації та особливостям використання технічних засобів у процесі вивчення іноземних мов.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як засвідчує аналіз наукової літератури, мало уваги приділено новим підходам до застосування аудіовізуальних засобів із метою білінгвального навчання.

Мета статті – проаналізувати нові можливості використання аудіовізуальних засобів навчання у процесі білінгвального навчання.

Виклад основного матеріалу. Білінгвальне навчання спрямоване на формування предметної професійної компетентності шляхом розвитку іншомовної компетентності. В основу такого навчання закладений принцип інтеграції знань. Інтеграція відбувається на міждисциплінарному рівні: іноземна мова (друга іноземна мова) – професійна дисципліна. Об'єктами вивчення стають інтегровані знання (ідеї, теорії, закони, факти, комплексні проблеми) [4, с. 53].

Засоби навчання створюються і застосовуються з огляду на цілі та задачі навчального процесу, а також конкретний предметний зміст навчальних дисциплін [3, с. 30]. Їх використання визначається методичною та організаційною доцільністю. Основною функцією засобів навчання є представлення навчальних матеріалів. У білінгвальному навчанні широко використовуються технічні засоби навчання – «обладнання (специфічні носії навчальних матеріалів) й апаратура, що застосовуються в навчальному процесі з метою підвищення його ефективності» [1, с. 117]. Серед сучасних засобів навчання виокремлюють та вивчають можливості інформаційних засобів [2].

На успішність білінгвального навчання впливає не лише педагогічно доцільна організація навчального процесу, а й науково обґрунтований вибір засобів навчання з урахуванням психологічних особливостей сприйняття навчальної інформації студентами, які поділяються на візуалів, аудіалів, кінетиків. Наукові дослідження стверджують, що лише у 60% досить розвинуті всі три способи сприйняття, в решти переважає один [6, с. 13].

Серед сучасних засобів навчання іноземних мов виокремлюють аудіальні та візуальні засоби навчання. Їх поєднання дає змогу збільшити обсяг інформації, яку необхідно засвоїти, приблизно на 35% і підняти ефективність занять на 20%. Це дає змогу впливати на студентів з урахуванням їхніх індивідуальних психічних особливостей (пам'яті, уваги, спостережливості). Крім того, це уможливує інтенсифікацію пізнавальної діяльності студентів, дає змогу доповнити освітній процес додатковою інформацією.

Нині в освіті є перспективним застосування когнітивної візуалізації дидактичних об'єктів. Під цим поняттям маються на увазі фактично всі наявні види візуалізації педагогічних об'єктів. Основна мета візуалізації в навчанні – підтримка логічних операцій у всіх видах навчальної діяльності, а найголовніше під час виконання аналітичних дій (аналіз, синтез, порівняння, пошук зв'язків і відношень, систематизація, висновок тощо). Серед функцій візуалізації також виділяють розвиток фантазії, концентрацію уваги, асоціативність мислення та інші. У практичній же діяльності для підтримки візуалізації використовують сучасні засоби візуалізації: скрайбінг (scribing), скетчноутінг (sketching), інтелект-карти (intelligence cards).

Розмаїття форм засобів візуалізації, які швидко зародилися, створило передумови для їх раціонального використання в галузі освіти з метою активізації навчальної діяльності студентів. Більшість навчальних візуальних засобів (конспекти, схеми, моделі тощо) відрізняються за критеріями:

- обсяг представленої інформації і складність роботи з нею;
- можливість систематизації ключових понять теми, яка вивчається, і їх деталізація;
- смислові (змістові) і логічні (функціональні) компоненти представлення знань і дій.

Традиційне вивчення мови пов'язане з діяльністю лівої півкулі головного мозку – абстрактним, логічно-математичним, тобто раціональним мисленням, що вимагає довгих вправ для накопичення інформації в довготривалій пам'яті, у той час як процеси засвоєння мови пов'язані з роботою правої півкулі – образним, музичним, соціальним, інтуїтивним, тобто емоційним, асоціативним мисленням, що дає змогу надовго запам'ятати інформацію одночасно з її сприйманням. Навчання другій мові, що базується на змісті (content – based second language teaching), – це методика навчання, що допомагає розширити повну компетенцію завдяки такому змісту, котрий виходить за рамки звичайного заняття з іноземної мови як спеціального предмета. Фактично це і є білінгвальне навчання, коли одночасно з навчанням предмета педагог розширює та поглиблює мовну компетенцію студента.

Основних джерел передачі/сприйняття інформації в навчальному процесі чотири: звук, зображення, практична дія або все в комплексі. Саме спосіб передачі/сприйняття змісту навчання («роби, як я/вони»; «слухай, що кажуть», «дивись, що показують») [3, с. 49] ми вибрали для класифікації засобів навчання.

За способом передачі/сприйняття студентами навчальних матеріалів технічні засоби навчання поділяють на візуальні (візуальні статистичні засоби, візуально динамічні засоби, транспарант, комп'ютерні програми, Internet

тощо), аудіальні (звукові записи), кінестетичні і полімодальні [5, с. 153].

У разі використання аудіальних засобів навчальна інформація представлена у звуках, а в разі використання візуальних – у вигляді зображення. Кінестетичні засоби навчання сприяють передачі і сприйняттю інформації за допомогою практичних дій та інших відчуттів. У випадку полімодальних засобів навчання інформація рухається по кількох каналах сприйняття.

Аудіовізуальні засоби навчання – це інтеграція візуальних та аудіальних засобів, які розраховані на одночасну візуальну і аудіальну передачу/сприйняття інформації. До них належать озвучені комп'ютерні програми, озвучені візуальні статистичні засоби (презентації), візуально динамічні засоби (відеоролики) тощо. Додаткове завантаження візуального і слухового аналізаторів студента за допомогою аудіовізуальних засобів навчання уможливорює засвоєння ним більшого обсягу інформації.

Вибір засобів білінгвального навчання необхідно здійснювати з огляду на характер пізнавальної діяльності залежно від етапу навчання. Наприклад, на етапі ознайомлення аудіовізуальні засоби передбачають активне відтворення умов діяльності, на етапі усвідомлення – пояснення способів діяльності та логічний виклад її послідовності, на етапі запам'ятовування – активізацію пізнавальної діяльності проблемними методами, на етапі використання – закріплення вмінь за допомогою вправ [6, с. 27].

Використовуючи аудіовізуальні засоби навчання, необхідно враховувати психологічні особливості уваги. Зосередженість уваги – утримання уваги на одному об'єкті. Стійкість уваги, що навіть під час активної роботи з досліджуванним об'єктом може зберігатися 15–20 хвилин, а потім потрібне перемикання уваги, короткий відпочинок. Обсяг уваги – кількість об'єктів, символів, сприйманих одночасно з достатньою ясністю, що в нормі становить 7+2. Розподіл уваги – одночасна увага до кількох об'єктів і одночасне повне їх сприйняття. Зокрема, для кращого сприйняття матеріалу під час онлайн-навчання (Online learning) недоцільно бачити зображення усіх присутніх. Переключення уваги – переміщення уваги з одного об'єкта на інший (із лектора на презентацію).

Аудіовізуальні засоби навчання дають змогу подавати інформацію в потрібній послідовності й у потрібних пропорціях, акцентувати на тих частинах об'єкта, які є предметом освоєння під час білінгвального навчання. Використання аудіовізуальних засобів сприяє формуванню в студентів важливого вміння спостерігати. У процесі візуалізації відбувається винесення з внутрішнього плану на зовнішній мисленнєвих образів у процесі пізнавальної діяльності, причому форма цих образів стихійно визна-

чається за допомогою механізму асоціативної проєкції. При цьому якість інформації, що засвоюється студентами, підвищується завдяки її наочності, виділенню в графіках, діаграмах, схемах, таблицях, відеофрагментах, виокремлених структурних елементах та цілісних об'єктах.

Якщо цілеспрямовано розглядати білінгвальне навчання як процес і результат взаємодії внутрішнього і зовнішнього планів, то аудіовізуальні засоби служать головним механізмом, який забезпечує діалог між зовнішнім і внутрішнім планами діяльності. Цей механізм є дуже важливим із позицій підвищення пізнавального інтересу й організації процесу пізнання для всіх студентів зі сформованим візуальним каналом.

Про важливість використання аудіовізуальних засобів під час білінгвального навчання говорять такі аргументи: завдяки можливостям візуалізації великі обсяги інформації можна представляти в лаконічній, згорнутій, зручній і логічній формі, що своєю чергою сприяє інтенсифікації навчання; пізнавальні процеси мають враховувати індивідуальні особливості сприйняття інформації та спиратися на когнітивно-візуальні форми відображення знань. Через це і виникає інтенсивний пошук аудіовізуальних засобів передачі знань (знаки, символи, схеми, графи, матриці, таблиці тощо), які б забезпечували і стимулювали виконання психічно-пізнавальних процесів (сприйняття, запам'ятовування, відтворення інформації) на високому рівні й активізували процес навчання.

Висновки. Таким чином, за допомогою підтримки і супроводу білінгвального навчання сучасними аудіовізуальними засобами, використання різних способів і прийомів аналізу та відображення знань у візуальній формі освітній процес стає більшою мірою керованим, інструменталізованим, проєктно-модельним, прогнозованим, що дає змогу отримувати стійкі і передбачувані наперед результати навчання.

Великі перспективи для білінгвального навчання має дослідження можливостей візуально-кінестетичних засобів, що передбачають виконання графічних і практичних робіт без усного пояснення/викладу (наприклад, розпізнавання і визначення природних об'єктів, візуальні спостереження з подальшою реєстрацією явища), аудіально-кінестетичні, що базуються на прослуховуванні з подальшою дією (наприклад, виконанні практичних завдань за голосовими вказівками).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 240 с.
2. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання : навчальний посібник. Київ : «Освіта України», 2007. 536 с.

3. Інноваційні методики навчання у професійно-технічній освіті : монографія / за ред. І.М. Козловської. Львів : Сполом, 2006. 172 с.

4. Ключковська І.М., Савка І.В., Якимович Т.Д. Дидактичні засади створення білінгвального підручника для студентів. *Освіта і наука: міжнародний науковий журнал*. 2020. Випуск 1(28). С. 51–55.

5. Стечкевич О., Якимович Т. Використання аудіовізуальних засобів навчання у професійно-

практичній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наук. пр. 2018. Вип. 52. Київ ; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 152–156.

6. Якимович Т.Д. Основи дидактики професійно-практичної підготовки : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 136 с.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ МАСОВОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ YOUTUBE-КАНАЛІВ З ІНТЕРАКТИВОМ ДЛЯ САМОПЕРЕВІРКИ ОТРИМАНИХ ЗНАНЬ ТА З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ ОНЛАЙН-КАЛЬКУЛЯТОРІВ

SIGNIFICANT MASS AND DISTANCE EDUCATION BACHELOR OF CYBERSECURITY UNDER EDUCATIONAL AND MEANS DIGITAL ENVIRONMENT YOUTUBE CHANNEL WITH INTERACTIVE FOR SELF-KNOWLEDGE AND THE USE OF ELECTRONIC CALCULATORS ONLINE

У статті окреслено основні принципи масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів. Впровадження масового та дистанційного навчання залучається до багатоглибших тем, теорій та практик у галузі освіти та технологій. Виокремлено методики масового і дистанційного навчання. В електронні онлайн-калькулятори в умовах освітньо-цифрового середовища, крім логіки обчислень, числа регістрів пам'яті, набору підтримуваних функцій і можливостей відображення додаються деякі параметри: спосіб програмування визначається мовою, якою складаються програми; технічні обмеження програм, пов'язані з особливостями реалізації командної мови і схемотехніки калькулятора; наявність незалежної пам'яті, тобто можливість тривалого зберігання вмісту оперативної пам'яті в разі виключення калькулятора і наявність або можливість підключення пристроїв для оперативного введення-виведення програм і даних. Визначено, що для програмованих калькуляторів ця особливість є вкрай важливою, бо саме вона визначає витрати часу на приведення калькулятора в робочий стан: у разі тривалого зберігання або можливості швидкого завантаження завчасно підготовленою до використання програмою його можна просто включити і працювати, за відсутності незалежної пам'яті кожному сеансу роботи вимушено передувати підготовчий процес, що полягає у введенні програми і її перевірці. Охарактеризовані основні принципи масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів. До них зараховано принцип гуманістичності підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, пріоритетності педагогічного підходу в процесі проєктування освітнього процесу в освітньо-цифровому середовищі, педагогічної доцільності застосування сучасних засобів щодо підготовки бакалаврів із кібербезпеки, принцип вибору змісту освіти для підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, забезпечення захисту інформації в освітньо-цифровому середовищі, стартового рівня освіти бакалаврів із кібербезпеки, відповідності технологій навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища, мобільності підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.

Ключові слова: принципи навчання, масове та дистанційне навчання, YouTube-канал;

електронний онлайн-калькулятор, бакалавр із кібербезпеки, освітньо-цифрове середовище.

The article outlines the basic principles of mass and distance learning of bachelors in cybersecurity in the educational and digital environment by means of YouTube channels with interactive self-checking of the acquired knowledge and with the use of electronic online calculators. The introduction of mass and distance learning is involved in much broader topics, theories and practices in the field of education and technology. Methods of mass and distance learning are singled out. In electronic online calculators in the educational-digital environment, in addition to the logic of calculations, the number of memory registers, a set of supported functions and display capabilities, some parameters are added, such as: the method of programming is determined by the language in which programs are composed; technical limitations of the programs connected with features of implementation of command language and circuitry of the calculator; the presence of independent memory, ie the possibility of long-term storage of RAM contents when the calculator is turned off and the presence or possibility of connecting devices for prompt I / O of programs and data. It is determined that for programmable calculators this feature is extremely important, as it determines the time spent on bringing the calculator into working condition: with long-term storage or the ability to quickly load a pre-prepared program, you can simply turn it on and work, in the absence of independent memory. Each session is preceded by a preparatory process, which consists in the introduction of the program and its verification. The basic principles of mass and distance learning of bachelors in cybersecurity in the educational and digital environment by means of YouTube channels with interactive for self-checking of the acquired knowledge and with the use of electronic online calculators are described. These include the principle of humanistic training of bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment, the priority of pedagogical approach in the process of designing the educational process in the educational-digital environment, the pedagogical feasibility of modern tools for training bachelors in cybersecurity, the principle of choosing educational content for bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment, information protection in the educational-digital environment, the starting level of education of bachelors in cybersecurity, compliance of technologies for training bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment, mobility of bachelors in cybersecurity in the educational-digital environment.

Key words: principles of training, mass and distance learning; YouTube channel; electronic online calculator; Bachelor of Cyber Security; educational and digital environment.

УДК 378.14:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.44>

Самойленко О.О.,
канд. пед. наук,
доцент факультету кібербезпеки
Національної академії
Служби безпеки України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасні світові тенденції ринку праці окреслюють нові вимоги до конкурентоспроможних компетентних кадрів – фахівців цифрового простору. Перехід до цифрового світу в умовах масового та дистанційного навчання розширює межі подання та захисту інформації, а отже, виникає потреба в якісній сучасній підготовці бакалаврів із кібербезпеки, зокрема в умовах освітньо-цифрового середовища за допомогою відеозасобів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та сучасних електронних онлайн-калькуляторів. У контексті зазначеного варто підкреслити той факт, що питання підготовки бакалаврів із кібербезпеки засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів у сучасних працях світових науковців досліджено мало. Виникає потреба в розробці основних принципів масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У своїх дослідженнях Н.В. Абашкіна розкриває принципи розвитку професійної освіти за кордоном, зокрема щодо освіти бакалаврів. Принцип як світоглядну парадигму морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини розглядає Н.І. Гринчишин. Проблемами масового і дистанційного навчання займалась І.В. Бацуровська. Дослідниця описує методики використання сучасних відеоканалів та технології створення відеолекцій з інтерактивом для самоперевірки знань. Автор Н.А. Доценко розглядає особливості підготовки відеозвітів та окреслює ключові принципи роботи з онлайн-калькуляторами здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей. Але в педагогічній літературі питанню основних принципів масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів приділялась незначна увага.

Мета статті – окреслити основні принципи масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів.

Виклад основного матеріалу. Масове та дистанційне навчання закладає в основу роботу з МООС – масовими відкритими онлайн-курсами. МООС – це цифрова технологія, що є ключовим фактором у сучасному навчанні бакалаврів, яка закладає в основу навчання від 1000 осіб. Впро-

вадження масового та дистанційного навчання залучається до набагато ширших тем, теорій та практик у галузі освіти та технологій. Для такого навчання бакалаврів із кібербезпеки потрібно розробити курс, який ініціює читання, критичний перегляд відеолекцій та структуровану дискусію як основну педагогічну діяльність. Візуальні елементи створюються та використовуються як засіб побудови діалогу та дискусій навколо ключових тем електронного навчання. Учасники в умовах освітньо-цифрового середовища можуть сприяти участі та зацікавлені освітнім контентом.

Масове та дистанційне навчання для бакалаврів із кібербезпеки реалізується з використанням ресурсів та технологій глобальної мережі Інтернет в умовах освітньо-цифрового середовища. За умов такого навчання можуть використовуватися різноманітні методи надання навчальної інформації. Є кілька організаційно-методичних методик масового і дистанційного навчання.

1. Навчання за типом екстернату. Це навчання, орієнтоване на екзаменаційні вимоги вищих навчальних закладів, воно призначалося для студентів, які з якихось причин не могли відвідувати стаціонарні навчальні заклади.

2. Навчання на базі одного університету. Це вже ціла система навчання для студентів, які навчаються не стаціонарно, а на відстані, заочно або дистанційно, тобто на основі нових інформаційних технологій, включаючи комп'ютерні телекомунікації. Такі програми для одержання різноманітних дипломів розроблені в багатьох провідних університетах миру.

3. Співробітництво кількох навчальних закладів. Таке співробітництво в підготовці програм заочного дистанційного навчання дає змогу зробити їх більш професійно якісними і менш дорогими.

Сучасне дистанційне навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища будується на використанні таких основних елементів:

- середовища передачі інформації (електронна пошта, цифрові інформаційні комунікаційні мережі);
- методів, залежних від технічного середовища, обміну інформацією.

Доцільною є інтерактивна взаємодія викладача з бакалаврами з кібербезпеки за допомогою інформаційних комунікаційних мереж, з яких масово виділяється середовище Інтернет-користувачів. Під час дистанційного навчання використовуються такі основні елементи, як дистанційні курси, вебсторінки й сайти, електронна пошта, форуми й блоги, чат і ICQ, теле- і відеоконференції, віртуальні класні кімнати та інше.

В електронні онлайн-калькулятори в умовах освітньо-цифрового середовища, крім логіки обчислень, числа реєстрів пам'яті, набору під-

тримуваних функцій і можливостей відображення додаються деякі параметри. Окреслимо їх.

– Спосіб програмування визначається мовою, якою складаються програми.

– Технічні обмеження програм, пов'язані з особливостями реалізації командної мови і схемотехніки калькулятора. Наприклад, кількість підпрограм, які можуть бути вкладені одна в одну, наявність або відсутність непрямої адресації командною мовою.

– Наявність незалежної пам'яті, тобто можливість тривалого зберігання вмісту оперативної пам'яті в разі виключення калькулятора і наявність або можливість підключення пристроїв для оперативного введення-виведення програм і даних. Для програмованих калькуляторів ця особливість є вкрай важливою, бо саме вона визначає витрати часу на приведення калькулятора в робочий стан: у разі тривалого зберігання або можливості швидкого завантаження завчасно підготовленої до використання програми його можна просто включити і працювати, за відсутності незалежної пам'яті кожному сеансу роботи вимушено передують підготовчий процес, що полягає у введенні програми і її перевірці.

Електронні онлайн-калькулятори в умовах освітньо-цифрового середовища дають змогу лише зберігати і багаторазово використовувати послідовності операцій, багаторазово виконувати обчислення за одним і тим самим формулам без повторного введення цих формул (Додаток 5, рис. 29–31).

YouTube-канали з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань – це простий спосіб для бакалаврів із кібербезпеки перевірити рівень отриманих знань у режимі реального часу. Незалежно від того, чи передається поточна подія, чи викладається заняття, чи проводиться семінар, завжди є інструменти, які допоможуть вам керувати потоком та взаємодіяти з глядачами в режимі реального часу.

Прямий ефір заздалегідь треба планувати. Увімкнення трансляції вперше доцільно не перевищувати однієї години. Інші трансляції YouTube-каналів мають уміщувати інтерактивні елементи для самоперевірки отриманих знань: тестові питання, можливість висловити власну думку, процитувати науковий погляд. Після увімкнення потік може миттєво перейти в режим активного перегляду. Здійснювати трансляції в прямому ефірі на YouTube можна за допомогою вебкамери, мобільного пристрою та передачі кодера. Вебкамера та мобільний телефон вважаються чудовими варіантами для початківців і дозволяють швидко жити, хоча потокове кодування ідеально підходить для більш просунутих прямих трансляцій. Для того, щоб здійснити трансляцію через вебкамеру, бакалаврам із кібербезпеки потрібно перейти в ефір

без необхідності використання кодера. Потокове передавання на мобільному пристрої дає змогу передавати трансляцію з програми YouTube. Потокове передавання кодера або енкодера дають змогу захоплювати вміст, включаючи робочий стіл, камеру, мікрофон тощо, та надсилати його на YouTube Live, щоб передавати його аудиторії. Коли потік у прямому ефірі, можна спілкуватися з аудиторією бакалаврів із кібербезпеки за допомогою чату в прямому ефірі та ділитися посиланням на прямий потік на платформах соціальних медіа за допомогою інструменту SHARE YouTube. Весь вміст у прямому ефірі має відповідати етичним правилам та умовам користування YouTube.

На основі досліджень відомих учених [1; 4–6] окреслимо основні принципи масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів:

1. *Принцип гуманістичності підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.* Цей принцип є визначальним у системі безперервної інтенсивної підготовки бакалаврів із кібербезпеки і посилюється стосовно використання освітньо-цифрового середовища. Його суть полягає у спрямованості підготовки та освітнього процесу загалом до бакалаврів із кібербезпеки, у створенні максимально сприятливих умов для оволодіння ними соціально накопиченого досвіду в змісті освіти, засвоєнні вибраної професії для розвитку і проявах творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, інтелектуальних якостей, що забезпечували б соціальну захищеність, безпечно та комфортно існування.

2. *Принцип пріоритетності педагогічного підходу в процесі проєктування освітнього процесу в освітньо-цифровому середовищі.* Суть названого принципу полягає в тому, що проєктування навчання в такому середовищі необхідно починати з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, що планується реалізувати. Досвід комп'ютеризації дає змогу стверджувати, що коли пріоритетною є педагогічна сторона, система є ефективнішою.

3. *Принцип педагогічної доцільності застосування сучасних засобів щодо підготовки бакалаврів із кібербезпеки.* Він вимагає педагогічної оцінки ефективності кожного кроку проєктування та створення освітньо-цифрового середовища. Тому на перший план необхідно ставити відповідне змістовне наповнення навчальних курсів і освітніх послуг.

4. *Принцип вибору змісту освіти для підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.* Зміст дистанційної

освіти в умовах освітньо-цифрового середовища має відповідати нормативним вимогам Державного освітнього стандарту і вимогам ринку.

5. *Принцип забезпечення захисту інформації в освітньо-цифровому середовищі.* Необхідно передбачати організаційні й технічні засоби безпечного та конфіденційного зберігання, передачі і використання відомостей, забезпечення їх безпеки під час зберігання, передачі й використання.

6. *Принцип стартового рівня освіти бакалаврів яз кібербезпеки.* Ефективне дистанційне навчання вимагає певного набору знань, вмінь, навичок. Наприклад, для продуктивного навчання бакалаври з кібербезпеки мають ознайомитися з науковими основами самостійної навчальної праці, володіти певними навичками роботи з комп'ютером та ін.

7. *Принцип відповідності технологій до навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.* Технології навчання мають бути адекватними моделям освітньо-цифрового середовища. Як організаційні форми навчання використовуються лекції, семінарські і практичні заняття, імітаційні або ділові ігри, лабораторні заняття, самостійна робота, виробнича практика, курсові і дипломні роботи, контроль засвоєння знань тощо. У процесі становлення освітньо-цифрового середовища можуть з'явитися нові моделі, що за необхідності можна внести до нього. Як організаційні форми навчання використовуватимуться комп'ютерні конференції, телеконференції, телеконсультації, проєктні роботи та ін.

8. *Принцип мобільності підготовки бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища.* Він полягає в створенні інформаційних мереж, баз і банків знань та даних для освітньо-цифрового середовища, що дадуть бакалаврам із кібербезпеки змогу коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі за відсутності відповідних послуг у

вищому навчальному закладі, де він навчається. При цьому вимагається збереження інформаційної інваріантної освіти, що забезпечує перехід з університету до університету на навчання за спорідненими або іншими напрямками.

Висновки. Таким чином, основні принципи масового та дистанційного навчання бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища засобами YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів є невід'ємним аспектом сучасної професійної підготовки. Це дає змогу регламентувати процес підготовки бакалаврів із кібербезпеки та забезпечити якість їх підготовки в умовах освітньо-цифрового середовища. Перспективами подальших розробок є впровадження YouTube-каналів з інтерактивом для самоперевірки отриманих знань та з використанням електронних онлайн-калькуляторів у систему підготовки фахівців із кібербезпеки та статистична перевірка отриманих результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацуровська І.В. Освітньо-наукова підготовка магістрів в умовах масових відкритих дистанційних курсів : монографія. Херсон: Гринь Д.С., 2016. 511 с.
2. Самойленко О.О. Підготовка бакалаврів із кібербезпеки в умовах освітньо-цифрового середовища. Київ : Гадяк Ж.В., 2020. 411 с.
3. Бацуровська І.В. Методика підготовки відеолекцій для масових відкритих дистанційних курсів. Херсон : Гринь Д.С., 2015.
4. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. Київ, 1998.
5. Гринчишин Н.І. Принцип діалогу як світоглядна парадигма морально-ціннісних орієнтацій та самовдосконалення людини. *Аксіологічні аспекти трансформації сучасного українського суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Івано-Франківськ, 2007.
6. Доценко Н.А. Особливості підготовки відео звітів з практики. *Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії, перспективи*. Херсон, 2017.

РОЛЬ МУЗИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ І ТЕАТРАЛЬНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

THE ROLE OF MUSIC IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ACTORS AND THEATER PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE I–II LEVEL OF ACCREDITATION

Значення формування гармонійно розвинутої особистості зростає з кожним днем. Нині особливо гостро стоїть проблема формування творчої активності майбутнього спеціаліста, розвитку його професійної потреби в збагаченні свого інтелектуального потенціалу. Специфіка театральної професії потребує не тільки професійної гри на сцені, а й всього накопиченого в різних сферах життя досвіду, знання історії культури як сьогодення, так і попередніх часів, вміння використати у своїй роботі не тільки досвід, а й своє бачення тієї чи іншої проблеми та привнести щось нове. Написаний твір стає мистецтвом за умови талановитого виконання та талановитого сприйняття глядача. Тому головна мета виконавця – не тільки навчитись відмінно передавати зміст вистави, а й уміти викликати адекватну реакцію глядача.

Специфіка професії актора, а також звуко-режисера передбачає використання вміння вживатися в образ, вміння правдиво відтворювати на сцені різноманітні життєві ситуації, тому важливо виховати в майбутніх фахівців театру творче осмислення своєї праці, потребу у постійному процесі спостереження за навколишнім світом та визначити роль самостійної роботи студентів у навчальному процесі, пізнавальної потреби в збагаченні свого інтелектуального потенціалу.

Необхідно звернути увагу на завдання, що пов'язані з формуванням професійних навичок та умінь.

Доцільно також використовувати методи з формування таких навичок, як дослідницька робота, критичне мислення, здібності аргументувати свою позицію, вміння порівнювати, аналізувати, узагальнювати, вчитися логічного розподілу матеріалу, ораторської майстерності, робити висновки тощо.

Крім того, необхідно навчити студентів працювати із літературою, комп'ютерними програмами, вміння виділяти головне, аналізувати прочитане, володіти правильною літературною мовою, привчати студентів до культури слухати не тільки себе, а й інших, вміння рецензувати і аргументовано висловлювати свої зауваження.

Мета цієї публікації – на основі традиційної та сучасної методики визнати роль синтезу всіх видів мистецтва у театрі та навчити застосовувати набуті знання на практиці.

Ключові слова: активізація, пізнавальна діяльність, міжпредметний зв'язок, про-

блемна ситуація, засоби художньої виразності, творчість, самостійна робота.

The importance of forming a harmoniously developed personality is growing every day. Today the problem of formation of creative activity of the future specialist, development of his professional need in enrichment of the intellectual potential is especially acute. The specifics of the theatrical profession requires not only professional acting on stage, but also all the experience gained in various spheres of life, knowledge of the history of culture both today and in the past, the ability to use in their work not only experience but also their vision and also bring something new. The written work becomes art under the condition of talented performance and talented perception of the spectator as well. Therefore, the main goal of the performer is not only to learn to perfectly convey the content of the play, but also to be able to provoke an adequate reaction from the audience.

The specifics of the profession of actor and sound director also involves the use of the ability to get used to the image, the ability to truly reproduce various life situations on stage, so it is important to educate future theatre professionals creative understanding of their work, the need for constant observation of the world and determine the role of students. educational process, cognitive need to enrich their intellectual potential.

Attention should be paid to the tasks associated with the formation of professional skills and abilities.

It is also advisable to use methods for developing such skills as research, critical thinking, the ability to argue their position, be able to compare, analyze, summarize, learn the logical distribution of material, public speaking skills, draw conclusions and more.

In addition, it is necessary to teach students to work with literature, computer programs, be able to highlight the main points, analyze what is read, have the correct literary language, teach students to listen not only to themselves but also others, the ability to review and express their comments. The purpose of this publication is to recognize the role of synthesis of all kinds of art in theatre on the basis of traditional and modern methods and to teach to apply the acquired knowledge in practice.

Key words: activation, cognitive activity, interdisciplinary connection, problem situation, means of artistic expression, creativity, independent work.

УДК 377.5

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.45>

Сорокіна М.В.,

відмінник народної освіти,
викладач вищої категорії кафедри
гуманітарних і загальноосвітніх
дисциплін
Одеського театрального-художнього
коледжу

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Кожен вид мистецтва, присутній у театрі, має своє неповторне навантаження і спонукає актора на створення правдивого образу на сцені.

Тому у програмі студентів всіх наших факультетів присутні всі види мистецтва: живопис (деко-

рації, грим та костюми), музика (звукове оформлення вистави), сценічна мова і майстерність, історія театру та мистецтва, хореографія, культурологія та багато іншого. Специфіка професії актора потребує широких знань із різних сфер життя. Крім постійного збагачення свого інтелекту

засобами мистецтва, необхідні тренування суто практичні, а саме: вокальні вправи, ансамблевий спів, сольфеджіо та теорія музики, тренування з акторської майстерності, танці тощо.

Головне для актора – використати свій життєвий досвід і не тільки розважити глядача, а й навчити його бути чесним і сильним, благородним і відважним у боротьбі зі злом.

У різних студентів той самий твір може визвати полярні асоціації, тому що утворюються вони у неповторному поєднанні індивідуальності слухача, його духовної культури, настроєності, потреб тощо. Кожен слухач малює власні йому картини, сприймає музику залежно від своїх переконань, особистих інтересів, смаку, освіти, культурного рівня, темпераменту тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для насолоди мистецтвом необхідна художня освіченість.

Роль зацікавленості в навчанні визнавали видатні педагоги: Я. Коменський і Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський, Л.М. Толстий, А.С. Макаренко, Н.К. Крупська, В.О. Сухомлинський, особливо нині в боротьбі з естетичною сірістю, безідейністю і світоглядною всеїдністю. Тому в сучасних умовах ведуться активні пошуки шляхів підвищення виховного впливу навчального процесу, особливо мистецтва.

Свій досвід із проблем виховання стійкого інтересу до отримання знань висвітлили у своїх роботах такі видатні викладачі, як М. Гузик, С. Лисенкова, В. Шаталов, Т. Комарова та багато талановитих педагогів. Окремі колективи викладачів, такі як Миколаївське державне училище культури, Одеське училище мистецтва і культури ім. К.Ф. Данькевича, Одеський Державний морський університет та інші, склали із цієї проблеми колективну роботу. Підкреслюючи важливість взаємодії видів мистецтва у виховній роботі, видатний композитор Д.Б. Кабалевський присвятив багато своїх наукових робіт питанню виховання художньої та загальної естетики молоді, особливо поглибленню сприймання музики. Саме театр і став храмом усіх видів мистецтва.

Мета статті. Театральне виконавство зароджувалось у давніші часи з релігійного обряду, коли людина зверталась до сил природи за допомогою і ці бажання людей сформувалися в різноманітні ритуали, що потроху привели до сучасних форм спілкування акторів на сцені. Якщо спочатку ця дія мала релігійний характер, то нині театр розповідає про всі сфери життя людей.

Успіх – це не тільки прекрасна гра акторів, а й та атмосфера, яка створюється на сцені, а головне – реакція глядача, який часто стає не тільки споживачем, а й співавтором вистави.

Чим більше знає актор, тим краще його робота, тому головною метою формування професійної компетентності майбутніх акторів та звукорежисерів

є вміння створювати на сцені атмосферу творчості, зацікавленості. Завжди треба пам'ятати про триєдину задачу – «навчити», «розвинути» і «надихнути» на повсякденну працю. Акторська майстерність потребує не тільки знань техніки гри, а й глибокого проникнення в психологію героїв вистави. Для цього необхідні знання не тільки сценічної майстерності, а й глибокого проникнення в атмосферу епохи, характеру героїв та специфіку їхніх професійних навичок.

Виклад основного матеріалу.

1. Синтез всіх видів мистецтва в театрі.

Аналіз мови різних видів мистецтва та їх взаємозв'язок

Дивовижний світ музичного мистецтва! Його здатність заражати людей глибокими почуттями, передавати витончені відтінки настрою, доставляти насолоду красою звуків і прихованими в них музичними образами. Музика є двигуном слова письменника, палітри художника, різця скульптора, вона оживляє красу мови актора, примушує «мислити» тіло актора, спонукає «думати» тіло танцюриста, допомагає йому висловити яскраве враження.

Є в театру особлива якість, притаманна тільки йому: на кожній виставі актор створює свою роль якби заново, кожна вистава по іншому говорить про життя людей. Театральний глядач бачить на сцені героїв з їх радощами та стражданнями, думками та почуттями і співчуває тому, що відбувається на його очах. У цьому живому спілкуванні актора і глядача і є величезна сила мистецтва театру. Театр зображує типові характери в типових обставинах. Глядачі впізнають часто себе чи своїх співвітчизників навіть в історичних виставах. «Театр – не отображающее зеркало, а увеличивающее стекло», – сказав В.В. Маяковський, і він точно визначив головну роль у виставі драматурга і актора. Великі драматурги (Есхіл, Софокл, Аристофан, В. Шекспір, Лопе де Вега, Ж.-Б. Мольєр, К. Гольдоні, М. Гоголь, О. Островський, А. Чехов, М. Горький), визначні актори П. Мочалов, М. Щепкін, М. Єрмолова, В. Качалов, Б. Щукін та багато інших вміли у своєму прекрасному мистецтві порушувати важливі питання життя. Ось чому так важливо знати історію театру майбутнім акторам та іншим спеціалістам театру.

Музика і драма – це синтез багатьох видів мистецтва, в тому числі живопису (декорації, грим, костюм, бутафорія), хореографії, світлотехнічного забезпечення, звукорежисури.

Витоки взаємовідношення музики і інших видів мистецтва багатогранні.

Коріння літератури і музики, закладені в процесах праці, сягають у глибину сторічч. Багато часу музики була складовою частиною ритуалу. Самі животворні сплави слова і музики лежать у народній пісні, що є невмирущим джерелом мудрості та духовності народу.

В.І. Ястребцов говорив: «Поэзия слова дает мысль, и по ней нужно создать образ и настрое-

ние, а музика непосредственно дает настроение, и по нему надобно воссоздать мысль и образ».

Мова слова і мова музики, на перший погляд, дуже різні: слово перш за все впливає на розум людини, тоді як музика звертається безпосередньо до її емоцій. Музика «мислить» емоціями, і в цьому є її перевага. Що ж тоді їх зближує? А об'єднує їх **інтонація!**

Інтонація виникла разом із мовою, а можливо, ще раніше з вигуків задоволення, страху, розлюченості, захвату, із почутих людиною голосів навколишньої природи. Так, австрійський композитор І. Штраус написав свій відомий вальс «Казка віденського лісу» на матеріалі голосів природи.

Інтонація – міжнародна мова почуттів. Саме інтонація визначає характер людини та її емоційний стан. Тому інтонація – головний засіб роботи актора над образом. Для тренування в акторів є така спеціальна дисципліна, як «Сценічна мова», де студенти засобом промовок працюють над виразністю сценічної мови. Музика не дає конкретних образів, вона говорить переважно звуками. Музика певним чином впливає на слухача, знаходить відгук у його душі пульсацією ритмів, нарощуванням чи спадом динаміки, тембром та іншими засобами. Визначну роль у музичному мистецтві відіграє **мелодія**. Вона несе в собі художній образ.

Ніщо не може краще продемонструвати єдність мови і музики, ніж **речитатив** – особливий вид співу, який спирається на інтонацію мови і перетворює її за законами музики (спів на одному звуці). Старовинні думи співали на один стримано-безпристрасний мотив, актори грецького театру також проспівували свої монологи на звуках однієї висоти.

Слово бере участь у всіх жанрах, де музика поєднана з голосом людини (виключаючи лише вокалізи та концерти для голосу з оркестром).

Під час вистави герої вистави виконують пісні, романси, ансамблі і навіть хорові номери. Тому дисципліни «Сольний спів», «Музичний інструмент», «Вокальний ансамбль», «Теорія музики» та «Сольфеджіо», займають значне місце в програмі акторів, що суттєво збагачує їх гру та враження глядачів від вистави. Музику і поезію споріднює також **ритм**. У кожному вірші ми відчуваємо свою інтонацію і ритм, тому поезія часто стає основою музичного твору, а живопис – це декорації, костюм, грим актора. Тому у гримерів та костюмерів живопис – це головна навчальна дисципліна, а в акторів – вправи з дикції та акторської майстерності.

Деякі вистави повністю збудовані на матеріалі музики. Це опери, балети, оперети, мюзикли тощо.

Вірші видатних поетів самі по собі музичні, тому часто стають основою романсу, оперної вистави. Яскравим прикладом гармонійного сполучення слова і музики є поезія О.С. Пушкіна. Доказом цього є те, що майже всі вірші (і не тільки поезія, а й прозаїчні твори) стали темою багатьох творів музич-

ного мистецтва (романси, опери, балети, музика до драматичних вистав, музика до кінофільмів тощо). На тексти композитори написали такі опери: М.І. Глінка – оперу «Руслан і Людмила», А.С. Даргомижський – опера «Русалка», М.П. Мусоргський – оперу «Борис Годунов», П.І. Чайковський – опери «Євгеній Онегін», «Мазепа», «Пікова дама», М.А. Римський-Корсаков – опери «Казка про царя Салтана», «Моцарт і Сальєрі», «Золотий півник», С.В. Рахманінов – опера «Алеко», Б. Асаф'єв – «Бахчисарайський фонтан», Р.М. Глієр – «Мідний вершник». Загалом до Жовтневої революції на вірші О.С. Пушкіна написано 1000 музичних творів, а нині кількість їх зростає.

Велику роль і в поезії, і в музиці відіграє ритм. Так, у баладі Ф. Шуберта «Лісовий вершник» відчувається ритм вершника, що скаче по дорозі, тримаючи на руках хвору дитину. Інтонація добре передає почуття страху і відчаю, а також акомпанемент малює нам картину нічного лісового пейзажу.

Завдяки динаміці (посилення та зменшення звучності), і в поезії, і в музиці цей засіб виразності дає змогу відобразити дію. Завдяки динаміці композитор може намалювати картину сходу і заходу сонця, як в Е. Гріга в увертюрі музики до вистави «Пер Гюнт» чи фантастичний образ тролів у сцені «В печері гірського короля», де композитор майстерно розгортає музику цієї сцени від таємничого звучання основної теми в басах, поволі посилюючи динаміку, підвищуючи регістр до потужного і дзвінкого проведення, що надає сцені фантастичного характеру.

Точно таким прийомом користується інший композитор, а саме Д.Д. Шостакович у «Ленінградській» симфонії, коли малює образ фашистської навали. Крім нарощування сили звучання, композитор використовує гру на флейті – пікколо, пронизливий голос якої підкреслює огидний образ ворога.

У кожного музичного інструменту так само, як і в голосі людини, є свій тембровий колір і від вибору цього кольору залежить характеристика художнього образу. Наприклад, в опері М.А. Римського-Корсакова «Снігуронька» автор доручив партію героїні високому жіночому голосу сопрано, який підкреслює головну особливість героїні – холод. Крім того, образ Снігуроньки подано в розвитку: в I акті опери її супроводжує холоднувата флейта, а наприкінці вистави, коли Снігуронька пізнала любов, їй вторить скрипка, теплий голос якої схожий із голосом людини.

Художники-живописці, такі як В.В. Васнецов, своїми засобами підкреслюють характер героїні: срібляста, блакитна гама кольорів підкреслює її холодну суть, а рожева гама її костюму – її людяність.

Видатний композитор Г. Свиридов у музиці до кінофільму «Заметіль», крім живих героїв Марії Гаврилівни та гусарського полковника Бурміна, виводить ще два героя – образ долі (Фортуни) і

любові. Перша тема – це любов (дуєт двох скрипок), а друга – доля, невблаганність якої підкреслює тема в виконанні труби, тембр якої підкреслює її суворий характер.

Незвичайний образ природи – заметіль завдяки особовій технології виконання на струнних інструментах: хроматична структура мелодії та бистрий темп малюють нам пейзаж, що створює не просто картину заметілі як природного явища, а являє собою символ містичної сили, яка своїм втручанням у життя героїв змінила їхнє життя.

Дуже схожий ефект справляє в рок-опері О. Рибнікова «Юнона і Авось», коли на моряків, що прийшли до храму помолитися перед довгою дорогою до Америки, пронизливий голос Богоматері буквально спадає з неба.

Наведені мною приклади аналізу музичного твору, які навчають майбутніх акторів та особливо звукорежисерів осмислено підходити до своєї роботи, використовуючи засоби музичної виразності в створенні художнього образу. Тому важливо не тільки вивчати таку дисципліну, як «Музична література», а й відвідувати філармонію та оперний театр.

Часто критики під час аналізу живописних творів вживають термін «музикально», підкреслюючи вищі критерії краси і гармонії мистецтва. Сім музичних звуків і сім райдужних кольорів створюють дивовижну музично-кольорову гаму. Так, у творчості видаткового литовського художника М. Чюрльоніса, який був не тільки художником, а й дивним композитором, багато творів одержали музичні назви («Соната зірок», «Прелюд ангела», «Соната пірамід»). «Вселенная представляется мне большой симфонией, люди – как ноты», – писав М. Чюрльоніс.

Саме почуття враження дало новому в ті часи напряму в мистецтві назву **«імпресіонізм»**. Художники імпресіоністи вийшли на пленер і стрімкими точними ударами пензля переносили на полотно миттєві настрої природи. Серед них виділяються картини Клода Моне, які зображують міст Ватерлоо і собор у Руані. На полотнах і собор, і міст розчиняються в переливах світла і кольору. Промінь сонця крізь туман скочає по вежах і арках собору, будівля наче тане в кольоровому мареві і можна уявити, що лунає музика Й.С. Баха (ре-мінорна токато). Недарма архітектуру називають «застиглою музикою».

Музика і театр товаришують із давніх часів. Засоби використання музики в театрі різні. Знайти в виставі належне місце для музики – важливе завдання для студентів відділу звукорежисури.

Іноді можна використовувати одну й ту саму мелодію протягом всієї вистави, надаючи їй різного настрою. Так це було в виставі О. Островського «Дохідне місце», коли режисер знайшов одну деталь, яка надала виразності виставі: протягом усього дійства дружина головного героя

Жадова Поліна наспівує одну й ту саму пісню Гурильова «Матінко, голубонько», тільки кожного разу по-іншому, залежно від різних обставин, а саме: на початку вистави – нуднувато, потім замислено, передаючи смуток, самотність, далі в пісні звучить кокетство і в самому фіналі роздратованість.

Цей засіб зветься «музична характеристика». Повторення музичної фрази протягом всієї вистави підкреслює психологічний і змістовий зв'язок епізоду з попереднім, нагадує про єдину лінію вистави, наскрізну дію.

Особливо це важливо в оперних виставах, де музика існує не сама по собі, а для розкриття дії: одна й та ж музична тема, залежно від події набуває іншого звучання. Наприклад, в опері Дж. Верді «Ріголетто» на початку вистави звучить пісенька Герцога «Серце красуні», що яскраво підкреслює пустотливий характер героя, а коли у фіналі опери вона набуває трагічного характеру тому, що Ріголетто усвідомлює весь жах своєї трагедії. Цей засіб використовується, щоб підкреслити контраст між легковажністю Герцога і відчаю Ріголетто.

Музика і драма – це синтез багатьох видів мистецтва, в тому числі і живопису (декорації, грим, костюм, бутафорія), хореографії, світлотехнічного забезпечення, звукорежисури.

Режисер забезпечує синтез вокального таланту і акторської майстерності. Крім режисера, акторів та художників у театрі є ще одна професія – це диригент оркестру, який силою своєї талановитості не тільки слідує за чистотою музики, точним виконанням всіх вказівок автора, а й часом збагачує первинний задум автора. Так, одного разу відомий диригент А. Тосканіні повернув опері Дж. Верді «Травіата» справжній зміст тільки тим, що змінив темп музики, який, до речі, композитор сам вказував у партитурі, але на це ніхто не звернув уваги. Музика отримала стрімкість, зазвучала більш емоційно, загострюючи конфлікт між героями.

Музика перестала бути рабинею тексту, вона сама здібна розкривати задум автора, іноді вона стає повноправним героєм вистави. Так, у балеті А. Хачатуряна «Маскарад» музика вальсу, яким відкривається балет, виконує роль розповідача, з перших акордів музика не тільки запрошує нас на маскарад, а й застерігає нас передчуттям трагічної розв'язки подій. У звуках вальсу ми чуємо неспокій, передчуття біди. Взагалі вальсу притаманна легкість, невагомість, але тут він несе велике психологічне навантаження.

Балет має свою мову, артисти балету «розмовляють» із глядачем мовою рухів, міміки, жести. Образи, створені балетними акторами, – це не гіпсові зліпки з дійсності, а оживлена скульптура – «застигла пантоміма».

Створення балету починається з написання лібрето, де визначаються сюжет, характер героїв та їх взаємовідносин, а також ідея і мета вистави.

Частіше основою лібрето стають казки, легенди, міфи. Образи Орфея і Прометея хвилювали композиторів різних часів і нині також хвилюють.

Наприкінці ХХ ст. титан Прометей простягнув кризь тисячоліття свою руку музичному титану Л. ван Бетховену, який написав балет «Прометей», а наприкінці цього ж століття скрябіновський Прометей став знаменням передгрозової, передреволюційної доби. У «Поємі вогню» А. Скрябін надзвичайно тонко поєднує не тільки музичну партитуру, а й кольорову.

Скульптури героїв грецьких міфів часто прикрашають будівлі. Наприклад, Аполлон і Мельпомена на даху Великого театру в Москві і в Одесі, на вході в Ермітаж у Петербурзі відвідувачів зустрічають могутні велетні Атланти.

Крім опери і балету, є ще оперета та мюзикл, які втілили в собі єдність слова, музики, співу, хореографії, декоративно-ужиткового мистецтва, де простими для сприйняття засобами весело і цікаво вирішуються серйозні проблеми.

Нині ніхто з нас не уявляє собі кінофільму без музики. Музичне оформлення кінофільму створює атмосферу сюжету, передає авторське ставлення до подій. Важливо уявляти собі епоху, коли жили герої, особливості їх взаємин. Похмура і важка музика Д.Д. Шостаковича вступу до трагедії «Гамлет» малює нам образ страшної трагедії, що розігралась у холодних стінах замку Ельсінор, де зіткнулися благородство і підлість, де царює неправда та лицемірство.

Дуже живописна музика С.С. Прокоф'єва малює похмурий ранок на Чудському озері в к/ф «Олександр Невський», передчуття кривавих подій: важка хода коней, удари схрещеної зброї, стогін людей, що гинуть.

Часом композитор навмисно використовує контрастні теми для того, щоб викликати у глядача сильніші емоції. Наприклад, у кінострічці С. Бондарчука «Доля людини». У сцені, де фашисти відбирають полонених до газових камер, звучить вульгарна мелодія пісеньки «О донна Клара», і трагедія людей, приречених на загибель, стає ще більш жакливою.

У кіно часто звучать пісні, які втілювали собою обличчя часу, багато з них стали жити своїм окремим життям, такі як пісні з кінофільмів «Цирк», «Діти капітана Гранта» І. Дунаєвського, «Сім миттеостей весни» М. Таривердієва тощо.

Таким чином, аналізуючи твори мистецтва, особливості засобів художньої виразності, специфіку епохи, актуальність розкритої проблеми, що вже існують у театрі, студенти навчаються свідомо оволодівати навчальним матеріалом. Такий аналіз сприяє саморозвитку та самоактуалізації особистості студента. Усі наведені приклади високого мистецтва можуть стати відправною точкою для удосконалення професійної компетентності майбутніх акторів та театральних фахівців.

2. Практичні завдання

Вирішальна якість кіномузики визначається не тим, яка вона сама по собі, а тим, наскільки переконливо вона виконує завдання, заради якого її вписали в фонограму фільму. Тому для студентів відділення звукорежисури навчитись правильно підбирати музику не тільки до вистав, а й інших заходів – це основна задача. Для вдосконалення свого професіоналізму я пропоную студентам такі завдання:

1. Написати сценарій до невеликої розповіді, міфу чи байки з музичним оформленням.
2. Надати характеристику улюбленого героя і засоби відтворення ролі.
3. Написати сценарій заходу (режисери).
4. Підібрати музику до декламації віршованого тексту.
5. Представити знайому художню картину на сцені за допомогою міміки, костюму та бутафорії (інсценування).

Висновки. Ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх акторів та фахівців театру – основна і дуже важлива мета навчання студентів театральнo-художнього коледжу. Специфіка його в тому, що цей процес потребує постійного поповнення знань із різних сфер життя, бо герої вистав можуть бути різних спеціальностей, різних характерів і для того, щоб зіграти роль треба володіти специфікою різних професій, особливостями мови, характеру та манерами поведінки свого героя, що потребує постійного спостереження за людьми і постійного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Москва : «Просвещение», 1985. 143 с.
2. Полікарпов В.С. Лекції з історії світової культури : навчальний посібник. -2-ге вид. Харків, 1995. 336 с.
3. Поліщук Е.П. Історія культури : Короткий довідник. Київ, 2000. 196 с.
4. Лекції з історії світової та вітчизняної культури : навч. видання / За загал. ред. Яртіся А.В., Фендрика С.М., Черепанової С.О. Львів, 1994. 496 с.
5. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. Кожевникова В.М., Николаева П.А. Москва, 1987. 752 с.
6. Надимська С.Б., Пугачова Н.О. Організація навчально-виховного процесу з соціально-гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації. Методичні рекомендації. Одеса, 2007. 22 с.
7. Руденко Т.М., Черевков В.О. Організація самостійної роботи студентів у вищих училищах культури та засоби її активізації. Методичні рекомендації. Київ, 2005. 40 с.
8. Семушкина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях. Москва, 2990. 192 с.

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗДІЙСНЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FORMATION OF STUDENTS' ACADEMIC CULTURE IN THE PROCESS OF RESEARCH ACTIVITY

Статтю присвячено аналізу особливостей формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. Увагу зосереджено на аналізі дослідницького навчання фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності. Встановлено, що цілі, завдання, методи, технологію організації дослідницького навчання можна ефективніше реалізувати з використанням принципів соціокультурного підходу, згідно з яким відбувається формування академічної культури студентів.

У процесі дослідження було встановлено, що академічна культура є обов'язковим компонентом корпоративної культури університету, що базується на педагогічних цінностях, без якої не може існувати конкурентоспроможна освітня установа. Представлено цінності європейської академічної культури, задекларовані в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі, ключовими з яких є чесність, довіра, прямота, повага, відповідальність і підзвітність. Академічну культуру проаналізовано з позиції системного підходу, що передбачає систему цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, засновану на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності.

До сфери академічної культури зараховують академічну діяльність, академічні інститути, академічне письмо, академічну комунікацію, академічну мобільність викладачів і студентів, академічний менеджмент, підвищення кваліфікації та академічного статусу. Серед ключових компетентностей дослідника – фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи виокремлено володіння вмінням діалогового спілкування в процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, вмінням операційно обробляти наукові тексти різних жанрів наукового стилю, моделювати зв'язні наукові тексти із використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: академічна культура, дослідницька діяльність, цінності, формування.

The article is devoted to the analysis of features of formation of students' academic culture in the course of realization of research activity.

Attention is focused on the analysis of research training specialists in information, library and archival affairs, taking into account the specifics of their professional activities. It is established that the purposes, tasks, methods, technology of the organization of research training can be realized more effectively with use of principles of the sociocultural approach. Students' academic culture is formed by means of this approach.

The study found that academic culture is a mandatory component of the university's corporate culture, based on pedagogical values. There can be no competitive educational institution without these values. There are presented the values of European academic culture declared in the Bucharest Declaration of Ethical Values and Principles of Higher Education in Europe. The key of those values are honesty, trust, directness, respect, responsibility and accountability. "Academic culture" is analyzed from the standpoint of a systematic approach. This approach provides a system of values, norms, rules, patterns of behavior, methods of activity, principles of communication, based on pedagogically adapted experience of scientific cognitive activity.

The sphere of academic culture includes academic activities, academic institutes, academic writing, academic communication, academic mobility of teachers and students; academic management, advanced training and academic status. Among there were singled out the key competencies of the researcher – a specialist in information, library and archival affairs, the possession of the skills of dialogic communication in the process of presentation of materials and results of scientific research in the form of scientific articles; ability of operational processing of scientific texts of various genres of scientific style; modeling of coherent scientific texts using the topical information and communication technologies.

The formation of students' academic culture will be more effective in the study of the discipline "Fundamentals of Scientific Research". Particular emphasis should be placed on the individual selection of tasks with a focus on their practice-oriented orientation and actualization of students' independent work. In the process of research, the student poses a problem, puts forward a hypothesis and suggests possible solutions, tests the hypothesis, draws conclusions and generalizations.

Key words: academic culture, research activity, values, formation.

УДК 378: 37.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.46>

Фенцик О.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Будь-яка діяльність визначається цінностями і зразками поведінки, складниками культури громадянського суспільства. Модернізація вітчизняних закладів вищої освіти впливає на академічну культуру, яка є показником якості та індикатором стану вищої освіти в Україні. Дослідницьке навчання є індивідуальною освітньою траєкторією входження особистості студента до соціокультурного про-

сторю, особливо це стосується майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Дослідницьке навчання зосереджує увагу на формуванні в студентів потреби в реалізації пізнавальної активності, вмінь користуватися дослідницькими методами пізнання для розв'язання навчальних та життєвих завдань. Цей освітній результат називають особливим стилем життя, при якому пошукова активність займає одне з провідних місць [12].

З позиції методології освіти, дослідницьке навчання зосереджено на процесі інкультурації студентів, залучення їх до основ академічної культури, яка є невід'ємним складником професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Поняття «академічна культура» українські вчені [13] пов'язують із культурою навчання в університеті, цінностями, традиціями, нормами, правилами проведення наукових досліджень; науковою мовною культурою, культурою високої духовності і моралі, культурою спілкування наукових наставників та студентів, культурою наукової праці і соціальної, моральної відповідальності за результати дослідження, культурою толерантності і педагогічного оптимізму, що формується в культурно-освітньому просторі закладів вищої освіти.

Студенти, викладачі й адміністрація закладів вищої освіти визнають, підтримують та сповідують цінності академічної культури, виходячи з того, що вища школа не може розвиватися, ігноруючи ці цінності. Цінності академічної культури мають пронизувати освітньо-професійні програми підготовки майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, в основу яких покладено ідею випереджувального підходу до підготовки компетентних фахівців-дослідників, які розв'язуватимуть комплексні проблеми професійної та дослідницької діяльності в бібліотеці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню академічної культури та окремих її елементів приділяли увагу зарубіжні (Д. Джонс, Л. Тревіно, К. Батерфілд, Т. Бечер, Н. Горденко, О. Єрохіна, П. Мендоза та ін.) і вітчизняні вчені (М. Вовк, Т. Добко, О. Кравченко, І. Пак, О. Семєног, Г. Хоружий та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на вагомий науковий результат досліджень, поза увагою дослідників залишилася проблема аналізу академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти та узагальнити особливості формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дослідницька діяльність спрямована на активізацію особистісної позиції студента в освітньому процесі на основі засвоєння суб'єктивно нових знань, формування дослідницьких умінь як універсального способу освоєння дійсності, розвиток здатності до дослідницького типу мислення. У процесі спеціально організованого дослідження студент опиняється в ситуації, коли він сам досліджує сутність понять, явищ і аналізує підходи до розв'язання проблем.

Підтримуємо О. Карпова в тому, що дослідницьке навчання зосереджено на розробці інно-

ваційних освітніх методів і створенні спеціалізованих навчальних закладів, оскільки воно дає змогу вийти за межі освітніх традицій [7]. У контексті нашого дослідження цікавим є тлумачення «дослідницького навчання» О. Савенкова, який представляє його як «особливу модель навчання, реалізація якої спрямована на формування у студентів дослідницької позиції щодо себе і світу. Автор наголошує, що дослідницька діяльність не має бути регламентованою будь-якими зовнішніми установками» [12, с. 31].

Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, вважаємо, що цілі, завдання, методи та технологія організації дослідницького навчання можуть бути успішніше реалізовані на основі принципів соціокультурного підходу, згідно з яким сформована академічна культура передбачає культуру високої духовності і моралі, культуру особливої поведінки і спілкування людей, які професійно покликані забезпечувати трансляцію культурних цінностей.

З позиції культурологічного підходу, «освіта є соціокультурною системою, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі; як процес прилучення людини до культури і водночас як результат інтеріоризації культури, включення її у світ людської суб'єктності» [14, с. 13].

Метою дослідницького навчання є досягнення студентами цінностей, норм і традицій академічної культури. В академічному тлумачному словнику української мови термін «академічний» трактується як: 1) навчальний (стосовно вищих навчальних закладів); 2) суто теоретичний, абстрактний; який не має практичного значення, відірваний від життя; 3) який додержується встановлених традицій у мистецтві [15]. Підтримуємо М. Кастельса в тому, що культура є набором цінностей і переконань, що визначають поведінку людини [8].

Феномен «академічна культура» знаходиться в полі зору багатьох учених, які по-різному розуміють це поняття. Представимо найбільш поширені погляди на трактування сутності цього терміна (табл. 1).

Сучасне розуміння цінностей академічної культури було сформульоване в Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі, де наголошено, що ключовими цінностями сумлінної академічної спільноти є чесність, довіра, прямота, повага, відповідальність і підзвітність. До основних цінностей європейської академічної культури зараховують:

- інтелектуальну свободу та соціальну відповідальність;
- моральну відповідальність самостійних дослідників і вчених не тільки за процес дослі-

Таблиця 1

Наукові підходи до трактування поняття «академічна культура»

Зміст поняття «академічна культура»	Автор
Обов'язковий компонент корпоративної культури університету, що базується на педагогічних цінностях, без якої не може існувати конкурентоспроможна освітня установа [1]	О. Беляєв
Оволодіння різними видами та способами навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності, готовність до переходу від теоретичного до практичного навчання, вміння раціонального читання, підготовки до занять, різних форм атестації [3]	Н. Горденко
Важлива передумова ефективного управління сучасним університетом; спільнота студентів і викладачів, об'єднаних спільним прагненням до знань і розумінням світу, що виходять далеко за межі конформізму, з інтересами будь-яких суспільних чи політичних груп [4, с. 94]	Т. Добко
Виявляє ті особливості наявних освітньо-наукових систем, які дають змогу сприймати їх як специфічне культурне явище [9, с. 439]	О. Кравченко
Інтелектуально-етична система цінностей, мотивацій, переконань та сприйняттів, що визначають професійну діяльність в освіті та науці [11]	В. Ромакін
Сукупність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системна інтегрована якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку [16]	Г. Хоружий

джен (вибір теми, методи і сумлінність), але і за їхні результати;

- прагнення окремих наукових співтовариств до співпраці у світовому масштабі;
- право вчених на свободу вираження поглядів про наукові та етичні аспекти дослідних проєктів і їхні результати; усунути від участі в проєктах, які суперечать їхнім переконанням і совісті;
- самоцінність інтелектуальної роботи незалежно від того, коли буде отримано результат [2].

Підтримуємо І. Пак у тому, що «академічна культура поєднує науку, культуру та знання, механізми її виникнення визначаються як історично сформованою, так і сучасною соціокультурною ситуацією на певному етапі розвитку суспільства» [10, с. 23]. Академічну культуру вважають культурою вищої освіти, яка зосереджує увагу не тільки на навчанні, викладанні та методичному забезпеченні цих процесів, а й усьому комплексі соціокультурних практик, пов'язаних із функціонуванням закладів вищої освіти.

Цікавим для нашого дослідження є трактування «академічної культури» О. Єрохіної, яка розуміє її як систему цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, засновану на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності [5, с. 64]. Когнітивний рівень академічної культури передбачає наявність знань про способи пізнавальної діяльності в ситуації дослідження. При цьому академічна культура закріплює традиції і норми проведення наукового дослідження і фіксації його результатів (виявлення проблеми, висунування гіпотези, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, підтвердження або спростування гіпотези). Операційний рівень академічної культури поєднує комплекс умінь, необхідних для взаємодії у процесі дослідження, вербалізації цього процесу і результату. Йдеться про вміння усвідомлювати необхідність і важливість проведення дослідження, створювати текст під час проведення дослідження, підбирати докази на основі наукового опису проведеного

дослідження та отриманого результату, аналізувати підібрані аргументи, вербалізувати отримані результати. Ціннісний рівень академічної культури визначає зміст і мету дослідницької діяльності.

Погоджуємося з І. Забіякою, який до сфери академічної культури зараховує такі складники:

- академічна діяльність – навчальна (читання лекцій, організація самостійної роботи студентів, керівництво науковою роботою студентів, методична робота викладачів) та наукова (теоретичні дослідження, архівна робота, лабораторні дослідження та експерименти, опитування, польові дослідження, експедиції тощо);
- академічні інститути (університет, наукове товариство, бібліотеки й архіви, фонди, лабораторії, віртуальні науково-освітні портали тощо);
- академічне письмо (написання публіцистичних, популярних, наукових, методичних, кваліфікаційних текстів у формі статті, есе, доповіді на конференції, кваліфікаційної випускової роботи, монографії, наукового перекладу тощо);
- академічна інформатика, що передбачає сформованість бібліографічної компетентності, використання каталогів, баз даних, індексів наукового цитування, віртуальних джерел і бібліотек тощо;
- академічна комунікація – конференційна діяльність, академічна риторика, професійна етика автора, викладача, академічне право, науково-кваліфікаційні заходи (захисти кваліфікаційних випускових робіт, презентації книг тощо);
- академічна мобільність викладачів і студентів;
- академічний менеджмент – управління та організація академічних інститутів та проєктів, академічний фандрайзинг, написання грантових проєктів;
- підвищення кваліфікації та академічного статусу (неформальна та інформальна освіта) [6, с. 148].

На основі наукових доробок О. Семенов і М. Вовк [13] ми виокремили загальні компетентності дослідника – фахівця з інформаційної, біблі-

отечної та архівної справи, серед яких основними є вміння діалогового спілкування у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедій, вміння операційно обробляти наукові тексти різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування тощо), моделювати зв'язні наукові тексти (створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники) з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування академічної культури студентів можливе за такої організації їхньої пізнавальної діяльності, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожного з них. Дисципліна «Основи наукових досліджень» заснована на застосуванні інноваційних освітніх технологій із використанням інтерактивних методів навчання. Важливо акцентувати на індивідуальному підборі завдань, зважаючи на їх практико орієнтовану спрямованість та актуалізацію самостійної роботи студентів. Серед ключових умінь академічної культури майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи особливу увагу необхідно зосереджувати на вмінні працювати з періодичними виданнями, логічно мислити, правильно оцінювати фактичну інформацію, володіти правилами наукового викладу матеріалу тощо.

Слід зазначити, що у процесі дослідницької діяльності майбутні фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи розв'язують дослідницькі, творчі завдання, що націлені на послідовну поетапність дій: постановка проблеми, вивчення теоретичного матеріалу, присвяченого вибраній проблемі, підбір методів дослідження, аналіз та узагальнення теоретичного матеріалу, формулювання висновків.

Загалом у процесі дослідницького навчання студент ставить перед собою проблему, яку необхідно вирішити, висуває гіпотезу і пропонує можливі варіанти її розв'язання, перевіряє гіпотезу і на основі отриманих даних робить висновки та узагальнення.

Висновки. Отже, дослідницька діяльність має стати невід'ємною частиною самостійної роботи студентів, ключовою ланкою в організації навчального процесу. Вона сприяє становленню їх соціально-психологічної зрілості, підвищенню якості підготовки фахівців і розвитку наукового потенціалу вищої школи. Формування академічної культури студентів є доказом високої якості їхньої самостійної роботи, сприяє підвищенню їхньої пізнавальної та творчої активності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 62–67.
2. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО–СЕПЕС. URL: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html>
3. Горденко Н.В. Формирование академических компетенций у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2006. 20 с.
4. Добко Т. Академічна культура, як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. *Університетська автономія*. Київ : Дух і Літера, 2008. С. 93–102.
5. Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС. *Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых. Человек и образование*. 2014. № 2 (39) С. 64–67.
6. Забіяка І.М. Теоретичні аспекти формування академічної культури студентів в умовах сучасного університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 51 (104). С. 144–150.
7. Карпов О.А. Как организовать исследовательское обучение школьников. *Народное образование*. 2011. № 2. С. 36–42.
8. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург : У-Фактория, 2004.
9. Кравченко О.В. Культурологія у вимірах традицій академічної культури. *Культура України*. 2013. Вип. 42. С. 439–450.
10. Пак І.В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву : дис. ... канд. соціологічних наук : 22.00.04. Харків, 2019. 251 с.
11. Ромакін В.В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Педагогіка. 2010. Вип. 123. Т. 136. С. 34–41.
12. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании. *Исследовательская работа школьников*. 2004. № 1. С. 22–31.
13. Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. 284 с.
14. Сисоєва С. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті : наук. видання / за ред. чл.-кор. НАПН України К.В. Балабанова, С.О. Сисоєвої, проф. І.В. Соколової. МОНМС, Маріупольський держ. ун-т. Маріуполь : Вид-во Ноулідж, 2011.
15. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/p/1/25/2>
16. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2012. 320 с.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ

LEGAL CULTURE LEVELS FORMATION OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE

У статті визначено, що важливим засобом діагностичного апарату структури правової культури є критерії правової культури майбутніх магістрів медицини та їх показники. Мотиваційно-ціннісному компоненту відповідає особистісно-аксіологічний критерій, когнітивно-діяльнісному – пізнавально-оперативний критерій, регулятивно-рефлексивному – оцінювальний критерій. Особистісно-аксіологічний критерій проявляється у таких показниках: інтерес до правових знань та потреба в підвищенні їх рівня; розуміння цінності права і його установок; характер мотивації щодо здійснення правової діяльності. Пізнавально-оперативний критерій відповідає за повноту та глибину науково-теоретичних і практичних правових знань та сформованість правових умінь. У регулятивно-рефлексивному компоненті правової культури майбутніх магістрів медицини виокремлено оцінювальний критерій, який виявляється у вмінні аналізувати результати своєї правової діяльності, усвідомленні майбутніми медичними фахівцями власного рівня правової підготовки, розумінні потреби й активності особистості в процесі професійної самоосвіти, самовдосконаленні з медичного права.

До знань загального права зараховано такі знання: поняття, сутності, походження права; поняття, сутності та походження права; елементів системи права й системи законодавства; поняття, основних ознак і видів правовідносин; основ відповідних галузей права; системи судових і правоохоронних органів; поняття й ознак правопорушення і юридичної відповідальності; базової юридичної термінології; змісту основних положень нормативно-правових актів та інших джерел права. Знання медичного права включають сукупність інтегрованих знань кількох дисциплін, що формують професійну правову культуру. Також виокремлено показники умінь загального і професійного медичного права як інтегровану сукупність умінь кількох дисциплін.

На основі зазначених компонентів, критеріїв та показників виокремлено три рівні сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини (низький, середній, високий), необхідних для подальшої розробки педагогічних умов її розвитку.

Ключові слова: правова культура майбутніх магістрів медицини, компоненти, критерії, показники, знання, вміння, рівень сформованості правової культури.

рії, показники, знання, вміння, рівень сформованості правової культури.

It is defined in the article that the criteria and indicators of future masters' of medicine legal culture are the important tools of the diagnostic apparatus of the legal culture structure. The motivational-value component corresponds to the personality-axiological criterion; the cognitive-activity component – to cognitive-operational criterion; regulatory-reflexive component – to evaluation criterion. Personality-axiological criterion is manifested in the following indicators: interest in legal knowledge and the need to improve its level; understanding the value of law and its principles; the nature of motivation for legal activity. Cognitive-operational criterion is responsible for the completeness and depth of scientific-theoretical and practical legal knowledge and the formation of legal skills. In the regulatory-reflexive component of the legal culture of future masters of medicine there is an evaluation criterion, which is demonstrated in the ability to analyze the results of their legal activities; in awareness of future medical professionals of their own legal training level; in understanding the needs and activities of the individual in the process of professional self-education, and in self-improvement in medical law.

The knowledge of law in general includes the following: the concept, essence, origin of the state; the concept, essence and origin of law; elements of the legal system and the legal system; concepts, basic features and types of legal relations; basics of relevant branches of law; judicial and law enforcement systems; the concept and signs of the offense and legal liability; basic legal terminology; the content of the main provisions of regulations and other sources of law. Knowledge of medical law includes a set of integrated knowledge of several disciplines that form a professional legal culture. Indicators of skills of general and professional medical law as an integrated set of skills of several disciplines are also singled out.

Based on these components, criteria and indicators, three levels of formation of the legal culture of future masters of medicine are established: low, medium, and high. These results are necessary for further development of its pedagogical conditions.

Key words: legal culture of future masters of medicine, components, criteria, indicators, knowledge, skills, level of legal culture formation.

УДК 340.6:378.147

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.47>

Шульга Н.В.,

аспірантка кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук Львівської академії Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема формування правової культури в майбутніх магістрів медицини ускладнюється через освітні процеси, які відбуваються в країні, а саме: скорочення аудиторних годин та збільшення часу самостійної роботи. У такій ситуації потрібні зміни у вищій медичній освіті, актуальним є оновлення концепції формування правової культури в майбутніх магістрів медицини, покликане на розв'язання питань професійної підготовки в цій сфері. У нашому дослідженні структура право-

вої культури магістрів медицини представлена поєднанням трьох компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та регулятивно-рефлексивного. На підставі виокремлених компонентів представлено критерії та показники їх оцінювання – особистісно-аксіологічний, пізнавально-оперативний, оцінювальний. Важливим елементом структури постають рівні оволодіння знаннями та вміннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту загальної професійної культури

медиків досліджувалося С. Пудовою, окремі складники професійної культури розглянуті в дисертаційних дослідженнях А. Агаркової, С. Дружилова, Л. Дудікової, О. Жиляєвої, К. Куренкової, Б. Ясько, О. Мясоедова, О. Наливайка, О. Крсек, Н. Ткачової, М. Фіцули, М. Щербаня та ін. Деякі аспекти розвитку правової культури працівників медичної галузі були висвітлені Я. Радиш та Н. Мезенцевою. Однак наукові розвідки структури правової діяльності в різних галузях проводилися дослідниками юридичної науки (В. Карташов, Н.Ю. Коваленко, О. Скакун, Г. Попадинець), педагогами в юридичній галузі та інших професійних сферах (Я. Гриньова, О. Довгий, Н.О. Коваленко, С. Соколова).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання структури правової культури майбутніх магістрів медицини, її компонентів, показників та рівнів не було предметом окремого дослідження.

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні трьох рівнів сформованості правової культури майбутніх фахівців медичної галузі: низького, середнього, високого. Виміряти рівень правової культури видається можливим, оцінивши знання та уміння із загального та професійного медичного права.

Виклад основного матеріалу. Суспільна значущість і складність професійних обов'язків лікаря вимагають від нього високого рівня професійної підготовки, частиною якої є набуття теоретичних знань та умінь із правової галузі.

Для того, щоб виміряти ступінь сформованості кожного компонента правової культури майбутнього магістра медицини, потрібно використати певне «мірило», яким слугує поняття «критерій». Аналіз підходів до самого терміна «критерій» говорить про неоднозначність трактування цього поняття. О. Матвєєва, аналізуючи довідкову літературу, пропонує такі основні визначення поняття «критерій»: «мірило оцінки, судження»; «ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки»; «критерій істини – засіб перевірки істинності або хибності того або іншого твердження, гіпотези, теоретичного положення тощо» [4, с. 267]. В. Ягупов зазначає, що критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності студентів та безпосередньо встановлюють її результативність [8].

І. Ісаєв виокремлює такі загальні вимоги до визначення критеріїв: об'єктивність; відображення того, що вимірює дослідник; відображення суттєвих ознак досліджуваного явища, охоплення його типових сторін; критерії мають розкриватися через низку показників, з огляду на вияв яких можна дійти висновку про ступінь виявлення певного критерію; критерії мають відбивати динаміку якості, що вимірюється, в часі та просторі [3, с. 63–72]. В. Без-

палько зазначає такі вимоги до визначення критеріїв: індивідуальність, систематичність, тематична спрямованість, об'єктивність, оптимальність, всебічність, дієвість і гуманність [2, с. 411–412].

З поняттям «критерій» співвідноситься поняття «показник» (від пізньолат. *indicator* – показник). Якісна сформованість, ступінь виявлення критерію виражається в конкретних показниках. Критерій за своїм обсягом є ширшим поняттям, ніж показник, а останній характеризується низкою ознак.

Показник – це деяка величина або якість змінної (критерію), що може виявлятися в конкретному об'єкті, тобто міра прояву критерію, його кількісна або якісна характеристика, за якою визначають різні стани об'єкта; зовні добре помітна ознака вимірюваного критерію [5]. Педагог Ю. Бабанський [1], досліджуючи термін «показник», розглядає його в трьох аспектах, а саме: а) як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; б) як наочні дані про результати якоїсь роботи (навчально-пізнавальної діяльності студентів), якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; в) як явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу.

У мотиваційно-ціннісному компоненті визначено особистісно-аксіологічний критерій, який проявляється в таких показниках: інтерес до правових знань та потреба в підвищенні їх рівня; розуміння цінності права і його установок; характер мотивації щодо здійснення правової діяльності.

Когнітивно-діяльнісний компонент у структурі правової культури магістрів медицини включає теоретичні знання та уміння як із загального права, так і професійного – медичного.

Теоретичні знання невід'ємні від практичного їх втілення, саме тому цей компонент презентуємо в інтеграції знань і діяльності. На цій ідеї наголошує дослідник В. Одарій, який зазначає, що «в контексті професійної діяльності конкретної особистості, правова культура виявляє себе не тільки як володіння знаннями щодо розуміння права, але й як дії, що забезпечують усвідомлене виконання вимог права у просторі тих функцій, що визначаються означеною професією» [6, с. 10]. У когнітивно-діяльнісний компонент входять знання щодо аспектів медичного права, які відображені в правосвідомості майбутнього магістра медицини, професійне правове мислення, навички й вміння прийняття правових рішень, основи етики та культури спілкування лікаря.

Фахівець медицини має бути компетентним не лише у своїй галузі, а й певною мірою у правовій, оскільки його діяльність значною мірою врегульована нормативно-правовими актами, в яких визначено коло справ, що їм належить виконувати, їхні функції, права й обов'язки, відповідальність. Вступаючи у виробничі відносини, вони нерідко змушені вирішувати конфлікти, що виникають у тру-

довому колективі за допомогою правових норм. Управлінські кадри в медичній галузі мають знати основи чинного законодавства, своєчасно оновлювати свої правові знання та дисциплінувати підлеглих до додержання симбіозу прав ті обов'язків [7, с. 110]. Зміцнення законності, правопорядку, дотримання правових норм сприяють соціальному прогресу, забезпечують функціонування медичної галузі, налагодять ефективне управління в медичних закладах, стимулюватимуть розвиток особистості – майбутнього лікаря. Теоретичні правові знання у сфері медицини підтверджують високоморальність сутності права.

У когнітивно-діяльнісному компоненті виокремлено *пізнавально-оперативний критерій*, що відповідає за повноту та глибину науково-теоретичних і практичних правових знань та сформованість правових умінь. Показниками є знання та уміння із загального та професійного медичного права.

До *знань загального права* зараховано такі знання: поняття, сутності, походження держави; поняття, сутності та походження права; елементів системи права й системи законодавства; поняття, основних ознак і видів правовідносин; основ відповідних галузей права; системи судових і правоохоронних органів; поняття й ознак правопорушення і юридичної відповідальності; базової юридичної термінології; змісту основних положень нормативно-правових актів та інших джерел права.

До *знань професійного медичного права* зараховано сукупність інтегрованих знань кількох дисциплін, що формують професійну правову культуру, а саме: «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині». До знань професійного медичного права належать знання: понятійно-категоріального апарату в галузі медичного права; джерел медичного права; тенденцій нормотворення й державної політики у сфері охорони здоров'я; механізмів здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин; правових умов провадження окремих видів медичної практики та їх правове регулювання; державно-правових гарантій та механізмів захисту прав людини у сфері охорони здоров'я; дефектів надання медичної допомоги, їх правової кваліфікації; видів юридичної відповідальності за правопорушення у сфері охорони здоров'я; юридичної практики в галузі медичного права; правових аспектів охорони праці медичних працівників; правових проблем клінічних випробувань лікарських препаратів та медичних технологій; правових проблем співіснування «традиційної» та «нетрадиційної» медицини; законодавчих і нормативних актів про охорону праці медичних працівників; правових та етичних аспектів втручання в охорону

здоров'я; системи охорони здоров'я та її реформування; правових та етичних засад паліативної та хоспісної допомоги; правових аспектів організації та змісту роботи закладів системи охорони материнства та дитинства; правових аспектів охорони психічного здоров'я; правових аспектів організації медичної експертизи втрати працездатності; правових засад медичного страхування; основних міжнародних та державних законів із питань професійної етики; основних положень міжнародних та державних нормативних документів, актів та декларацій, що регламентують права пацієнта та лікаря; загального змісту основних міжнародних та державних документів правового та біоетичного забезпечення діяльності лікаря; правових документів, що гарантують дотримання лікарської таємниці в Україні; понять про лікарські правопорушення, посадових злочинів та відповідальності за них; морально-правових аспектів забезпечення права людини на життя та смерть.

До показників *умінь загального права* зараховуємо такі уміння: забезпечувати права людини; тлумачити основні правові поняття; аналізувати соціально значимі проблеми та пропонувати шляхи їх правового вирішення; реалізовувати свої права та обов'язки; захищати свої права та законні інтереси; усно та письмово, логічно правильно обґрунтовувати правові явища і процеси; застосовувати норми права на практиці; обґрунтовувати вибір правових норм до відповідних правовідносин; працювати із законодавством України і здійснювати пошук потрібних правових норм; працювати з текстами основних нормативних актів, зокрема Конституції України, Цивільного кодексу України, Кодексу законів про працю України, Кодексу України про адміністративні правопорушення, Кримінального кодексу України.

До показників *умінь професійного медичного права* зараховуємо інтегровану сукупність умінь кількох дисциплін «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині»), а саме уміння: самостійно працювати із законодавством України та міжнародними і регіональними стандартами у сфері охорони здоров'я; застосовувати механізми здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин; готувати правові документи у сфері охорони здоров'я; аналізувати правову природу різних видів медичної практики; застосовувати юридичну практику для правореалізаційної діяльності у медичній галузі; ефективно використовувати арсенал експертиз і механізми контролю якості медичної допомоги; правильно оцінювати наслідки професійної діяльності медичних працівників згідно з правовими нормами; демонструвати розуміння нормативно-правового регулювання

взаємовідносин «лікар – хворий»; аналізувати та давати правоетичну оцінку конфліктних ситуацій, що найбільш часто зустрічаються в практиці лікаря; розв'язувати правові задачі й проблеми, які виникають у професійній діяльності; надавати правову оцінку небезпечним для життя, здоров'я й професійної діяльності ситуаціям; аналізувати та оцінювати нормативно-правове забезпечення діяльності системи охорони здоров'я; дотримуватись у своїй діяльності основних положень міжнародних правових актів гуманістичного спрямування та регламентуючих правових документів стосовно фахової діяльності.

У регулятивно-рефлексивному компоненті правової культури майбутніх магістрів медицини виокремлено *оцінювальний критерій*, який виявляється в таких показниках: вміння аналізувати результати своєї правової діяльності; усвідомлення майбутніми медичними фахівцями власного рівня правової підготовки; розуміння потреби й активності особистості у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення з медичного права.

На основі зазначених компонентів, критеріїв та показників виокремлено три рівні сформованості правової культури: низький, середній, високий. Кожен компонент має три рівні сформованості. Визначення рівнів розвиненості компонентів правової культури майбутнього медичного фахівця є основою для обґрунтування рівнів сформованості їх правової культури.

Високий рівень сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини характеризує тих студентів, в яких є високий інтерес до правових знань та потреба в їх підвищенні переважають внутрішні мотиви вивчення загального та медичного права; є достатнє розуміння цінності права і його установок, студент може надати обґрунтування важливості вивчення права фахівцями медицини.

Студенти високого рівня ґрунтовно володіють знаннями загального права: знають не лише основні правові поняття, але й демонструють обізнаність у більш складних, володіють досконало основними ознаками й видами правовідносин, основами відповідних галузей права, орієнтуються у правопорушеннях і юридичній відповідальності, добре володіють базовою юридичною термінологією та змістом основних положень нормативно-правових актів та інших джерел права.

Студенти високого рівня ґрунтовно знають понятійно-категоріальний апарат та джерела медичного права, тенденції нормотворення й державної політики у сфері охорони здоров'я, механізми здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин, правові умови провадження окремих видів медичної практики та їх правове регулювання, державно-правові гарантії та механізми захисту прав людини у сфері охорони

здоров'я, дефекти надання медичної допомоги та їх правову кваліфікацію, види юридичної відповідальності за правопорушення у сфері охорони здоров'я, положення міжнародних та державних нормативних документів у медичній галузі.

Студенти цього рівня добре орієнтуються у правових проблемах специфічних питань медичного права, а саме: охорони праці медичних працівників, клінічних випробувань, «нетрадиційної» медицини, втручань в охорону здоров'я, паліативної та hospісної допомоги, охорони материнства та дитинства, охорони психічного здоров'я; організації медичної експертизи, медичного страхування, морально-правових аспектів забезпечення права людини на життя та смерть.

Для високого рівня характерно наявність добре сформованих умінь із загального права. Студенти можуть забезпечувати права людини, тлумачити основні правові поняття, аналізувати соціально значимі проблеми та пропонувати шляхи їх правового вирішення, реалізовувати свої права та обов'язки, захищати свої права та законні інтереси, усно та письмово, логічно правильно обґрунтовувати правові явища і процеси, уміння застосовувати норми права на практиці, обґрунтовувати вибір правових норм до відповідних правовідносин, працювати із законодавством України і здійснювати пошук потрібних правових норм, працювати з текстами основних нормативних актів.

У той же час студенти з високим рівнем сформованості правової культури здатні самостійно працювати із законодавством України та міжнародними і регіональними стандартами у сфері охорони здоров'я, застосовувати механізми здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин, готувати правові документи у сфері охорони здоров'я, аналізувати правову природу різних видів медичної практики, застосовувати юридичну практику для правореалізаційної діяльності в медичній галузі, ефективно використовувати арсенал експертиз і механізми контролю якості медичної допомоги, правильно оцінювати наслідки професійної діяльності медичних працівників згідно з правовими нормами, демонструвати розуміння нормативно-правового регулювання взаємовідносин «лікар – хворий», аналізувати та давати правоетичну оцінку конфліктних ситуацій, що найбільш часто зустрічаються в практиці лікаря, розв'язувати правові задачі й проблеми, які виникають у професійній діяльності, надавати правову оцінку небезпечним для життя, здоров'я й професійної діяльності ситуаціям, аналізувати та оцінювати нормативно-правове забезпечення діяльності системи охорони здоров'я, дотримуватись у своїй діяльності основних положень міжнародних правових актів гуманістичного спрямування та регламентуючих правових документів стосовно фахової діяльності. Такі студенти успішно

використовують уміння вирішувати стандартні завдання та нестандартні завдання із загального та медичного права, можуть розв'язувати як типові завдання, так і творчі.

Студенти високого рівня вміють самостійно аналізувати результати своєї правової діяльності, добре усвідомлюють власний рівень правової підготовки та напрям подальшого розвитку в галузі медичного права; студенти повністю розуміють потребу й активність особистості у процесі професійної освіти, самовдосконалення з медичного права.

Для *середнього рівня* сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини властивий інтерес до правових знань, але потреба в їх підвищенні мало реалізується, переважають зовнішні мотиви вивчення загального та медичного права; розуміння цінності права і його установок загалом є, але студенти не можуть надати обґрунтування важливості вивчення права фахівцями медицини.

Студенти середнього рівня мають окремі, але не систематизовані знання із загального права. Вони володіють лише основними правовими поняттями, знають у загальних рисах основні ознаки й види правовідносин, основи відповідних галузей права, загалом орієнтуються у правопорушеннях і юридичній відповідальності, але потребують часу для перегляду необхідної правознавчої літератури, частково володіють базовою юридичною термінологією та змістом основних положень нормативно-правових актів та інших джерел права.

Студенти середнього рівня мають неповні знання професійного медичного права, в загальних рисах відтворюють понятійно-категоріальний апарат та джерела медичного права, тенденції нормотворення й державної політики у сфері охорони здоров'я, механізми здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин, правові умови провадження окремих видів медичної практики та їх правове регулювання, державно-правові гарантії та механізми захисту прав людини у сфері охорони здоров'я, дефекти надання медичної допомоги та їх правову кваліфікацію, види юридичної відповідальності за правопорушення у сфері охорони здоров'я, положення міжнародних та державних нормативних документів у медичній галузі.

Студенти середнього рівня демонструють окремі знання специфічних питань медичного права (охорони праці медичних працівників, клінічних випробувань, «нетрадиційної» медицини, втручання в охорону здоров'я, паліативної та хоспісної допомоги, охорони материнства та дитинства, охорони психічного здоров'я, організації медичної експертизи, медичного страхування, морально-правових аспектів забезпечення права людини на життя та смерть).

У студентів середнього рівня уміння із загального права сформовані неповною мірою. Студенти цього рівня здатні забезпечувати права

людини не в повному обсязі, у загальних рисах тлумачити основні правові поняття, із зовнішньою допомогою (викладача, правознавчої літератури) аналізувати соціально значимі проблеми та пропонувати шляхи їх правового вирішення, загалом здатні реалізовувати свої права та обов'язки, частково захищати свої права та законні інтереси, обґрунтовувати правові явища і процеси на репродуктивному рівні, здатні застосовувати норми права на практиці не в повному обсязі, частково можуть обґрунтовувати вибір правових норм до відповідних правовідносин, загалом здатні працювати із законодавством України і здійснювати пошук потрібних правових норм, працювати з текстами основних нормативних актів. Однак у процесі практичного застосування перелічених умінь виникають труднощі, інколи помилки.

Студенти із середнім рівнем сформованості правової культури вміють працювати із законодавством України та міжнародними і регіональними стандартами у сфері охорони здоров'я, але інколи потребують сторонньої допомоги. Для цього рівня характерна часткова сформованість умінь із професійного медичного права дисциплін «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині». Такі студенти можуть розв'язувати типові завдання за шаблоном, але творче розв'язання відсутнє. Загалом студенти використовують уміння вирішувати стандартні завдання, але творчі завдання викликають складність.

Уміння аналізувати результати своєї правової діяльності не досить розвинуте, як і усвідомлення майбутніми медичними фахівцями власного рівня правової підготовки; студенти середнього рівня частково розуміють потребу й активність особистості у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення з медичного права.

За *низького рівня сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини* у студентів відсутній інтерес до правових знань та потреба в підвищенні їх рівня; студенти не усвідомлюють значущість права і його установок; у студентів наявна негативна або частково зовнішня мотивація щодо здійснення правової діяльності.

Студенти низького рівня володіють основними правовими поняттями загального права на рівні елементарного розпізнавання, можуть відтворити лише окремі поняття, не знають основних тенденцій, основних ознак й видів правовідносин, не орієнтуються у правопорушеннях і юридичній відповідальності, не знають основні нормативно-правові акти загальної та медичної сфери, механізми правової діяльності.

Студенти низького рівня слабо або зовсім не відтворюють понятійно-категоріальний апарат

та джерела медичного права, тенденції нормотворення й державної політики у сфері охорони здоров'я, механізми здійснення прав та обов'язків суб'єктів медичних правовідносин, правові умови провадження окремих видів медичної практики та їх правове регулювання, державно-правові гарантії та механізми захисту прав людини у сфері охорони здоров'я, дефекти надання медичної допомоги та їх правову кваліфікацію, види юридичної відповідальності за правопорушення у сфері охорони здоров'я, положення міжнародних та державних нормативних документів у медичній галузі.

Студенти низького рівня слабо або не обізнані з окремими специфічними питань медичного права (охорони праці медичних працівників, клінічних випробувань, «нетрадиційної» медицини, втручань в охороні здоров'я, паліативної та хоспісної допомоги, охорони материнства та дитинства, охорони психічного здоров'я; організації медичної експертизи, медичного страхування, морально-правових аспектів забезпечення права людини на життя та смерть).

На низькому рівні слабо розвинені уміння із загального та професійного медичного права. Такі студенти не можуть забезпечувати права людини, тлумачити основні правові поняття, аналізувати правові проблеми, застосовувати норми медичного права на практиці, не вміють обґрунтовувати вибір правових норм, не вміють усно та письмово, логічно правильно обґрунтовувати правові явища і процеси. У студентів низького рівня виникають значні труднощі у процесі роботи з текстами основних нормативних актів. Для цього рівня характерна слабка розвиненість умінь із професійного медичного права дисциплін «Безпека життєдіяльності; основи біоетики та біобезпеки», «Соціальна медицина, громадське здоров'я», «Судова медицина. Медичне право України», «Охорона праці в галузі», «Деонтологія в медицині». Такі студенти не можуть розв'язувати типові завдання за шаблоном.

Уміння аналізувати результати своєї правової діяльності у студентів низького рівня розвинуто на елементарному рівні; не усвідомлено майбутніми медичними фахівцями власний рівень правової підготовки; немає розуміння потреби й активності особистості у процесі професійної самоосвіти, самовдосконалення з медичного права.

Висновки. Отже, виокремлені компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та

регулятивно-рефлексивний) дали змогу виокремити критерії та показники рівнів сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини. Показники згруповані відповідно до рівнів – низького, середнього та високого, що дасть змогу здійснити діагностику сформованості правової культури у студентів вищих медичних закладів освіти. Для забезпечення ефективності сформованості правової культури майбутніх магістрів медицини як сукупності взаємоузгоджених компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-діяльнісного та регулятивно-рефлексивного) необхідно виокремити педагогічні умови формування правової культури фахівців медичної галузі. Одним із завдань професійної підготовки майбутніх медичних фахівців є створення такої педагогічної системи, що допоможе сформувати у студентів правову культуру як одного із складників професійної компетентності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва : Просвещение, 1982. 187 с.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. Ч. 2. Измерение качества процесса обучения. Москва : Из-во «Знание», 1971. 72 с.
3. Исаев И.Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя в условиях модернизации педагогического образования. *Педагогика та психологія* : збірник наук. праць. Харків, 2006. Вип. 29. С. 63–72.
4. Матвеева О. Підходи до визначення критеріїв ефективності системи педагогічної діагностики у вищій музично-педагогічній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 266–269. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gasuk_2015_12-13_85 (дата звернення: 19.08.2018)
5. Михайлычев Е.А., Карпова Г.Ф., Леонова Е.Е. Педагогическая диагностика: история, теория, современность. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2002. 256 с.
6. Одарій В.В. Підготовка майбутніх педагогів до правового забезпечення професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. Одеса, 2005. 22 с.
7. Скакун О.Ф. Теорія держави і права (Енциклопедичний курс) : підручник. Харків : Еспада, 2006. 776 с.
8. Ягунов В.В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF THE FUTURE EDUCATOR'S OF THE INSTITUTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION EMOTIONAL CULTURE

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування емоційної культури майбутнього вихователя, зокрема, її значення в становленні готовності студентів до професійної діяльності. Здійснено аналіз психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми.

Як стверджує авторка, емоційна культура є важливою складовою частиною педагогічної техніки вихователя закладу дошкільної освіти, а також вагомим компонентом його педагогічної діяльності. Доведено залежність ефективності освітньо-виховного процесу і позитивних відносин вихователя зі всіма суб'єктами системи дошкільної освіти від сформованої емоційної культури вихователя. Обґрунтовано необхідність формування навичок емоційної культури в студентів педагогічних вишів як невід'ємної складової частини професійної підготовки вихователя. Проаналізовано потенціал закладу вищої освіти у формуванні емоційної культури майбутніх вихователів.

У статті авторка зупинилась на одній з обґрунтованих педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх вихователів, а саме: наповнення змісту навчальних дисциплін фахової підготовки тематикою, спрямованою на опанування майбутніми вихователями системою знань про сутність і значущість емоційної культури та набуття ними вмінь їх практично застосовувати. Авторка також навела приклади нових тем для деяких психолого-педагогічних дисциплін фахової підготовки, які спрямовані на формування емоційної культури вихователів.

Підкреслено важливість поєднання нових і традиційних форм та методів навчання, комфортних взаємовідносин між учасниками освітньо-виховного процесу, психологічної атмосфери занять. Акцентовано на особливо важливих для формування емоційної культури дискусійних методах (групової дискусії, проблемно орієнтованої дискусії, розгляду казусів практики, аналізу ситуацій морального вибору тощо), ігрових методах навчання, тренінгах. Зазначено необхідність відповідного рівня підготовки викладачів, їх здатності налагоджувати сприятливий рівень емоційних контактів під час спілкування.

Ключові слова: емоційна культура, майбутній вихователь закладу дошкільної

освіти, заклад вищої освіти, освітній процес, потенціал освітнього процесу.

The article is devoted to the problem of the formation of the future educator's emotional culture, in particular, its importance in the formation of students' readiness for professional activity. The analysis of psychological and pedagogical researches on the specified problem is conducted. According to the author, emotional culture is an important component of the pedagogical technique of the educators of a preschool educational institution, as well as an important component of their pedagogical activities. The dependence of the efficiency of the educational process and the positive relations of the educator with all subjects of the preschool education system on the formed emotional culture of the educator is proved. The necessity of forming skills of emotional culture in students of pedagogical universities as an integral part of the professional training of an educator is substantiated. The potential of higher education institutions in the formation of the emotional culture of future educators is analyzed.

In the article, the author dwelled on one of the pedagogical conditions of formation of the future educators' emotional culture, namely – filling the educational disciplines with topics aimed at future educators' mastering the system of knowledge about the nature and significance of emotional culture and their acquiring of the skills of the practical application of this knowledge. She also presented examples of new topics for some psychological and pedagogical disciplines of professional training, which are aimed at the formation of the emotional culture of educators. The importance of combining new and traditional forms and methods of teaching, comfortable relationships among the participants in the educational process, the psychological atmosphere of classes is emphasized. Attention is drawn to particularly important methods for the formation of emotional culture discussion (group discussion, problem-oriented discussion, consideration of practical cases, analysis of situations of moral choice, etc.), game teaching methods, training. The necessity of an appropriate level of teachers' training and their ability to establish a favourable level of emotional contacts during communication is pointed out.

Key words: emotional culture, future educator of preschool education institution, higher education institution, educational process, the potential of the educational process.

УДК 378.015.311:159.942:373.2.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.48>

Шульга Т.В.,
завідувачка відділу аспірантури
Донбаського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є формування гармонійно розвинутої людини, соціально активної та духовно зорієнтованої особистості майбутнього професіонала. Серед важ-

ливих напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження питання формування професійної культури фахівця дошкільної освіти, зокрема, формування емоційної культури майбутнього вихователя. На розв'язання цього питання

спрямовані державні законодавчі документи: закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Концепція дошкільного виховання в Україні, Національна програма виховання дітей і учнівської молоді в Україні.

Освітньо-виховний процес закладів вищої освіти має необхідні можливості для розробки та впровадження сучасних освітніх технологій фз формування емоційної культури студентів – майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти. Ці технології мають бути спрямовані на розвиток особистості як суб'єкта освоєння нових компетентностей, норм і цінностей майбутнього професіонала, культурної і духовної особи.

У житті кожної людини, і вихователя зокрема, емоції є постійним супутником, які домінують у спілкуванні та діяльності. Відсутність емоційної культури педагога нерідко буває причиною конфліктів між вихователем і дитиною, незадоволеності власною професійною діяльністю. Емоційна культура вихователя є запорукою встановлення позитивних відносин з усіма суб'єктами системи дошкільної освіти.

Ми поділяємо позицію провідних дослідників питань педагогічної майстерності (Л. Загородня, І. Зязюн, О. Косенко, С. Тітаренко та ін.), які вважають емоційну культуру важливою складовою частиною педагогічної техніки вихователя закладу дошкільної освіти. Сформованість у вихователів емоційної виразності, уміння керувати своїми емоціями і настроєм допомагають педагогу тримати педагогічні ситуації в своїх руках, забезпечувати професійний самоконтроль, зберігати емоційну рівновагу, добре здоров'я, високу працездатність, не допускати нервових зривів, емоційних переважень. За переконанням О. Косенко, позитивні емоції – це запорука успішного виконання вихователем своєї роботи. Адже вони активізують його дії, надихають на творчість, надають упевненості в собі, стимулюють почуття радості, позитивно впливають на взаємини з дітьми, їх батьками, колегами [3, с. 147].

Справедливою нам видається думка провідного сучасного науковця І. Беха стосовно того, що професіоналізм вихователя передбачає розвиток у нього здібностей до емоційного сприймання та піклування. Піклуючись про дитину, він проявляє стосовно неї підтримку і розумну милосливість. Для того щоб вихователь допоміг по-справжньому, він мусить відчувати переживання вихованця [1, с. 194]. Тільки будучи уважним до почуттів, переживань, внутрішнього світу дітей, зазначає І. Бех, педагог може розраховувати на те, що вони також будуть уважними і чуйними до його проблем і проблем інших людей [1, с. 72]. Саме тому значуща роль у формуванні емоційної культури дошкільників належить вихователеві, який має навчити дитину розрізняти й порівнювати

емоційні відчуття, довільно демонструвати різні емоції, спонукати співпереживати, пробуджувати адекватні почуття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом увагу науковців дедалі більше привертає проблема емоційної культури особистості (Б. Додонов, Л. Кондрашова, Л. Сбітнева, Л. Соколова, О. Чебикін та ін.). Емоційна культура майбутніх педагогів вивчалась у дослідженнях Г. Ястребової, Л. Страхової, І. Анненкової, Ф. Алексєєвої, Н. Рачковської; проблему емоційної культури вчителя в теорії і практиці вищої педагогічної освіти вивчала О. Кулеба; питання емоційної стійкості педагогів висвітлено в працях О. Семенової.

Серед дослідників шляхів формування емоційної культури майбутніх педагогів імена відомих вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, до питань підготовки майбутніх викладачів у педагогічних університетах та інститутах звертались науковці Г. Беленька, А. Богуш, М. Євтух, І. Зязюн, О. Кононко, Т. Поніманська, Р. Хмелюк, у класичних університетах – А. Алексюк, Л. Коваль, В. Сагарда; передовий досвід професійної підготовки в зарубіжних країнах досліджували Л. Пуховська, О. Сухомлинська, І. Тагунова та ін.

Формування емоційної культури особистості відбувається від народження і триває протягом усього життя людини. Найбільш сензитивними в цьому плані є періоди навчання, що особливо підкреслюється у працях І. Беха, О. Киричука, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович, М. Шпак.

Активний процес становлення особистості відбувається в закладі вищої освіти, в різноманітній діяльності й спілкуванні студентської молоді. Від емоційної культури студента залежить його статус у суспільстві, успішність взаємодії з іншими людьми, ставлення до життя тощо. Важливість формування емоційної культури зумовлена потребами професійного становлення студента як фахівця – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості фахівця дошкільної освіти дотепер не вивчалось, також мало розкрито потенціал освітнього процесу закладу вищої освіти в зазначеному контексті.

Метою статті є аналіз потенціалу освітнього процесу закладу вищої освіти в контексті формування емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітній процес закладу вищої освіти як цілісна система являє собою структуру, елементами якої є особистість викладача, особистість студента, зміст, засоби, форми й методи, а ланкою, що їх пов'язує, є цілеспрямована взаємодія, орієнтована на форму-

вання професійної культури та її функціонального компонента – емоційної культури студента – майбутнього вихователя. Мета взаємодії – розвиток та побудова суб'єкт-суб'єктних відношень, які передбачають наявність високого рівня активності особистості як викладача, так і студента.

Для формування в майбутніх вихователів емоційної культури вагоме значення має відповідний рівень підготовки викладачів вишів, їхня здатність налагоджувати відповідний рівень емоційних контактів під час спілкування. Важливо, щоб викладачі вміли аналізувати емоції, почуття, причини їх виникнення; оптимістично мислили, акцентуючи на позитивних аспектах життя, конструктивно ставлячись до помилок.

Кожен із циклів дисциплін навчального плану, що вивчаються студентами, – гуманітарних і соціально-економічних, фундаментальних і професійно орієнтованих, цикл дисциплін вільного вибору – має власні можливості для формування емоційної культури студентів. За нашим переконанням, у формуванні емоційної культури як професійно значущої якості особистості майбутнього вихователя особливе місце належить дисциплінам фахової підготовки. Тому однією з обґрунтованих нами педагогічних умов є *наповнення змісту навчальних дисциплін фахової підготовки тематикою, спрямованою на опанування майбутніми вихователями системою знань про сутність і значущість емоційної культури та набуття ними вмінь їх практично застосовувати.*

Тому ми вважаємо за необхідне до змісту педагогічних дисциплін додати блок нової інформації з проблем емоційної культури вихователя для того, щоб здійснити цілеспрямовану підготовку майбутніх вихователів до реалізації ефективної педагогічної взаємодії з вихованцями, результатом якої має стати новоутворення їхньої особистості – емоційна культура.

У формуванні емоційної культури як професійно значущої якості особистості вихователя особливе місце належить психолого-педагогічним дисциплінам. Тому тематика цих дисциплін має обов'язково наповнитись новими темами, наприклад, «Педагогіка дошкільна» може бути доповнена темами «Роль емоційної культури в професійній діяльності вихователя», «Педагогічні умови розвитку емоційної культури майбутнього вихователя», дисципліна «Основи педагогічної майстерності вихователя» – темами «Розвиток емоційної виразності як складника педагогічної техніки вихователя», «Емоційна культура вихователя як основа встановлення позитивних відносин у системі «педагог-вихованці». Теми «Емоційна культура в психологічному портреті вихователя», «Способи формування емоційної стійкості та подолання вихователем негативного емоційного стану», «Розвиток рефлексії власного емоційного

стану», «Характеристика стану емоційного вигорання у вихователів та шляхи його запобігання» мають стати обов'язковою складовою частиною навчального курсу «Психологія педагогічна». До навчальної дисципліни «Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти» можна включити тему «Фізичні вправи для формування навичок емоційної саморегуляції вихователів», а до курсу «Дошкільна лінгводидактика» – тему «Засоби емоційно-образної виразності мовлення вихователя».

Викладаючи історію педагогіки, викладач обов'язково має звернути увагу студентів на значення, яке надавали емоціям у процесі навчання, наприклад, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші видатні педагоги.

На формування емоційної культури в студентів впливає не тільки змістовність навчального матеріалу, але й інші фактори, а саме: форми і методи навчання, стосунки між учасниками освітньо-виховного процесу, психологічна атмосфера занять та ін. Освітній процес має реалізовуватися за допомогою поєднання нових і традиційних, класичних форм та методів навчання. Особливо важливе значення для формування емоційної культури мають дискусійні, ігрові методи, тренінги.

Дослідниця С. Сисоєва в своїх наукових працях [4] серед методів інтерактивного навчання особливу роль надає саме дискусійним методам. Значення дискусійних методів – групової дискусії, проблемно орієнтованої дискусії, розгляду казусів практики, аналізу ситуацій морального вибору, тощо – полягає в тому, що студенти вчать чітко виражати свої думки й відстоювати їх у ситуаціях, коли стикаються кілька точок зору, аналізувати свої емоції та емоції інших людей, розуміти протилежну думку і враховувати її позитивні сторони.

Для формування емоційної культури майбутніх вихователів дослідники радять використовувати також різні модифікації ділової гри, зокрема імітаційні та операційні ігри, виконання ролей, метод інсценування та психодраму. Рольові та ділові ігри передбачають вибір послідовних, оптимальних рішень в умовах, що імітують реальну практичну діяльність.

Виняткове значення у формуванні емоційної культури мають тренінги, є велика кількість видів тренінгу залежно від завдань, що вирішуються, і методів: тренінг чутливості, ділового спілкування, рольовий, перцептивний та інші. У процесі тренінгів студенти мають змогу розширити діапазон конструктивної міжособистісної взаємодії, підвищити емоційну та соціальну компетентність за допомогою тренування комунікацій на різні теми, моделювання і програвання реальних життєвих ситуацій. Такі заняття допоможуть студентам зрозуміти вплив емоційної сфери на життєдіяльність,

можливість побудови здорових стосунків з іншими людьми, повноцінний перебіг професійного життя.

У формуванні означеної якості вагоме місце також займає організація практичної підготовки, науково-дослідницька робота студентів, різноманітні види позааудиторної діяльності.

Висновки. Ефективність виконання професійних завдань та вимог сучасної дошкільної освіти залежить не лише від рівня професійної готовності та сформованості професійних умінь особистості, але й від наявності такого важливого компонента професійної культури майбутнього вихователя, як емоційна культура. Її формування є складним процесом і зазвичай не залежить від стажу педагогічної діяльності, тому ми запропонували розпочати формування емоційної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти ще в процесі їх професійної підготовки. Ми переконані, що заклад вищої освіти має потужний потенціал для формування емоційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є розробка програми формування емо-

ційної культури та експериментальна перевірка педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх вихователів у процесі їх професійної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Закон України «Про освіту» : документ 2145-VIII чинний, поточна редакція від 16.01.2020 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Косенко Ю.М. Основи педагогічної майстерності вихователя : навч.-мет. посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». 2-е видання, доповнене. Маріуполь, 2014. 360 с.
4. Сисоєва. С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник. НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
5. Якубовська О.М., Анненкова І.П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів : навч. посібник. Одеса : Астропринт, 2002. 160 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ НА ЕТАПІ ПІДГОТОВКИ ДО ВАГІТНОСТІ ТА БАТЬКІВСТВА

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF YOUNG PEOPLE IN THE STAGE OF PREPARATION FOR PREGNANCY AND PATERNITY

Стаття присвячена актуальній проблемі соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності та батьківства. Мета дослідження полягає у вивченні особливостей соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності та батьківства, теоретичному обґрунтуванні та апробації дослідно-експериментальної програми соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності та батьківства. Для визначення рівня готовності молодих людей до батьківства було виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, комунікативний та емоційно-регулятивний компоненти. Доведено, що процес соціально-психологічного супроводу молоді на етапі підготовки до вагітності та батьківства буде ефективним, якщо реалізувати такі завдання: створення позитивного емоційно забарвленого клімату серед молодих людей; підвищення рівня психологічної готовності до батьківства; формування готовності будувати конструктивні взаємовідносини в сім'ї; вироблення уміння долати перешкоди у встановленні емоційних контактів; підвищення престижу інституту сім'ї та перспектив народження дитини.

Використання методу аналізу дало змогу вивчити зміст соціального і психологічного супроводу, специфіку їх здійснення, після чого за допомогою методу синтезу – сформулювати власне визначення соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності. Отже, соціально-психологічний супровід молодих людей на етапі підготовки до вагітності – це вид соціальної роботи, спрямований на надання підтримки чоловіку та жінці на етапі планування вагітності, здійснення інформаційно-просвітницької діяльності щодо особливостей допологового та післяпологового періодів із метою забезпечення емоційного благополуччя вагітної, мінімізації тривожних станів, забезпечення відчуття внутрішньої гармонії та комфорту задля успішного здійснення батьківської ролі.

Було визначено, що в молодих людей не повністю сформована готовність до вагітності та батьківства. Вони мають невисокий рівень особистісної зрілості, яка впливає на світогляд, позицію та погляди молоді щодо майбутнього батьківства. Але при цьому в них переважає об'єктивна установка до факту народження дитини.

Ключові слова: соціальний супровід, соціально-психологічний супровід, батьківство,

компоненти готовності, підготовка молодих людей до вагітності та батьківства.

The article is dedicated to the actual problem of social and psychological support of young people in the stage of preparation for pregnancy and paternity. The purpose of the research is the study of features of social and psychological support of young people in the stage of preparation for pregnancy and paternity, theoretical substantiation and approbation of the experimental program of social and psychological support of young people in the stage of youth preparation for pregnancy and paternity. In order to determine young people's readiness for parenting, we identified the following components: motivational-value, cognitive-activity, communicative, and emotionally regulatory components. It has been proved that the process of social and psychological support of young people in the stage of preparation for pregnancy and paternity will be effective if the following tasks are fulfilled: creating of positive emotionally-colored climate among young people; raising psychological readiness of young people for paternity; forming willingness to build constructive relationships in the family; developing ability to overcome obstacles in establishing emotional contacts; raising prestige of the family institution and the prospect of having children.

The use of the method of analysis made it possible to study the content of social and psychological support, their specific implementation. Then, using the synthesis method to form your own definition of social and psychological support for young people at the stage of preparation for pregnancy. Therefore, social and psychological support for young people in the stage of preparation for pregnancy is a type of social work aimed at supporting the husband and the woman in the stage of pregnancy planning, carrying out information and educational activities on the features of prenatal and postpartum periods in order to ensure emotional well-being of pregnancy, pregnancy anxiety states, providing a sense of inner harmony and comfort for the successful fulfillment of the parental role.

It has been determined that young people are not fully prepared for pregnancy and paternity. They have a low level of personal maturity that influences young people's outlook, position and outlook on future parenthood. But in doing so, they are dominated by an objective attitude towards the birth of a child.

Key words: social support, social and psychological support, components of readiness, preparation of young people for pregnancy and paternity.

УДК 378:159.9:316.25

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.49>

Паскаль О.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Колбіна Л.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри педагогічних
технологій початкової освіти
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в нашому суспільстві тривалий час досить гостро постає питання готовності молодих людей до материнства та батьківства. Неготовність до створення власної сім'ї (самостійності, відповідальності, фінансової незалежності від батьків та змога самостійно забезпечувати власну сім'ю, а також прийняття нових ролей), народження та виховання дітей є проявом моральної та психологічної неготовності до ролі батьківства. Така тенденція пояснюється низкою демографічних проблем (низька народжуваність, відсутність потреби в дітях у деяких подружніх пар, які вибирають самотність як основний спосіб життя), а також зростанням числа соціальних сиріт та розлучень серед молоді. Більшої уваги потребує питання соціально-психологічного супроводу вагітних жінок. Чомусь люди вважають, що для жінки головним є вчасно стати на облік до жіночої консультації та регулярно відвідувати лікаря.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Про значимість та необхідність здійснення соціального супроводу різних категорій клієнтів свідчить численна наукова спадщина вітчизняних та зарубіжних науковців, які займаються вивченням цього поняття. Соціальний супровід як один із видів соціальної роботи спрямований на підтримку та надання допомоги, результатом якого є задоволення потреб клієнтів.

Варто зазначити, що проблемою соціально-психологічного супроводу вагітних жінок займається велика кількість як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Серед досліджуваної проблематики виділяють поняття: «соціальний супровід» та його ознаки [2], психологічний супровід сім'ї [9], особливості психології материнства [11], адаптація жінки до періоду вагітності [3], психологічна підготовка вагітної жінки до пологів [7] тощо. Проблема підготовки молоді до батьківства має широкий спектр взаємопов'язаних питань, а саме: вплив сімейного укладу та атмосфери на виховання і розвиток дітей [8]; важливість розвитку педагогічної освіти та самоосвіти серед батьків у питаннях сімейного виховання [10]; підготовка молоді до сімейного життя та батьківства [4]; розвиток психологічної готовності до материнства на стадії планування вагітності, під час вагітності та після пологів [5]; психологія материнства [11] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри велику кількість досліджень особливостей соціального супроводу різних категорій клієнтів, залишається актуальною проблема розробки та впровадження ефективних напрямів здійснення соціально-психологічного супроводу вагітних жінок у процесі підготовки сім'ї до батьківства.

Мета статті полягає у вивченні особливостей соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності та батьківства, теоретичному обґрунтуванні та апробації дослідно-експериментальної програми соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки молоді до вагітності та батьківства.

На етапі теоретичного обґрунтування вихідних положень дослідження були використані такі методи:

методи теоретичного аналізу: аналіз філософських, соціально-педагогічних, психологічних джерел, узагальнюючий аналіз, інтерпретація (для визначення особливостей соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки їх до вагітності та батьківства, розкриття сутності понять «соціально-психологічний супровід вагітних жінок», «підготовка молоді до батьківства»);

діагностичні методи: анкетування, експертна оцінка (з метою проведення діагностичного дослідження щодо виявлення рівня готовності молоді до вагітності та батьківства, а також аналізу отриманих результатів);

методи експериментального та емпіричного дослідження (з метою створення дослідно-експериментальної програми, а також прогнозування її результативності).

Виклад основного матеріалу. Точне визначення терміна «соціальний супровід» подано в Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 20.01.2018 р., підстава 2249-VIII, в якому зазначено, що це «вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу» [6, с. 1].

Реалізація соціального супроводу задля досягнення успішного результату передбачає: надання соціальних послуг з урахуванням потреб та специфіки проблем клієнта; формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій; здійснення підтримки клієнта в розв'язанні складної ситуації; застосування різних форм психологічного консультування (спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, проєктивні та ігрові методи), для більш ефективного досягнення поставленої мети.

Використання методу аналізу дало змогу вивчити зміст соціального і психологічного супроводу, їх специфіку здійснення, після чого за допомогою методу синтезу сформувані власне визначення соціально-психологічного супроводу молодих людей на етапі підготовки до вагітності. Отже, соціально-психологічний супровід молодих людей на етапі підготовки до вагітності – це вид соціальної роботи, спрямований на надання підтримки чоловіку та жінці на етапі планування вагітності, здійснення інформаційно-просвітниць-

кої діяльності щодо особливостей допологового та післяпологового періодів із метою забезпечення емоційного благополуччя вагітної, мінімізації тривожних станів, забезпечення відчуття внутрішньої гармонії та комфорту задля успішного здійснення батьківської ролі.

З метою перевірки рівня готовності молодих людей до батьківства на констатувальному етапі дослідження був проведений діагностичний експеримент. Для визначення рівня готовності молодих людей до батьківства було визначено наведені нижче компоненти.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент виражається рівнем особистісної зрілості молодих людей. Зрілість як результат дорослішання залежить від фізіологічного віку та впливає на формування особистісної зрілості, яка виражається рівнем засвоєння норм суспільства, принципів міжособистісного спілкування та правил взаємодії з іншими. Також цей компонент характеризується наявністю або відсутністю позитивної установки на народження дитини, сформованістю мотивів до створення сім'ї та народження дитини, виробленням та усвідомленням основних сімейних цінностей та готовності їх реалізовувати в процесі функціонування власної сім'ї та виховання дитини.

2. Когнітивно-діяльнісний компонент характеризується наявністю знань про особливості фізіологічного та психологічного розвитку дитини на різних вікових етапах, знань і умінь щодо застосування різних методів і прийомів під час виховання та розвитку дитини з урахуванням віку, а також особистісних характеристик, оцінкою себе в ролі батька (матері), чоловіка (дружини), знаннями прав та обов'язків подружжя і батьків щодо дитини та рівня відповідальності перед державою за народження, утримання та виховання дитини. Цей компонент визначає підґрунтя (знання і навички) для розуміння особливостей з догляду та розвитку дитини та специфіку функціонування інституту сім'ї.

3. Комунікативний компонент характеризує готовність молодих людей будувати конструктивні взаємовідносини з дитиною, застосовувати доцільний стиль сімейного спілкування та використовувати оптимальний его-стан за Е. Берном [1]. Головною рисою комунікативної готовності до батьківства є вміння успішно вибудовувати процес взаємодії з дитиною та чоловіком (дружиною) задля побудови гармонійних стосунків у площині «батьки-дитина», «чоловік-дружина».

4. Емоційно-регулятивний компонент виражає вміння майбутніх батьків проявляти власні емоції, регулювати власний емоційний стан, запобігати прояву деструктивної поведінки щодо дитини і свого партнера, а також впливати на емоційну складову частину сімейного середовища. Цей компонент характеризує готовність створювати сприятливий внутрішньо сімейний мікроклімат. Емоційна складова частина під час вагітності жінки свідчить про бажаність та очікування дитини, задоволеність ситуацією та формує майбутнє ставлення матері до дитини.

Враховуючи компоненти, представлені у таблиці 1, ми провели експериментальне дослідження, яке проходило в чотири етапи.

З метою виявлення рівня готовності до батьківства (визначення рівня особистісної зрілості та рівня репродуктивної установки) молодих людей на початковому етапі дослідження було проведено діагностичне вивчення, респондентами якого стали 60 осіб: 19 респондентів із числа працівників освіти (учителі різних шкіл) міста Одеси, 7 респондентів із числа тимчасово безробітних, 15 студентів III–IV курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та 19 студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», факультету початкового навчання. Експериментальну вибірку становила молодь віком від 18 до 35 років.

У результаті проведення констатувального етапу дослідження було виокремлено експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи респон-

Таблиця 1

Компоненти готовності молодих людей до батьківства

№	Компоненти	Показники	Методики
1.	Мотиваційно-ціннісний	рівень особистісної зрілості молодих людей	1. Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха
		наявність або відсутність позитивної установки на народження дитини	2. Методика дослідження репродуктивної установки «Факти, що асоціюються з народженням дитини в сім'ї» В. Бойко в модифікації О. Каримової
2.	Когнітивно-діяльнісний	рівень змістовних знань щодо батьківства	3. Авторський опитувальник «Визначення рівня знань щодо майбутнього батьківства»
		оцінка себе в ролі майбутнього батька (матері)	4. Методика «Усвідомлене батьківство» М. Єрміхіної, Р. Овчарової
3.	Комунікативний	рівень комунікативної установки	5. Методика діагностики комунікативної установки В. Бойка
4.	Емоційно-регулятивний	рівень емоційної ефективності у спілкуванні	6. Методика діагностики перешкод у встановленні емоційних контактів В. Бойка

дентів для поглиблення наукових уявлень про досліджуваний процес. Як експериментальна, так і контрольна вибірка нараховували 30 осіб, що були надалі базою для формувального експерименту.

Висновки. У статті охарактеризовано структуру процесу готовності молоді до вагітності та батьківства та визначені компоненти означеного процесу. Перспективи подальших розробок передбачають проведення діагностичного дослідження за визначеними компонентами готовності молодих людей до вагітності та батьківства. Результати проведеного дослідження дають підставу для розробки та апробації експериментальної програми організації процесу соціально-психологічного супроводу молоді на етапі підготовки їх до вагітності та батьківства, метою якої було створення позитивного емоційно забарвленого клімату серед молодих людей, підвищення рівня психологічної готовності до батьківства, формування готовності будувати конструктивні взаємовідносини в сім'ї, вироблення вміння долати перешкоди у встановленні емоційних контактів, підвищення престижу інституту сім'ї та перспективи народження дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва : Эксмо, 2009. 416 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 2. С. 79–87.
4. Гребенников И. Основы семейной жизни. Москва : Просвещение, 1991. 160 с.
5. Гурьянова Т.А. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01. Барнаул, 2004. 176 с.
6. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 20.01.2018 р., підстава 2249-VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 42. 213 с.
7. Іщук О.І. Психологічна підготовка вагітної жінки до перших пологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 20 с.
8. Коменский Я.А. Материнская школа. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 201–242.
9. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. Москва : Аналог, 2001. 108 с.
10. Сухомлинский В. Мудрость родительской любви. Москва : Молодая гвардия, 1988. С. 37–61.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 235 с.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS TO EMPLOYMENT

Реформування суспільного життя України, зокрема економічної та освітньої сфери, без належного врахування соціально-економічних, психологічних та інших факторів створює для випускників освітніх закладів передумови для невпевненості й невизначеності майбутньої життєвої та професійної перспективи. Тому виникає необхідність створення педагогічних технологій забезпечення особистісного професійно-ціннісного самовизначення учнів особливо в контексті формування професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності.

Метою статті є розгляд аспектів формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності в контексті створення профорієнтаційної педагогічної технології забезпечення означеного процесу.

Реалізація визначених у статті підходів дасть змогу створити педагогічну технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів, що сприятиме оптимізації профорієнтаційної діяльності закладів освіти, створенню умов для свідомого визначення кожним суб'єктом освітнього процесу своєї сутності й місця у світі, підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до професійного самовизначення та життєвої самореалізації, формування в них компетентності в побудові й реалізації індивідуальної освітньої та професійної траєкторії, загалом підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Наукова новизна наведених у статті узагальнень полягає в окресленні шляхів вирішення проблеми формування психологічної та практичної готовності зростаючої особистості до праці, забезпечення свідомого й обґрунтованого професійного самовизначення, важливості створення науково-методичного підґрунтя для загальної модернізації системи професійної орієнтації учнів закладів загальної середньої освіти.

Представлені в статті матеріали можуть застосовуватися педагогічними працівниками, практичними психологами, соціальними педагогами, які здійснюють професійну орієнтацію в закладах освіти, студентами педагогічних і гуманітарних вищих навчальних закладів, слухачами інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Ключові слова: *заклади загальної середньої освіти, професійно-ціннісні орієнтації, трудова діяльність, учні.*

Reforming the public life of Ukraine, in particular the economic and educational spheres, without proper consideration of socio-economic, psychological and other factors creates for graduates of educational institutions prerequisites for uncertainty and uncertainty of future life and professional prospects. Therefore, there is a need to create pedagogical technologies to ensure personal professional and value self-determination of students, especially in the context of the formation of professional and value orientations to work.

The purpose of the article is to consider aspects of the formation of professional and value orientations of students to work in the context of creating career guidance pedagogical technology to ensure this process.

The implementation of the approaches defined in the article will create a pedagogical technology for the formation of professional and value orientations of students, which will help optimize career guidance activities of educational institutions, create favorable conditions for each subject to consciously define its essence and place in the world. Professional self-determination and life self-realization, formation of competence in them in the construction and implementation of individual educational and professional trajectory, in general, preparation for future employment.

The scientific novelty of the generalizations given in the article lies in the outlined ways to solve the problem of forming psychological and practical readiness of a growing individual to work, providing conscious and reasonable professional self-determination, the importance of creating a scientific and methodological basis for general modernization of vocational guidance.

The materials presented in the article can be used by pedagogical workers, practical psychologists, social pedagogues who carry out professional orientation in educational institutions, students of pedagogical and humanitarian higher educational institutions, students of institutes of advanced training of pedagogical staff.

Key words: *general secondary education institutions, professional and value orientations, labor activity, students.*

УДК 373.1.02,373.3/5.048:331.548
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.50>

Морін О.Л.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
лабораторії виховання готовності
до ринку праці
Інституту проблем виховання
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Успішність і конкурентоздатність людини на ринку праці завжди вимагали від неї високого рівня володіння відповідними вміннями й навичками як вільного носія професійних послуг. Трансформація суспільних та економічних відносин, які відбуваються в Україні як частині сучасного глобалізо-

ваного світу, призводять до значних структурних змін на ринку праці. Однак ця вимога залишається незмінною.

З іншого боку, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, виникнення нових форм і видів зайнятості, посилення міграційних процесів висувають нові вимоги до працівників. Сучасний

ринок праці вимагає від працівника наявності ініціативності, креативності, комунікативних навичок, швидкого адаптування до мінливої ситуації, критичного й аналітичного мислення, медійної та інформаційної грамотності, уміння працювати з хмарним технологіями, а вже в недалекому майбутньому вміння працювати зі штучним інтелектом тощо. Тому країна може досягти економічного зростання за умови підготовки робочої сили, здатної до швидких змін і жорсткої конкуренції на регіональному, національному та глобальному ринках праці.

В Україні останнім часом відбуваються істотні зміни в економічному, політичному й соціальному житті країни. Вихід на європейські та міжнародні ринки, нова хвиля міграційних процесів, військові дії на сході країни призводять до трансформації внутрішнього ринку праці, що впливає на трудову діяльність людини та її соціально-економічне становище. У таких умовах перед суспільством виникає проблема соціальної незахищеності окремих верств населення. Насамперед ця проблема стосується молоді через її слабку освітню, трудову й професійну підготовку, тому що особливістю молодого покоління є формування й утвердження життєвих позицій. Натепер учнівська молодь не має можливостей для повної реалізації її особистого й соціального потенціалу особливо у сфері перспектив професійної діяльності та побудови успішної кар'єри.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Означене вище актуалізує важливість дослідження проблеми формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності ще під час навчання в закладах загальної середньої освіти. Однак існують **протиріччя** між необхідністю педагогічного забезпечення цього процесу й недостатньою розробленістю теоретико-методичних підходів до його здійснення; між можливостями педагогічних працівників в організації процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів і нерозробленістю відповідного інструментарію; між особистісною потребою учнів у професійно-ціннісному самовизначенні, життєвій і професійній самореалізації та відсутністю умов для їх здійснення в процесі освітньої діяльності.

Метою статті є розгляд аспектів формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності.

Відповідно до мети, вирішувалися такі завдання: розкрити результати аналізу дослідженості проблеми в психолого-педагогічній літературі та досвіду освітньої практики у формуванні професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності, окреслити підходи до обґрунтування педагогічної технології його забезпечення, запропонувати напрями вдосконалення цього процесу.

Для вирішення означеної вище проблеми застосувалася низка методів. Використовуючи теоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння й узагальнення) та методи вивчення документів (директивні документи про освіту, матеріали соціологічних досліджень тощо), визначили теоретичні засади дослідження. Спираючись на дані теоретичного аналізу, уточнили сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «професійно-ціннісні орієнтації», «трудова діяльність». За допомогою методів вивчення й узагальнення теорії та практики окреслено підходи до побудови технології забезпечення формування в підлітків професійно-ціннісних орієнтацій до трудової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Проведений на першому етапі дослідження аналіз проблеми засвідчив таке:

1. У психолого-педагогічній літературі розглядом сутності понять «цінність», «ціннісні орієнтації» та «професійно-ціннісні орієнтації» займалися такі вчені, як К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, І. Бех, Л. Божович, Н. Бондар, М. Боришевський, Б. Братусь, А. Брушлинський, П. Гуревич, Л. Долинська, Н. Журавльова, О. Заболотська, А. Здравомислов, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Кузнєцова, Д. Леонтьєв, В. Лісовський, В. Пічурін, О. Пришляк, М. Пряжников, Н. Савченко, В. Семиченко, А. Сірий, Р. Скульський, В. Сластьонін, О. Стахова, Н. Стрелянова, О. Сухомлинська, Г. Тарасова, М. Титма, А. Троцько, М. Федоренко, І. Федух, Р. Чижакова, М. Яницький та ін.

Останнім часом дослідження, присвячені розгляду понять «цінність», «ціннісні орієнтації» та «професійно-ціннісні орієнтації», здебільшого розглядаються як елементи структури особистості фахівця в процесі його професійного становлення (О. Бондаренко, В. Денисенко, С. Камінська, З. Карпенко, З. Курлянд, О. Мартинюк, В. Мицько, С. Ставицька, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.).

Підсумовуючи результати проведеного аналізу, ми в загальному вигляді окреслили, що будемо розуміти під означеними поняттями. Як психологічна категорія «цінність» розглядається у вигляді будь-якого об'єкта, що має для суб'єкта вагомий значення. «Ціннісні орієнтації» розглядаються як один із провідних утворень особистості, що визначають її активну соціальну позицію, рівень домагань і готовність до діяльності. З іншого боку, поняття «ціннісні орієнтації» розглядається як процес і як результат. Як процес «ціннісні орієнтації» виражаються у виборі та оцінці дії, мети, а як результат – в оволодінні суб'єктом певними знаннями, ініціюють включення в процес пізнання, є механізмом його самовизначення.

У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід, накопичений особою, а їх сукупність утворює свого роду стрижень свідомості, навколо якого обертаються її думки й почуття, з огляду на

який приймаються важливі рішення та вирішується багато життєвих питань. Ціннісні орієнтації формують змістову сторону діяльності учня, ставлення до навчання, до себе, до інших, становлять основу визначення своїх інтересів і потреб у світі професій, визначають вибір напряму майбутньої професійної діяльності.

«Професійно-ціннісні орієнтації» визначають як образ-ідеал, який активізує спрямованість особистості на вибір засобів, способів діяльності для досягнення поставлених цілей і безпосередньо ініціює початок пошуку й вибору життєвої стратегії, є їх джерелом, визначає напрям, який може бути обраний особистістю в процесі професійного самовизначення. Спрямовуючи особистість на самореалізацію в трудовій діяльності, професійні цінності стають основою життя людини, дають їй змогу задовольняти свої матеріальні й духовні потреби, слугують орієнтиром соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих цілей [12, с. 405–414; 14, с. 42].

2. Також нас зацікавили дослідження, присвячені проблемам формування психологічної готовності до трудової діяльності (С. Герасіна, В. Гордієнко, А. Деркач, М. Дмитрієва, І. Добренко, М. Дьяченко, Є. Єгорова, В. Зазикін, Е. Зеєр, Л. Кандилович, Є. Клімов, М. Лукашевич, А. Маркова, І. Марченко, М. Пряжников, В. Рибалка, Г. Славтіч, Г. Суходольський, С. Чистякова, Ю. Швалб та ін.); мотиваційної спрямованості на працю (Г. Балл, В. Бодров, В. Васильєв, С. Герасіна, К. Гуревич, І. Зязюн, Е. Ковальчук, В. Коган, В. Крюкова, І. Матійків, В. Муніпов, Н. Ничкало, П. Перепелиця, Г. Татарова, В. Шадріков, В. Якунін та ін.); готовності до професійної праці (І. Гейко, І. Добротворський, Л. Зайверт, О. Киричук, Е. Ковальчук, О. Корчевна, О. Корчевна, Я. Крушельницька, Н. Лукашевич, Н. Побірченко, В. Радкевич, В. Скульська, Г. Славтіч, М. Туленков, А. Хроленко й ін.).

Підсумовуючи в контексті дослідження трудової діяльності, можемо визначити її як форму активного й умотивованого ставлення особистості до дійсності, яка спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, що пов'язані зі створенням суспільно значущих (матеріальних, духовних) цінностей, зумовлених її потребами, а також засвоєнням суспільного досвіду.

3. Технологічні підходи до освіти, теорія і практика впровадження педагогічних технологій відображені в наукових працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Беха, П. Гальперіна, П. Єрдієва, Л. Зоріної, М. Кларіна, Л. Ланди, І. Раченка, Н. Тализіної та ін.

Аналізу сутності поняття «педагогічна технологія» присвятили також дослідження Н. Абашкіна, В. Андрєєв, К. Баханов, Б. Блум, В. Боголюбов, В. Бондарь, О. Васюк, С. Виговська, В. Галузинський, С. Гончаренко, В. Євдокимов, М. Євтух,

О. Єпішева, Д. Закатнов, К. Каіров, А. Кіктенко, В. Кондрашова, В. Корнєєв, Л. Крившенко, О. Любар, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, Т. Селевко, О. Собчук, Н. Сушик, Ф. Янушкевич, Л. Яроцук та ін. [4, с. 5–9].

Підсумовуючи, ми в загальному вигляді зробили висновок, що педагогічна технологія – це спланована організація освітнього процесу з оптимальним добром методів, засобів, форм навчання, яка передбачає досягнення певного визначеного результату. Загалом систему методів і прийомів практичної діяльності, спрямованих на досягнення заздалегідь запланованого в загальних рисах предметного результату, визначають як технологію. Основними особливостями педагогічних технологій є цілеспрямованість, послідовність, поетапність, оптимальність, комплексність, цілісність, структурованість, багаторівневність, економічність, корегованість тощо. При цьому «педагогічна технологія» має такі компоненти: цільовий (діагностичний опис цілей навчання); змістовий (чіткий опис способів досягнення результатів); операційний (відтворення процесу навчання); результативний (обов'язкове досягнення кінцевого результату) [2].

4. Розгляд досвіду освітньої практики засвідчив наявність кількох аспектів проблеми оновлення й запровадження нової профільної школи, а саме:

– *науково-методичний*, пов'язаний із трансформацією змісту освіти на компетентнісних та інтеграційних засадах завдяки запровадженню компетентнісно орієнтованих стандартів освіти, орієнтованість змісту на формування в здобувачів освіти здатності використовувати набуті знання в практичній діяльності й у повсякденному житті;

– *організаційно-педагогічний*, обумовлений вирішенням завдання, актуалізованого Міністерством освіти і науки, з формування мережі старшої профільної школи раніше запланованого часу, тобто до 2027 р., що має забезпечити трансформацію профільного навчання в багатокомпонентну модель, яка поєднує загальноосвітню та професійну підготовки, де кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти в поєднанні зі здобуттям професії;

– *соціально-педагогічний*, що зумовлює розширення можливості вільного руху учнів між освітніми та професійними напрямами підготовки, розгортання уніфікованих навчальних циклів, а також підвищення вікової межі, досягнувши яку учні здатні свідомо обрати напрям майбутньої фахової спеціалізації [8, с. 39–42].

Отже, спираючись на стислий опис результатів проведеного на першому етапі дослідження аналізу аспектів проблеми, підсумовуючи все вищезазначене, ми в загальному вигляді можемо окреслити завдання дослідження, що розпочалося. Одним із них є визначення підходів до опису

педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності. Як зазначено вище, аналіз визначень поняття «педагогічна технологія» засвідчив, що спільною рисою в них є підходи до побудови структури. Побудований на означених технологіях освітній процес має зберігати свою цілісність, передбачає діагностичне цілепокладання на основі заздалегідь визначеного результату, сам процес чітко спроектований, зберігає керованість на всіх етапах, у ньому закладена можливість корекції освітнього процесу під час його розгортання й перебігу відповідно до циклічно здійснюваного діагностування проміжних результатів [6; 13; 15].

По-перше, для предмета дослідження вона буде мати особливості педагогічної профорієнтаційної технології. По-друге, провідною умовою при її створенні є визначення місця учня в освітньому процесі, такої позиції, де зростаюча особистість виступає не як об'єкт, а як пріоритетний суб'єкт. Це має бути особистісно-орієнтована технологія, у якій дійсно в центрі освітньої системи перебуває особистість дитини, що забезпечує комфортні умови її розвитку та реалізацію природних потенціалів [6; 13].

Як зазначає З. Охріменко, профорієнтаційна технологія має базуватися на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, який становлять форми, методи й прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення дитині необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту й засобів навчання та поведінки [11, с. 81–82].

На нашу думку, визначення означеної технології є найбільше тотожним визначенню виховної педагогічної технології особистісної орієнтації, запропонованого І. Бехом, за яким це сукупність методів, що ґрунтуються не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохоченні й покаранні), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання й позитивного емоційного оцінювання, що апелюють передусім до самосвідомості та свідомого творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей [2].

Ідею І. Беха про особистісно орієнтовану парадигму виховного процесу, а також опис визначених методів і технік його забезпечення буде покладено в основу дослідження. Означена ідея забезпечує узгодження факторів зовнішнього педагогічного впливу на учнів, спонукає й мотивує їх до самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, дійсно збагачує підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності й поведінці.

Побудовані на її основі особистісно орієнтовані виховні технології визначають методи й техніки,

які регулюють перебіг професійного самовизначення учнівської молоді, визначають для кожної особистості індивідуальний вектор майбутнього, розкривають особистісні смисли, що детермінують конкретні етапи життєвого шляху особистості, напрями її майбутньої професійної діяльності й життєві орієнтації загалом.

На думку І. Беха, лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення суб'єктом виховної дії себе як особистості, на його вільне та відповідальне самовираження [2].

Сукупність методів визначить характер виховних впливів. Виховна технологія забезпечує, з одного боку, аксіологічний тип виховання, а з іншого – виховання розвивальне. Під свою наукову парадигму І. Бех створив цикл адекватних їй виховних методів: метод переконання, метод педагогічного умовляння, метод інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитний метод.

Основою особистісно орієнтованої парадигми виховного процесу є технологія створення виховних ситуацій, що мають забезпечити розвиток свідомості такого рівня, який спонукав би особистість до самопізнання й самоактивності. При цьому моделюється ситуації вільної, творчої співпраці. Важливою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони заперечують детермінантний вплив на особистість, який здійснюється за допомогою реактивних, адаптивних виховних механізмів [2].

Як зазначає З. Охріменко, найбільш значущою потребою в юнацькому віці є потреба професійного та особистісного самовизначення, яка зумовлює активізацію самосвідомості юнака, визначає її змістову характеристику і стає головною рушійною силою подальшого розвитку. Процес професійного самовизначення потребує від юнака максимального напруження сил, вияву самоактивності, самостійності й відповідальності, отже, максимального напруження сил [11, с. 81–82].

Отримані поточні результати дослідження також дають змогу стверджувати, що при створенні означеної вище педагогічної профорієнтаційної технології варто зважити на міркування, які ми стисло розкриємо далі.

У сучасному глобалізованому світі, за даними закордонних дослідників (*LinkedIn Learning*, 2019), серед найбільш затребуваних універсальних навичок, тобто так званих «гнучких» чи «м'яких» навичок (*soft skills*), провідними постають насамперед навички креативності, здатність до переконання, комунікативні навички, навички управління часом (*time-management*), навички адаптування. Серед «жорстких» (*hard skills*) професійних навичок – навички роботи з хмарним обчислюванням, здатність до аналітичних досліджень, навички роботи з

людьми, а в недалекому майбутньому зі штучним інтелектом тощо [16].

Означене твердження закладене й у Законі України «Про вищу освіту», де наголошується на важливості формування не лише професійних знань, умінь і навичок, а й світоглядних і громадянських якостей і морально-етичних цінностей [7]. Це означає, що робітнику для досягнення професійного успіху суто професійних навичок замало. Професіонал відбувається лише тоді, коли в системі його навичок переважають не «жорсткі» професійні навички, а так звані «м'які», або «гнучкі» навички, які, по суті, і забезпечують ефективність набутих професійних навичок [5].

Тому в педагогічній профорієнтаційній технології має бути закладено аспекти, які в майбутньому мають забезпечити комфортний вихід молоді на ринок праці, умови переходу від навчання до роботи. Це стосується передусім інформаційної грамотності на основі цифрової компетентності, навички використання новітніх інформаційно-комунікаційні технологій, уміння критично опрацьовувати інформацію, дбати про інформаційну безпеку як власну, так і корпоративну, тощо, крім того, комунікабельність, уміння працювати в команді, здатність швидко навчатися, гнучкість, ініціативність, мовна грамотність.

Висновки. На нашу думку, реалізація визначених під час дослідження підходів дасть змогу створити педагогічну технологію формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів, що сприятиме оптимізації профорієнтаційної діяльності закладів освіти, створенню сприятливих умов для свідомого визначення кожним суб'єктом освітнього процесу своєї сутності та місця у світі, підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до професійного самовизначення та життєвої самореалізації, формування в них компетентності в побудові й реалізації індивідуальної освітньої та професійної траєкторії, загалом підготовки до майбутньої трудової діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із формуванням професійно-ціннісних орієнтацій учнів. На нашу думку, серед перспективних напрямів нових наукових розвідок проблеми можна визначити необхідність наукового обґрунтування критеріїв оцінювання ефективності формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів, модернізації наявних і розроблення нових педагогічних технологій забезпечення цього процесу тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабина А.А. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в профильном обучении : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2009. 183 с.

2. Безпалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 302 с.

3. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Том 1. 840 с.

4. Васюк О.В., Виговська С.В. Сучасні підходи до трактування поняття «педагогічна технологія». *Вісник Національного університету оборони України*. 2011. № 6 (25). С. 5–9.

5. Дель Карпіо Х., Купець О., Мюллер Н., Олєфір А. Навички для сучасної України. 2019. URL: http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.11.17_Skills_for_Modern_Ukraine (дата звернення: 10.09.2020).

6. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

7. Про вищу освіту : Закон України (2014, зі змінами 2015–2020 pp.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 10.09.2020).

8. Ляшенко О.І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 22. С. 39–42.

9. Молодь на ринку праці: навички XXI століття та побудова кар'єри. *Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики*. Київ, 2019. С. 26.

10. Навички для України 2030: погляд бізнесу: дослідження / за ред. М.А. Саприкіної. Київ : ЮСТОН, 2016. С. 36.

11. Охріменко З.В. Виховні профорієнтаційні технології як умова ефективного професійного самовизначення старшокласників. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку* : збірник матеріалів Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Б.О. Федоришина / за ред. Н.В. Павлик. Київ, 2020. С. 81–82.

12. Панчук Н.П. Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. № 32. С. 405–414.

13. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри : методичний посібник / Д.О. Закатнов, В.Ф. Орлов, Л.С. Злочевська, Ю.О. Павлов, В.С. Локшин. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 221 с.

14. Сластенин В.А. Педагогическая аксиология : монография. Красноярск : СибГТУ, 2009. С. 42.

15. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

16. Charlton, Emma (2019). These are the 100 most in-demand skills of 2019? According to LinkedIn. *World Economic Forum*. URL: <http://www.cnbc.com/2019/01/08/the-25-most-in-demand-technical-skills-of-2019-according-to-linkedin.html> (дата звернення: 10.09.2020).

РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАСТУПНОСТІ В ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CONTINUITY IN ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

У статті розглядаються проблеми наступності в розвитку зображувальних умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Розкриті структурні й змістові компоненти наступності. Дослідження питання наступності в художньо-естетичному вихованні дітей, проведене на заняттях образотворчого мистецтва, як у закладах дошкільної освіти, так і в початкових класах показало, що проблема взаємозв'язків між окремими рівнями розвитку, а також формами та методами виховної роботи залишається однією з першочергових і нагальних. Незважаючи на значні успіхи в цьому напрямі, її не можна вважати повністю вирішеною, а для цього потрібно продовжувати пошук нових, більш ефективних форм і методів впливу на дитину. Педагогіка визначає естетичне виховання як цілеспрямований, організований процес формування в дітей розвиненої естетичної свідомості, художнього смаку, здатності сприймати та цінувати прекрасне, піднесення, трагічне, комічне в суспільному житті, природі, мистецтві, жити й творити за законами краси. Естетичне виховання охоплює всі сторони повсякденного життя особистості, її манеру поведінки в суспільстві, культуру розумової та фізичної праці, уміння зосередити свою волю й наполегливість на досягненні певного результату або будь-якого етапу у виконанні завдань. Органічним складником естетичного виховання є художнє виховання, яке являє собою процес цілеспрямованого впливу засобами мистецтва на особистість, завдяки якому у вихованців формуються художні почуття і смак, любов до мистецтва, уміння розуміти його, насолоджуватися ним і здатність по можливості творити мистецтво. Образотворча діяльність володіє великими можливостями у вихованні, становленні й розвитку особистості дитини. Зумовлено це тим, що образотворче мистецтво, будучи активним засобом пізнання дійсності, являє собою одну з найбільш цікавих, емоційних і захопливих форм діяльності в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Наступність у художньо-естетичному вихованні залежить від дотримання основних дидактичних принципів навчання (науковість, доступність, наочність, послідовність, систематичність тощо), які є необхідною умовою при проведенні занять із образотворчого мистецтва в закладі дошкільної освіти й початковій школі та значущістю й впливом визначених нами

педагогічних умов, що впливають на ефективність здійснення художньо-естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ключові слова: компетенція, наступність, принцип, педагогічна умова, мистецтво.

The article considers the problems of continuity in the development of visual skills of children of preschool and primary school age. The structural and semantic components of continuity are revealed. A study of the issue of continuity in the artistic and aesthetic education of children, conducted in art classes, which in preschool and primary school showed that the problem of relationships between individual stages of development, as well as forms and methods of educational work remains one of the priority. Despite significant progress in this field, it cannot be considered completely resolved, and this requires the search for new, more effective forms and methods of influencing the child. Pedagogy defines aesthetic education as a purposeful, organized process of a developed aesthetic consciousness formation, artistic taste, ability to perceive and appreciate the beautiful, sublime, tragic, comic in public life, nature, art, live and create according to the laws of beauty. Aesthetic education covers all aspects of daily life of an individual, his manner of behavior in society, the culture of mental and physical work, the ability to focus the will and persistence to achieve a certain result or any stage in the tasks.

An organic component of aesthetic education is art education, which is a process of purposeful influence of art on an individual, through which students develop artistic feelings and tastes, love of art, the ability to understand it, enjoy it and the ability to create art. Art activity has great potential in the education, formation and development of the child's personality. This is due to the fact that the fine arts, being an active means of cognition of reality, is one of the most interesting, emotional and exciting forms of activity in preschool and primary school age.

Continuity in artistic and aesthetic education depends on compliance with the basic didactic principles of teaching (scientific, accessibility, visual, consistent, systematic, etc.), which are a prerequisite for conducting classes of fine arts in preschool and primary school, and the importance and impact of selected pedagogical conditions that affect the effectiveness of artistic and aesthetic education of children of preschool and primary school age.

Key words: competence, continuity, principle, pedagogical condition, art.

УДК 373.2/3.015.31:7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.51>

Лісовська Т.А.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розвиток освіти в Україні зумовлює необхідність переосмислення теорії та практики навчання й виховання. За останні роки відбулися зміни в

змісті програм як закладів дошкільної освіти, так і початкової школи. Відхід від авторитарних форм і методів організації освітнього процесу надає вихователям закладів дошкільної освіти та вчителю

лям початкової школи самостійності в діяльності. Проблема дотримання принципу наступності між дошкільною і початковою ланкою освіти лишається актуальною завжди.

Наступність визначається як зв'язок між різними етапами і ступенями розвитку в природі, суспільстві, пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи, тобто в новому завжди зберігаються елементи попереднього етапу розвитку. Основу цього формулювання становить визначення наступності видатного представника німецької класичної філософії Г. Гегеля. Розглядаючи її як категорію діалектики, великий учений зазначив, що сутність наступності полягає в утриманні якої-небудь частини цілого при подальшому процесі його розвитку. Будучи філософською категорією, наступність у процесі розвитку особистості людини набуває особливої значущості. На відміну від «повторюваності» й «успадкування від минулого», вона забезпечує стійкість і стабільність усієї виховної системи та окремих її ланок. Водночас із моментом запозичення позитивних досягнень попереднього етапу розвитку вона дає змогу вносити в систему виховання й нові положення, яких ще не було в практиці, органічно включати їх у сформовану систему поглядів і переконань людини.

На нашу думку, наступність – це не тільки звернення до досвіду, накопиченого попереднім поколінням, це й погляд у майбутнє, новаторський підхід сьогодні до нагальних завдань суспільного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні пріоритетним став напрям експериментального дослідження наступності в змісті, методах, формах, технологіях освіти в закладах дошкільної освіти та початковій школі.

Виходячи з поставлених завдань художньо-естетичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, на особливу увагу заслуговує загальнопедагогічна проблема наступності в їх навчанні та вихованні, що відображена в працях Б. Ананьєва, Н. Ветлугіної, Є. Голанта, М. Данилова, О. Запорожця, В. Мухіної, О. Усової, Є. Фльоріної, Д. Ельконіна й багатьох інших педагогів і психологів. Керуючись принципом наступності змісту дошкільної та початкової ланок освіти, унесено певні зміни як до змісту БКДО, так і до його структури. Як і в початковій школі, зміст БКДО визначено на основі компетентнісного підходу відповідно до вікових можливостей дітей, що реалізуються в освітньому просторі, спрямованому на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, вихованості й навченості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення життєво важливих компетенцій (дитина знає, обізнана, розуміє, уміє, усві-

домлює, здатна, застосовує, виявляє ставлення, оцінює) [1, с. 23–24].

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть у педагогічній науці усталився компетентнісний підхід до дослідження педагогічних явищ (Н. Бібік, Є. Божович, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко та ін.).

Водночас до сьогодні, на жаль, не існує однозначного погляду на сутність ключових понять «компетенція» і «компетентність». Подекуди спостерігається змішування дефініцій «компетенція» і «компетентність». Звернімося до тлумачення «компетенція» як вихідного щодо феномена «компетентність». Зазвичай словникові джерела визначають компетенцію як «добра обізнаність з чим-небудь; коло повноважень, організації, установи, особи» [5, с. 305].

Існує й дещо інше розуміння в словниках «компетенції»: відчужена від особистості, від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога, зразок) до освітньої підготовки того, хто навчається, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат [3, с. 409].

У Державному стандарті початкової освіти визначено й поняття «ключова компетенція» – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини (загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна, мовна тощо).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дошкільному віці пріоритет має гра, у процесі якої відбуваються важливі зміни в психіці дошкільника й розвиваються психічні процеси, що готують його перехід до нового, вищого щабля розвитку; створюються умови для соціалізації дитини, становлення й саморозвитку її особистості; у цей період у контексті гри виникають і диференціюються нові види діяльності, зокрема трудова, естетична, навчальна тощо. У другій половині дошкільного віку й у шкільні роки для дитини важливим у процесі гри є дотримання правил, які регламентують уявні дії й реальні стосунки учасників гри. Відповідно до цієї закономірності, ігри поділяють на дві системоутворюючі групи – творчі ігри та ігри за готовими правилами. Творчі ігри – це креативна (лат. creatio – творення) діяльність дітей, яка розгортається за їхньою ініціативою. Ігри за готовими правилами передбачають реалізацію дітьми попередньо створеної дорослими змістової й процесуальної основи [3, с. 139].

Розробка загальної теорії гри починається в кінці ХІХ століття. Значний внесок у розробку та розвиток зробили зарубіжні психологи й педагоги, серед яких особливо варто відзначити К. Гроса, З. Фрейда, К. Бюлер, Д. Дьюї та ін. У їхніх дослідженнях розглядалися досить важливі теоретичні

питання про витоки виникнення, мотиви, структуру та динаміку розвитку дитячої гри.

Австрійський психолог К. Бюлер пов'язував появу гри в дітей з отриманням задоволення та насолоди. У дослідженні «Духовний розвиток дитини» він виклав теорію трьох ступенів інтелектуального розвитку дитини, пов'язану з формуванням пізнавальних процесів. На його думку, насолода в дитини настає в результаті задоволення інстинктивних потреб, тобто після звершення якої-небудь дії. Дитяча гра розглядалася зарубіжними вченими (К. Шиллер, Г. Спенсер та ін.) і як форма звільнення від надлишкової енергії, що накопичується дитиною.

В освітніх закладах гра використовується як метод, що має великий педагогічний потенціал і найбільшою мірою створює для дітей атмосферу психологічного комфорту.

Мета статті – розкрити сутність і структуру психологічної готовності дитини до школи засобами образотворчої діяльності.

У сучасній психології готовність до навчання розглядається як цілісне структурне утворення, що включає мотиваційні, розумові, емоційно-вольові та соціальні компоненти. Рівнем сформованості цих компонентів визначаються особливості включення дитини в навчальну діяльність, її ставлення до школи, взаємини з учителем та учнями [3, с. 138]. Останнім часом проблема діагностики психологічної готовності до шкільного навчання набрала особливої актуальності у зв'язку з переходом на 12-річне навчання та зниженням віку дітей, які вступають до школи. Діагностику готовності дітей до навчання здійснюють практичні психологи. Із цією метою використовуються зазвичай тести, що дають змогу уточнювати та перевіряти результати обстеження дітей, ураховуючи при цьому чинники, як ситуативні (настрій дитини під час обстеження, характер її очікувань щодо психолога, який проводить тестування), так і довготривалі (сімейна обстановка, стиль взаємин батьків із дитиною, їх роль у збагаченні її знань тощо) [3, с. 138].

Наступний аспект готовності старших дошкільників до навчання є особистісна готовність. Складником особистісної готовності до навчання є соціальний розвиток, який виявляється в потребі й умінні взаємодіяти з однолітками, дорослими, спілкуватися й адекватно реагувати на події. Саме соціальному розвитку як складнику особистісного в сучасних умовах надається велике значення. Перехід дитини від дошкільної системи виховання до навчання в школі ставить перед педагогами завдання, котре полягає в пошуку нових шляхів впливу на особистість дитини, в активізації процесу навчання через включення в нього вже засвоєних видів діяльності. Перший час учні, які прийшли в перший клас, не спроможні за короткий

термін адаптуватися до нових умов, тому надзвичайно ефективними виявляються такі види діяльності, що займають проміжне становище між ігровими та навчальними, і коли вирішуються дітьми завдання, за змістом наближені до навчальних, а за формою – до ігрових. Про значення ігрової діяльності ми знаходимо у висловлюваннях О. Запорожця, на думку якого, на основі запропонованої дітям гри виникають та успішно розвиваються багато пізнавальних процесів [7, с. 257]. Інший видатний учений С. Рубінштейн вважає, що в грі, як у фокусі, збираються та проявляються всі сторони психічного розвитку особистості, які характеризують загальний рівень дитини [8, с. 73]. Великий психолог О. Леонтьєв розуміє під грою таку діяльність, у якій відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини, усередині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового більш високого щабля її розвитку [4, с. 306].

Образотворча діяльність дітей молодшого шкільного віку за своєю структурою та змістом близька до ігрової. Визначаючи своє ставлення до неї в дошкільний період, варто зазначити, що генетичною основою для малюнка є гра, тобто не установка на створення художнього образу, а ставиться завдання фіксації уявної ігрової дії графічним способом [9, с. 84]. Тому в дошкільному віці варто обирати й відповідні форми проведення занять. Видатний педагог Н. Сакуліна зазначає: «Уся образотворча діяльність дітей дошкільного віку вимагає режиму гри, а не режиму занять, як би добре вони не були проведені» [9, с. 114]. Гра, на її думку, створює важливі передумови для здійснення наступності в естетичному вихованні дітей різних вікових груп, залучає їх до системи суджень та оцінок того, що відбувається в доквітлі й мистецтві. Завдяки ігровій формі проведення заняття з образотворчого мистецтва в дітей дошкільного віку є одним із основних засобів художньо-естетичного виховання, адже дитячі малюнки, ліплення, аплікації часто дивують цікавим задумом, своєрідною формою вираження, яка привертає увагу навіть дорослих художників. Вони вражені дитячою творчістю, уважають її своєрідним мистецтвом.

Б. Неменський визначає мистецтво як «морально-естетичну позицію часу, відображену художником у творі мистецтва» [6, с. 80].

Виклад основного матеріалу. Результати проведених нами спостережень показали, що школа в роботі ще не завжди враховує набутий дітьми досвід дошкільної освіти. Вона нерідко починає навчання й виховання учнів за встановленими нею самою вимогами та правилами. Це призводить до того, що діти, котрі мають непогану підготовку до занять із образотворчого мистецтва, не завжди здатні правильно зрозуміти завдання того чи іншого уроку. Вони або залишають без уваги ті

вимоги, які висуваються до них з боку вчителя, або намагаються точно копіювати його дії в процесі зображення, найчастіше не розуміючи їх сутності.

Уникнути таких небажаних наслідків у практиці викладання образотворчого мистецтва дає змогу наступність в естетичному вихованні дітей, для дотримання якої буде потрібна низка педагогічних умов, необхідних у роботі педагога з учнями.

Необхідною умовою встановлення реальної, а не удаваної наступності між закладом дошкільної освіти та школою є належна професійно-педагогічна підготовка вчителя. І одним із аспектів такої підготовки є формування здатності педагога до рефлексії, що забезпечує узгодженість дій вихователя й учителя в розв'язанні цієї проблеми, яка, крім того, є найважливішим фактором особистісного самовдосконалення [2].

Другою за значущістю умовою здійснення наступності в художньо-естетичному вихованні дітей, ми вважаємо, має стати неухильне дотримання в роботі педагогів і вихователів основних дидактичних принципів навчання. Серед них варто особливо виокремити принципи наочності, науковості, доступності й послідовності у вивченні навчального матеріалу. Дотримання цих принципів розвиває мислення дитини, формує цілісність її сприйняття, учить розуміти закони, за якими створюється й оцінюється прекрасне в мистецтві та довколишньої дійсності.

Так, наприклад, наочність у художньо-естетичному вихованні дитини забезпечує діалектичний перехід її думок від конкретного образу до абстрактного, розвиває чуттєве сприйняття. На всіх етапах розвитку наочність виступає як необхідна сторона пізнавальної діяльності, що включає чуттєвий досвід дитини. Сприймаючи візуально новий для неї об'єкт або явище навколишньої дійсності, дитина підключає до процесу його вивчення вже раніше наявні відомості про нього, зіставляє побачене зі знайомими йому раніше формами, кольорами, просторовими положеннями тощо. Тому принцип наочності дає змогу здійснювати художньо-естетичне виховання дітей з опорою на відомі об'єкти та їх зображення, підключає до сприйняття чуттєве пізнання того, що відбувається.

Значну роль на процес виховання дитини відіграє принцип науковості й доступності у викладенні навчального матеріалу, необхідного для засвоєння на кожному віковому періоді. Характер розумової діяльності дитини визначається повнотою наукового пояснення, а тому необхідно враховувати, що визначення та наукові положення, запропоновані дошкільнятам і молодшим школярам, повинні мати різний ступінь складності. Практичні спостереження показують, що дошкільнята в основному не претендують на глибину досліджуваного явища, їх можуть влаштовувати лише зовнішні ознаки та відмінності. Визначення

окремих якостей предмета в цей час можуть мати загальний характер. Молодшого школяра відрізняє більш глибоке поняття сенсу того, що відбувається, його цікавить процес створення того чи іншого предмета, визначається їх взаємозв'язок один із одним. Принцип систематичності й послідовності є основним при дотриманні наступності в художньо-естетичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Взаємозв'язок у роботі закладів дошкільної освіти, сім'ї та школи повинен виявлятися й у виховному впливі, одержуваному в результаті взаємодії різних видів діяльності дитини (ігрової, навчальної та трудової), що визначається нами як третя умова наступності в естетичному вихованні дітей. При цьому виховний вплив буде проявлятися повною мірою тільки тоді, коли процес виховання буде організованим і знаходитися під контролем з боку дорослого, проводитися не від випадку до випадку, а систематично й послідовно.

Наступність у художньо-естетичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку варто здійснювати з опорою на взаємодію об'єктів довколишньої дійсності та творів образотворчого мистецтва, що, по суті, є четвертою педагогічною умовою в роботі з дітьми. Дотримання цієї умови дасть змогу пов'язати увесь освітній процес із повсякденним життям дитини, навчить знаходити прекрасне у творах мистецтва, створених руками людини, розвинути вміння помічати красу в довколишній природі, яка є невичерпним джерелом для художніх витворів мистецтва.

П'ятою умовою наступності в естетичному вихованні дошкільників і молодших школярів засобами образотворчої діяльності можна виокремити активізацію творчої діяльності через використання в малюнках різних художніх технік, формування в дітей здібностей, удосконалення набутих раніше навичок зображення. Виконання певної умови дає змогу виконувати посильне для дитини завдання, сприяє набуттю вмінь і навичок виконання творчої роботи, необхідних для успішного розвитку її художніх здібностей.

Активне залучення учнів у роботу з використанням на занятті з образотворчого мистецтва різних художніх матеріалів, у свою чергу, підвищить інтерес до занять, що дасть можливість послідовно змінювати складність вправ і завдань, не викликаючи при цьому в дітей почуття невпевненості у своїх силах і можливостях. На наш погляд, виконання цієї умови допоможе дитині опанувати саморегуляцією своєї діяльності, буде додатковим стимулом до виховання в неї бажання поступово долати певні труднощі.

Шостою педагогічною умовою здійснення наступності в освітній роботі закладів дошкільної освіти та школи є врахування індивідуальних і вікових особливостей розвитку кожної дитини,

вивчення її здібностей, потреб і бажань. За допомогою малюнків дитина може висловлювати своє ставлення до подій, показувати, який настрій переважає в неї в певний момент. У результаті виконання зображень пізнається сенс і зміст художнього розвитку особистості. Тому в естетичному вихованні дітей засобами образотворчого мистецтва як ніколи важливим є вивчення особливостей та індивідуальних якостей дитини. Орієнтуючись на досягнення мети, чітко визначених завдань для всього учнівського колективу, не можна залишати без уваги окремо взятої дитини, не варто намагатися досягти серед учнів класу якогось середнього рівня розвитку, а необхідно прагнути до постійного вдосконалення мистецької освіти й естетичного виховання кожного. Використання вчителями та вихователями цих умов є, на наш погляд, обов'язковою вимогою для кожного заняття з образотворчого мистецтва в закладі дошкільної освіти й у початкових класах. Розглядаючи конкретну педагогічну умову, ми визначаємо деяку систему впливів на дитину, шукаємо шляхи вирішення проблем у її вихованні засобами образотворчої діяльності, однак при цьому не забуваємо про розвиток її загального естетичного рівня.

Висновки. Подальше вивчення проблеми відкриває широку перспективу теоретичних і прикладних досліджень у контексті різних соціальних, педагогічних і психологічних напрямків. Перспективним є визначення показників і рівнів підготовки дітей до школи. Важливим напрямом у межах проблеми дослідження є пошук ефективних форм

взаємодії закладу дошкільної освіти та початкової школи, а також належна професійно-педагогічна підготовка педагога.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богуш А.М. Стандартизація дошкільної освіти: вимір наступності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.А. Сухомлинського* : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. Випуск 1.41 (93). Т. 1. С. 22–26.
2. Дехтяр Є.С. Рефлексивна основа підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності між дошкільням та початковою школою. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Випуск 51. С. 261.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. *Избр. психол. произведения* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 303–323.
5. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. С. 305.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1981. 192с.
7. Психология и педагогика игры дошкольника (Материалы симпозиума) / под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. Москва : Просвещение, 1966. 351 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
9. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду : пособие для воспитателей детского сада. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1982. 208 с.

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІPECULIARITIES OF ORGANIZATION OF THE DISTANT LEARNING
IN PRIMARY CLASSES IN RURAL AREAS

У статті висвітлено проблеми, які виникли в учасників освітнього процесу під час вимушеного дистанційного навчання на тлі світової пандемії, що спричинив Covid-19. Описано, як відбувалося впровадження навчання «на відстані» в освітній процес початкової школи сільської місцевості.

Розкрито поняття «дистанційне навчання», за допомогою яких технології здійснюється, хто досліджував та досліджує дане питання, проведено дослідження особливостей упровадження дистанційного навчання в освітній процес початкової школи сільської місцевості.

Експериментальне дослідження проводилося в початкових класах сільських шкіл. Метою дослідження стало впровадження дистанційного навчання в освітній процес початкової школи сільської місцевості, виявлення основних проблем, що виникають під час його організації. Для досягнення поставленої мети використано такі методи науково-педагогічного дослідження, як: бесіда, анкетування, тестування, аналіз процесу і продуктів діяльності.

Аналіз результатів бесід з учителями щодо використання певної технології показав, що 13% користувалися під час вимушеного дистанційного навчання лише кейс-технологією, 27% рекомендували телевізійно-супутникову технологію, 67% користувалися мережевими технологіями.

Також було проведено анкетування батьків із метою виявлення їхньої думки щодо дистанційного навчання їхніх дітей. В опитуванні брали участь 120 сімей. 78% батьків категорично проти дистанційного навчання їхніх дітей, 16% частково підтримали елементи раніше не баченого ними навчання, за дане навчання висловилися лише 6% опитаних батьків.

Під час проведення тестування, метою якого було з'ясування ставлення вчителів до своїх обов'язків під час навчання в умовах карантину, виявлено, що 98% учителів підтримували зв'язок з учнями та їхніми батьками, а 2% не виходили на зв'язок.

На основі аналізу проведеного дослідження було виділено найпоширеніші проблеми, з якими стикаються всі учасники дистанційного навчання, а саме:

- дитину не було з ким залишити вдома;
- відсутність Інтернету;
- часте відключення електричних мереж під час транслявання уроків або під час написання тестів;
- збій у системі, невідповідність до такого освітнього процесу;
- невміння дитини самостійно опанувати матеріал;
- незлагодженість у розкладі;
- непрозоре оцінювання досягнень учня і багато іншого.

Ключові слова: дистанційне навчання, кейс-технології, телевізійно-супутникові

технології, мережеві технології, саморегуляція, соціалізація, традиційне навчання, мотивація.

The article highlights the problems that aroused to the participants of the educational process during the forced distant learning on the background of the global pandemic caused by Covid-19. There is described how distant learning was introduced into the educational process of the rural primary school.

The concept of "distant learning" is revealed. It is described what technologies are used, who researched this question and conducted a study of the peculiarities of the implementation of distant learning in the educational process of primary school in rural areas.

The experimental study was conducted in the rural primary schools. The aim of the study was to introduce distant learning in the educational process of primary schools in rural areas and to identify the main problems that arise during its organization. To achieve this goals the following methods of the scientific and pedagogical research were used: conversation, questionnaire, testing, analyses of the process and products of activity.

Analysis of the interviews with teachers on the use of certain technology showed that 13% used only case-technology during forced distant learning, 27% recommended television-satellite technology and 67% used network technology.

The next step was to conduct a questionnaire among parents to find put their opinion on distant learning for their children. 120 families took part in this questionnaire. It was found that 78% of parents are categorically against distant learning of their children, 16% partially supported elements of previously unseen education and only 6% of parents supported this education.

During the tests which aimed to find out how teachers treated their responsibilities during training in quarantine, it was found that 98% of teachers kept in touch with students and their parents and only 2% didn't do this.

Summing up the results of the study we identified the most common problems faced by all participants in distant learning:

- the child had no one to leave at home;
- no Internet;
- frequent disconnection of electronic networks during the broadcast of lessons or when writing tests;
- system failure, unpreparedness for such an educational process;
- inability of the child to master the material alone;
- inconsistency in the schedule;
- not permeable assessment of student achievement and much more.

Key words: distant learning, case-technologies, television-satellite technologies, network technologies, self-regulation, socialization, traditional learning, motivation.

УДК 37.018.43:37.018.51

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.52>

Голуб Л.В.,

студентка І курсу магістратури факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Лимар Ю.М.,

канд. пед. наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. На тлі пандемії, яку спричинив Covid-19, в Україні 12 березня було введено карантинні обмеження, які були впроваджені, зокрема, і в усіх закладах освіти. Перед освітянами постала проблема навчання дітей на відстані (дистанційно). Більшість педагогів та учнів працювати і навчались так уперше, що неминуче спричинило низку труднощів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дистанційної освіти вже тривалий час вивчають вітчизняні та закордонні науковці: А. Андрєєв, В. Биков, М. Карпенко, Н. Морзе, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, П. Федорук та інші.

Теоретичні дослідження з питань дистанційного навчання базуються на методологічних працях С. Архангельського, Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, О. Матюшкіна, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Є. Полота, Н. Талізної та інших. Значних зусиль до формування системи дистанційного навчання доклали вчені С. Батишев, О. Кірсанов, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Харламов; психологи Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Виготський, М. Данилов та інші, у творчому доробку яких аналізується процес індивідуалізації особистісно орієнтованого навчання.

Проблеми розвитку дистанційної освіти висвітлювались у працях О. Кіріленко, І. Лещенко, Н. Муліної, В. Свиридюк, Б. Шуневича. Вагомим внеском у вивчення проблеми інформаційно-програмного забезпечення дистанційної освіти є дослідження Г. Козлакової, О. Спіріна й інших.

Швидкі зміни, які відбувалися в системі освіти, недостатнє матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, особливо в сільській місцевості, істотно впливають на якість початкової освіти, яка має «забезпечувати право кожного вихованця на самореалізацію та створювати неповторну сприятливу траєкторію для його особистісного зростання» [1, с. 310]. «Сучасний учитель втратив свою функцію основного джерела знань, організатора репродуктивного навчання учнів. Натомість від нього чекають організації взаємодії з учнями на засадах партнерства, поваги; урахування індивідуальних особливостей учнів, створення умов для розкриття їхнього потенціалу; використання сучасних технологій навчання; ініціативності; творчого підходу» [2, с. 101]. Отже, упровадження дистанційного навчання потребує більш детального та глибокого дослідження особливостей його використання для навчання молодших школярів.

Мета статті – дослідження особливостей упровадження дистанційного навчання в освітній процес початкової школи сільської місцевості, виявлення основних проблем, що виникають під час його впровадження.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання як таке виникло в 1840 р., коли Ісаак

Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії. Інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Америці та Європі розпочався в 70-ті рр. В Україні дистанційна форма освіти запроваджується із 2000 р. і регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційне навчання Міністерства освіти і науки (далі – МОН) [3]. Саме в цьому документі визначено поняття «дистанційна форма навчання» як «форма організації навчального процесу в закладах освіти (ВНЗ, ЗПО, ПТНЗ, ЗНЗ), яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень», «технології дистанційного навчання» – як «комплекс освітніх технологій, включаючи психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання в навчальних закладах та наукових установах» [3].

Варто зазначити, що дистанційне навчання в сучасному світі здійснюється за допомогою різноманітних технологій, які відрізняються за:

- формою подання навчальних матеріалів;
- наявністю посередника в системі навчання або за централізованою формою навчання;
- за ступенем використання телекомунікацій і персональних комп'ютерів;
- за технологією організації контролю освітнього процесу;
- за ступенем упровадження в технології навчання звичайних методів навчання;
- за методами ідентифікації учнів під час складання іспитів [4].

Однак найчастіше для підтримки дистанційної освіти використовуються технології трьох видів, як-от: кейс-технології, телевізійно-супутникові та мережеві (див. табл. 1).

З метою виявлення технологій (з наведених вище трьох видів), використання яких переважало в сільській місцевості; труднощів, які водночас виникали, було проведено опитування вчителів початкових класів сільських шкіл, а саме: Березнянського опорного ЗЗСО I–III ступенів, Локнітенського ЗЗСО I–III ступенів та Миколаївського ЗЗСО I–II ступенів Чернігівської області. Усього в опитуванні взяли участь 15 учителів.

Перший вид використовували 2 вчителів (13%) у малокомплектній школі, які пояснили свій вибір відсутністю інтернету. Такий вид дистанційної освіти вони адаптували до своїх можливостей: склали дидактичний матеріал за окремими теками з кожного предмета, дали дітям завдання, визначили терміни їх виконання. Ефективність використання такого виду дистанційного навчання, на думку опитаних учителів, досить низька, адже в дітей ще не сформовані навички саморегуля-

Таблиця 1

Характеристика основних технологій дистанційної освіти [4]

№	Технології дистанційної освіти	Характеристика
1.	Кейс-технології	Навчання на основі паперових і аудіоносіїв (навчально-методична допомога, касети, підручники). Із студентом працює викладач, який перевіряє виконання надісланих поштою завдань і готовий відповісти на запитання студентів по телефону або провести консультацію у спеціальних навчальних центрах. Навчально-методичні матеріали комплектуються у спеціальний набір (кейс), який пересилається учню для самостійного вивчення. До даної групи може бути віднесена традиційна технологія заочного навчання. За наявності належної мотивації учень може самостійно вивчити й освоїти значний обсяг матеріалу з різних дисциплін, якщо таке навчання підкріплено змістовним кейсом.
2.	Телевізійно-супутникова технологія	Заснована на використанні телевізійних уроків і передбачає трансляцію уроків державними каналами.
3.	Мережеві технології	Інтернет-технологія і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж. Інтернет використовується для забезпечення учнів навчально-методичним матеріалом, а також для інтерактивної взаємодії між учителем і учнем. Дана технологія має низку істотних переваг перед іншими, оскільки вона дозволяє проходити дистанційне навчання за індивідуальним розкладом, мати постійний контакт з учителем та іншими учнями.

ції, відповідальності за свою освіту. Здебільшого тематичні завдання виконували батьки учнів.

Другий вид дистанційного навчання використовували 4 вчителів (26%), які рекомендували дивитися трансляцію уроків телебаченням своїм учням.

Крім того, учителі давали додаткові джерела засвоєння інформації з окремих тем.

Більшість опитаних учителів (10 осіб (61%) використовували третій вид навчання «на відстані», а саме мережеві технології. Широко використовували групу у вайбері, до якої залучалися вчителі та батьки дітей. Саме так учителі давали завдання та необхідний навчальний матеріал учням. Виявилось, що саме він є одним із найпоширеніших засобів зв'язку, який використовували для дистанційного навчання в сільській місцевості.

Результати проведеного опитування показали, що вчителі опинилися в різних умовах: не було відповідної техніки й інтернету, недостатній рівень знань із технологій, неможливість учнів навчатися з використанням обраної технології. Однак позитивним є те, що більшість учителів у стислі терміни встановлювати зв'язок зі своїми учнями і почали працювати дистанційно.

Крім того, ми дослідили ставлення батьків учнів сільської місцевості до дистанційного навчання. До анкетування було залучено 120 сімей. Під час проведеного анкетування батьки відповіли на такі запитання:

- Якої ви думки про дистанційну освіту?
- Чи тримав зв'язок учитель з учнями?
- Яку роль батьки відігравали в навчанні дитини?
- Чи є вдома інтернет, відповідна техніка?
- Як діти засвоювали матеріал у домашньому середовищі?
- Чи вплинуло дистанційне навчання на соціалізацію дитини?

- Які проблеми виникали під час навчання?
- Чи знизився рівень навчальних досягнень дитини за період карантину?

Відповіді батьків були здебільшого однотипними:

– 78% відповіли, що проти дистанційної освіти, 16% підтримують її частково і лише 6% батьків підтримали цю форму освіти;

– 98% респондентів повідомили, що вчитель підтримував зв'язок з учнями, і лише 2% – що ні.

На запитання щодо допомоги дітям у навчанні більшість батьків (58%) відповіли, що майже не допомагали дітям, пояснивши це відсутністю вільного часу (період карантину випав на весняні роботи дорослих на городах та в полі). 16% опитаних батьків допомагали дітям з основних предметів (математика, українська мова), 26% сказали, що допомагали дітям навчатися з усіх навчальних предметів.

Також 20% батьків зазначили відсутність у них відповідної комп'ютерної техніки. Наявність якісного інтернету відзначили лише 38% з опитаних!

Усі опитані батьки відповіли, що в домашньому середовищі діти погано опановували навчальний матеріал, оскільки батьки (або інші дорослі), які навчали дитину, не мають такого авторитету, як учитель. Вони відзначили відсутність / недостатність знань батьків із методик навчання учнів початкової школи, що позначилось на результатах навчання учнів.

На питання щодо соціалізації дітей 58% батьків відповіли, що дитині вистачало спілкування з дітьми на подвір'ї. Із цих 58% – 32% додали, що соціалізація поза школою вплинула на їхніх дітей негативно. 42% сказали, що дитині не вистачало спілкування з однолітками.

На основі аналізу проблем в організації і впровадженні дистанційного навчання, описаних бать-

ками учнів, які навчаються в сільській місцевості, можна виділити найпоширеніші:

- дитину не було з ким залишити вдома, на час відходу батьків на роботу діти залишалися самі. Це великий ризик не лише для успішного навчання, але й для їхньої безпеки;
- відсутність інтернету;
- часте відключення електричних мереж під час транслявання уроків або під час написання тестів (причиною назвали погані погодні умови);
- незнання батьками іноземних мов (батьки не можуть навіть пояснити чи допомогти дитині);
- збій у системі, непідготовленість до такого освітнього процесу;
- небажання батьків «виконувати роботу вчителя»;
- невміння дитини самостійно опанувати матеріал;
- незлагодженість у розкладі (дітям давали завдання навіть на вихідних);
- непрозоре оцінювання досягнень учня.

На початку 2020–2021 н. р. вчителі відзначили помітне зниження рівня навчальних досягнень учнів початкової школи. Учні стали гірше читати, під час написання текстів частіше припускаються помилок, таблицю множення половина учнів забули. Учителі на початку нового навчального року активно організують повторення навчального матеріалу, який вони опановували самостійно під час карантину.

Дистанційне навчання, що зумовив карантин, виявило:

- наявність групи учнів, яким складно навчатися в таких умовах, яким потрібна додаткова підтримка;
- необхідність посилення мотиваційного компонента навчання дітей;
- недостатній рівень сформованості вміння критично мислити, працювати з будь-якою інформацією, навичок саморегуляції в більшості молодших школярів;
- недостатня матеріально-технічна база як учнів, так і вчителів;
- збільшення відповідальності за навчання своїх дітей (батьки скаржаться на швидкий темп виконання дітьми завдань, часте нерозуміння вчителями ситуації: неможливості виконати певне завдання у визначений час).

Загалом система освіти України не була готова до такого різкого впровадження дистанційного навчання. Головна проблема полягає в тому, що дистанційне навчання має зовсім іншу специфіку,

ніж традиційне навчання у класі, до якого звикли вчителі й учні. Багато вчителів і батьків просто не вміють чи вміють недостатньо користуватися новітніми комп'ютерними технологіями. Окрім того, були й об'єктивні причини низького рівня спілкування учнів з учителями. Серед них покриття мережі Інтернет, яке в Україні, а особливо в селах, потребує покращення.

Цілком очевидно, що складно організувати високотехнологічне навчання в усіх школах і кожному закладу освіти виділити відповідні кошти для цього. Але варто враховувати також і технологічні можливості родин. Школа може провести аналіз, якими програмами для спілкування переважно користуються учні чи батьки, якими пристроями. Місцеві органи влади мають терміново ухвалювати рішення щодо забезпечення доступу своїх громад до мережі Інтернет. Адже в Україні оголошено діджиталізацію всієї країни, що відображено у відповідних концепціях та законах. Проблема рівного доступу до якісної освіти (зокрема, й у сільській місцевості) потребує значної уваги та фінансової підтримки.

Висновки. У результаті проведеного аналізу можна зробити висновки, що дистанційна форма навчання має право на існування, але повинна не замінювати, а доповнювати собою класичну освіту, тобто в окремих випадках і лише на короткий термін, коли це вкрай необхідно за певних обставин і для невеликої кількості здобувачів освіти. Безперечно, молодші школярі потребують живого спілкування, можливості вираження власних думок, участі в дискусіях і обговоренні, відпочину із друзями під час перерв.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Демченко О., Лимар Ю., Турчина І. Використання філософських вправ у контексті підготовки творчих педагогів обдарованих дітей. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / гол. ред. В. Лабунець ; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка ; Інститут педагогіки НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 27 (2–2019). С. 310–317.
2. Лимар Ю., Чекан Ю. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка* : збірник наукових праць. Одеса, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 82–85.
3. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#n18>.
4. Толочко В. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні. URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

МЕНЕДЖМЕНТ НАУКОВО-ДОКУМЕНТНОГО МАСИВУ НАПН УКРАЇНИ НА ЗАСАДАХ ОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

ONTOLOGICAL APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE SCIENTIFIC AND DOCUMENT ARRAY OF THE NAPS OF UKRAINE

У статті визначено основні підходи до організації менеджменту науково-документного масиву НАПН України з використанням онтологічного підходу. Здійснено спробу дослідити можливості використання засобів онтологічного інжинірингу для менеджменту науково-документного масиву НАПН України. Проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «онтологія». Досліджено поняття «онтологія» в контексті комп'ютерних наук. Встановлено, що онтології широко використовуються в моделюванні організаційної структури установ та організацій. Розглянуто типові функції, які реалізуються більшістю програмних засобів технології управління знаннями. Визначено склад та структуру онтології організації. Встановлено, що онтологія у процесі розробки систем, базованих на знаннях, може застосовуватися з метою: формулювання і фіксування загального знання, яке поділяють усі експерти в конкретній предметній області; створення основної концепції предметної області, яка служить для опису семантики використовуваних даних; організації використання знань; розробки компонентів системи, які будуть виступати як високорівнева специфікація; опису функціоналу системи, базованої на знаннях, тобто видів завдань, які система здатна вирішити; створення сховищ даних, оснащених високорівневим інтерфейсом. Визначено, що основним результатом наукової діяльності вчених НАПН України є продукування нових знань. Окреслено основні особливості науково-документного масиву НАПН України. З'ясовано, що онтологія документообігу наукової установи дає змогу вирішити низку важливих завдань: визначення груп співробітників, яким варто розслати внутрішні або зовнішні документи для ознайомлення; формування груп фахівців для розробки або розгляду документів; здійснення аналізу науково-документного масиву установи. Встановлено, що онтологічне моделювання є перспективною технологією вирішення задач менеджменту науково-документного масиву НАПН України.

Ключові слова: управління знаннями, онтологія, менеджмент документообігу, науково-документний масив.

The main approaches to the organization of management of the scientific and document array of the NAPS of Ukraine using the ontological approach are identified in the article. An attempt is made to explore the possibilities of using ontological engineering tools for the management of the scientific and document array of the NAPS of Ukraine. Different approaches to the interpretation of the concept of "ontology" are analyzed. The concept of "ontology" in the context of computer science has been studied. It is established that ontologies are widely used in modeling the organizational structure of institutions and organizations. The typical functions which are realized by the majority of software of technology of management of knowledge are considered. The composition and structure of the organization's ontology are determined. It is established that ontology in the development of knowledge-based systems can be used to: formulate and record general knowledge, which is shared by all experts in a particular subject area; creation of the basic concept of the subject area, which serves to describe the semantics of the data used; organization of knowledge use; development of system components that will act as a high-level specification; description of the functionality of the knowledge-based system, ie the types of tasks that the system is able to solve; creation of data warehouses equipped with a high-level interface. It is determined the main result of scientific activity of scientists of NAPS of Ukraine is the production of new knowledge. The main features of the scientific and document array of the NAPS of Ukraine are outlined. It was found that the ontology of document management of a scientific institution allows solving a number of important tasks: determining the groups of employees who should be sent internal or external documents for review; formation of groups of specialists for the development or consideration of documents; analysis of the scientific and document array of the institution. It is established that ontological modeling is a promising technology for solving the problems of management of the scientific and document array of the NAPS of Ukraine.

Key words: knowledge management, ontology, document management, scientific and documentary array.

УДК 338.43.008
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/28.53>

Середа Х.В.,
науковий співробітник
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.
На сучасному етапі розвитку суспільства знання є найважливішим активом будь-якої сучасної установи чи організації. Їх діяльність значною мірою залежить від наявного в них обсягу знань як одного із найцінніших ресурсів сучасності і змоги ефективно використовувати ці знання. Оскільки за умови неефективного використання наявних

знань, незначної їх обробки, класифікації, систематизації та надання до них швидкого і своєчасного доступу, співробітники цих установ змушені знову і знову шукати шляхи вирішення одних і тих самих задач. Різні групи користувачів, що займаються обробкою й аналізом інформації, використовують спеціальну термінологію, яка застосовується іншими спільнотами в іншому контексті.

Водночас у різних спільнотах часто зустрічаються різні позначення для одних і тих самих понять. Усе це значно ускладнює взаєморозуміння, тому важливо розробляти моделі подання знань, які забезпечували б автоматизовану обробку інформації на семантичному рівні в системах управління знаннями (*knowledge management system*), які здатні обробляти надвеликі масиви даних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням питань розробки спеціальних систем управління знаннями з використанням онтологічного підходу в різний час займалися такі українські вчені: О. Стрижак, М. Попова, С. Довгий, С. Кальной, А. Гладун, Ю. Рогушина, В. Литвин, В. Артемов, С. Козіброда, І. Цідило, В. Дем'яненко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Останнім часом багато уваги приділяється дослідженням питань використання онтології для підтримки наукових досліджень. Серед них – розробка онтологічних моделей предметної області інформаційних систем підтримки наукових досліджень, використання онтологічної моделі предметної області інформаційної системи для підтримки комерціалізації результатів наукових досліджень, створення онтології, які передбачають підтримку міждисциплінарних наукових досліджень тощо.

Незважаючи на багатоаспектність досліджень щодо використання онтологій у системах, що базуються на знаннях, досі залишається мало дослідженим питання доцільності застосування онтологічного підходу для менеджменту науково-документних масивів наукових установ галузі освіти.

Мета статті полягає у визначенні основних теоретичних засад менеджменту науково-документного масиву НАПН України з використанням онтологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Установи та організації залежно від виду їхньої діяльності мають накопичення величезних масивів даних і практичного досвіду. Але поки ця інформація розпорошена в базах даних, сховищах документів, електронних листах, звітах і пам'яті співробітників, вона не працює максимально ефективно на благо установи, а подекуди взагалі не використовується. Проблема полягає в тому, щоб організувати доступ до цих даних, надавши їм форму, зручну для використання, і найчастіше потрібно здійснити це максимально швидко (щоб мати змогу прийняти на основі аналізу інформації невідкладне рішення). Таким чином, управління знаннями – це стратегія установи, головна мета якої – виявити і максимально ефективно використовувати всю наявну інформацію, досвід і кваліфікацію співробітників. Одним із найважливіших і перспективних напрямів в області формалізації знань, яке умож-

ливає використання накопичених знань для комп'ютерної обробки, є *онтології*.

Термін «*онтологія*» був запропонований Р. Гокленіусом ще у 1613 р. (слово «онтологія» походить від грецьких «*οντος*» – суще і «*λογος*» – поняття, вчення, розум). Тривалий час цей термін використовувався як філософське поняття. Нині є багато визначень, які пов'язують його з іншими науками [6].

О. Стрижак розглядає онтологію як модель онтологічного інтерфейсу, вважаючи, що нинішні інформаційні ресурси, використані в процесі прийняття рішень, є розподіленими. Сучасні мережні технології і поширення Інтернету забезпечують доступ та використання цих ресурсів шляхом об'єднання територіально розподілених джерел інформації такого виду. Онтологічний інтерфейс дає змогу візуалізувати в легкодоступній формі результат процесів інтеграції та агрегації розподілених інформаційних ресурсів у процесі організації взаємодії користувачів. Онтологія визначає загальнозв'язані, семантично значущі «понятійні одиниці інформації», якими оперують інженери-розробники інформаційних систем. На відміну від інформації, закодованої в алгоритмах, онтологія забезпечує її уніфіковане і багаторазове використання багатьма групами інженерів, на різноманітних комп'ютерних платформах, у процесі вирішення багатьох завдань.

Онтологія – це вчення про загальні властивості і відношення об'єктивного світу, теорія загального, яка розглядає об'єкт поза його відношеннями до суб'єкта [4, с. 47].

У роботі «Онтології в корпоративних системах» [2] поняття «*онтологія*» визначається як цілісна структурна специфікація певної предметної області, її формалізоване уявлення, яке включає словник (або імена) покажчиків на терміни предметної області та логічні вирази, що описують, як вони співвідносяться один з одним.

Онтології поширені і в моделюванні організаційної структури установ та організацій. Онтологічне представлення знань про суб'єкти економічної діяльності, що входять до складу будь-якої системи, можна використовувати для об'єднання їхніх інформаційних ресурсів в єдиний простір. Онтологія організації містить організаційну онтологію, що описує організаційно-функціональну структуру цієї організації: склад штатного розкладу (керівництво, співробітники технічний персонал), партнери, наявні ресурси тощо та відношення між ними, а також онтологію за технологіями, що описує їх термінологію. Розроблені онтології дають змогу співробітникам однієї галузі використовувати загальну термінологію й уникати взаємних непорозумінь.

Онтологія організації (установи) містить класи понять із заданими на них семантичними відноси-

нами. Вона складається з набору технологічних онтологій і організаційної онтології, що відбиває її організаційно-функціональну структуру: склад штатного розкладу (співробітники, адміністрація, технічний персонал), партнери, наявні ресурси тощо та відносини між ними. Онтології технологій містять поняття, що описують виробничі процеси. Загальні знання предметної області, до якої належать суб'єкти економічної діяльності, відображає онтологія галузі.

Для системного аналітика, що використовує мову формалізації для побудови моделі предметної області, комп'ютерне представлення відіграє ключову роль. Аналітику доводиться мати справу з конкретною множиною термінів та природно-мовних конструкцій, саме їм давати тлумачення в термінах мови формалізації, встановлювати між ними інформаційно значимі зв'язки. Тому в разі розбіжності мови формалізації зі складом мислення фахівця, реалізація системи обробки даних у конкретному смислово матеріалі може стати занадто складною або взагалі нерозв'язаною проблемою [4, с. 65].

Важливість онтологічного підходу у створенні мережевої дослідницької бази знань зумовлена також тим, що якщо інформаційні джерела формування знань не описати і не тиражувати, вони стають застарілими і неактуальними. Навпаки, інформаційні джерела формування знань, що онтологічно структуровані, мережевим чином поширюються та використовуються, можуть генерувати нові знання. Онтологічний підхід дає змогу подавати терміни, поняття в такому вигляді, що вони стають придатними для комп'ютерного опрацювання, що забезпечує певну формалізацію інформаційних потоків і сприяє уніфікації їх розуміння.

«Нині у процесі розроблення корпоративних систем управління інформаційними джерелами, що супроводжують процес наукових досліджень, проблематична задача – не програмний аспект, а завдання пошуку, формулювання, структурування та подання даних і повідомлень, з яких надалі формуються знання. <...> Нині стає актуальною розробка бази знань як засобу інформаційної підтримки процесу наукових досліджень. Онтологічна корпоративна база знань як засіб інформаційної підтримки наукових досліджень. Обсяг і розмаїтість даних та повідомлень за різним профілем знань нині настільки об'ємний, що виникає необхідність їх класифікації з погляду належності до предметної області досліджень або сфер інтересів всіх учасників процесу наукових досліджень», – зазначає С. Кальної [5].

Більшість програмних засобів технології управління знаннями реалізують типові функції: збір даних із джерел різних форматів (БД, неструктуровані джерела тощо); нагромадження й зберігання

даних; рубрикація архівів; пошук даних, у тому числі й нечіткий пошук; побудова звітів у різних зрізах вибірки, зокрема багатомірний аналіз даних; побудова причинно-наслідкових ланцюжків даних, що дають змогу визначати тенденції й напрями розвитку ситуації.

У процесі створення онтології перед розробником постає маса питань. Розглянемо основні з них, що виникають у процесі створення і функціонування систем, базованих на знаннях.

Побудова онтології – це найважливіший етап у процесі розробки системи, базованої на знаннях. Щоб полегшити цей процес і прискорити його, можна використовувати такі методології: когнітивні методики і засоби, що використовуються для формування концептуальних моделей, які дають змогу виділяти ключові поняття і встановлювати зв'язки між ними; засоби формалізації і створення онтології, які дають змогу представляти їх у різному форматі.

Онтологія у процесі розробки систем, базованих на знаннях, може застосовуватися з метою: формулювання і фіксування загального знання, яке поділяють усі експерти в конкретній предметній області; створення основної концепції предметної області, яка служить для опису семантики використовуваних даних; організації використання знань; розробки компонентів системи, які будуть виступати як високорівнева специфікація; опису функціоналу системи, базованої на знаннях, тобто видів завдань, які система здатна вирішити; створення сховищ даних, оснащених високорівневим інтерфейсом [7, с. 174].

Деякі дослідники вважають, що «ефективним для вирішення практичних завдань у сфері освіти є побудова не окремої онтології, а системи онтологій. Призначення онтології верхнього рівня – надати термінологію для опису загальних понять в онтологіях нижчих рівнів. Роль бібліотеки онтологій полягає в тому, щоб зберігати й систематизувати приватні онтології» [1, с. 158].

Основним результатом наукової діяльності вчених установ НАПН України є нові знання. Ці нові актуалізовані знання, продуковані вченими, знаходять своє відображення в матеріальному світі у вигляді документів (у паперових або електронних версіях, а найчастіше – відразу в обох варіантах). Таке продукування призводить до накопичення величезного науково-документного масиву, який становить науково-документний ресурс установи.

Науково-документний масив установ НАПН України потребує постійного добору, опрацювання, систематизації та класифікацій документів із метою ефективного і своєчасного отримання, застосування і популяризації нових освітніх науково-методичних знань, які є результатом інноваційної діяльності підвідомчих наукових установ НАПН України.

Створення онтології наукової установи дає змогу в процесі організації документообігу вирішити низку важливих завдань: визначення груп співробітників, яким варто розсилати внутрішні або зовнішні документи для ознайомлення; формування груп фахівців у процесі розробки або розгляду документів; аналіз документообігу установи. Основним завданням під час створення онтології установи є ідентифікація предметної області її діяльності. Доцільним є також використання семантичного підходу до аналізу документів на основі онтології предметної області, який передбачає вилучення з тексту фактів, які пов'язують знайдені в тексті словникові лексичні об'єкти і зіставляють їх із поняттями онтології. Розробка системи менеджменту науково-документного масиву наукової установи, базованої на онтологіях, дасть змогу вирішувати такі групи завдань, які забезпечують семантичну інтероперабельність в організації документообігу: створення єдиного словника термінології установи; побудова ієрархії понять (таксономії), що характеризують діяльність установи; оптимізація пошуку та навігації в електронних ресурсах; вирішення проблеми інтеграції різномірних баз і сховищ даних; забезпечення інтеграції інформаційної системи установи з системами інших установ і глобальним інформаційним простором на основі загальних принципів та стандартів. *Семантична інтероперабельність* – це базова властивість, яка є необхідною для структурованого розподіленого пошуку, обміну та інтеграції даних [3].

З огляду на це актуальним та науково перспективним є розроблення онтологічної моделі документообігу установ НАПН України з метою оптимізації праці науковців та педагогів, сприяння зменшенню часових та інтелектуальних витрат із пошуку та опрацювання науково-освітньої інформації щодо актуальних питань модернізації, реформування й розвитку національної освіти та забезпечення умови для безперешкодного доступу споживачів до систематизованого освітняського контенту.

Висновки. Встановлено, що перспективною технологією вирішення задач менеджменту нау-

ково-документного масиву НАПН України, а також інструментом підвищення ефективності її взаємодії з іншими зовнішніми інформаційними системами є онтологічне моделювання.

Створення онтології наукової установи сприятиме підвищенню ефективності здійснення наукових досліджень, ефективному використанню робочого часу співробітниками, забезпеченню надання належного рівня якості споживачам наукової продукції, швидкому та вчасному пошуку необхідної інформації для прийняття швидких, ефективних рішень.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні онтологічної моделі наукової установи НАПН України та методики її застосування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемов В.Ю. Особливості побудови онтології предметної галузі і професійного середовища в системі вищої професійної освіти. *Біоресурси і природокористування*. 2014. Том 6, № 12. С. 157–158.
2. Гладун А.Я., Рогушина Ю.В. Онтології в корпоративних системах. Часть I. *Корпоративные системы*. 2006. № 1. URL: <http://www.management.com.ua/ims/ims115.html> (дата звернення 12.10.2020).
3. Глибовець М.М., Жигмановський А.А. Семантична координація знань на базі архітектури Peer-to-Peer. *Інженерія програмного забезпечення*. 2011. Том 8, № 4. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/IPZ/article/view/2894> (дата звернення 12.10.2020).
4. Комп'ютерні онтології та їх використання у навчальному процесі. Теорія і практика : Монографія / С.О. Довгий та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. 310 с.
5. Кальной С.П. Е-сценарій організації онтологічної корпоративної бази знань, як засіб інформаційної підтримки наукових досліджень. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку. Науково-практичний журнал*. 2017. № 12. С. 31–38.
6. Розенталь М., Юдин П. Краткий философский словарь. Изд. 3-е, перераб., доп. Москва : Политиздат, 1951. 450 с.
7. Смехун Я.А. Онтології в системах, основаних на знаннях: возможности их применения. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 5 (47). Ч. 3. С. 173–174.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *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 інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 28

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 33,11. Ум. друк. арк. 32,32.
Підписано до друку 28.10.2020. Замов. № 1120/324. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.