

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 30

Том 2



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

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Богуш Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

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 № 12 від 28.12.2020 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 KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бабакіна О.О.РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ІЗ СЕРЕДИНИ 60-Х – ПОЧАТКУ 90-Х РОКІВ
XX СТОЛІТТЯ.....9**Дворецька Л.П.**

ФОРМАТ ТЕСТУ З МАТЕМАТИКИ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ.....16

Зайченко Н.І.ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ
МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.....22**Коваленко О.М.**ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....27**Парфілова С.Л., Пушкар Л.В.**

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИТОКІВ ЕВРИСТИЧНИХ ОСВІТНІХ ІДЕЙ.....31

Пшемінська Л.О.ДУХОВНО-САКРАЛЬНА МУЗИЧНА СПАДЩИНА М. ЛЕОНТОВИЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК
ФОРМУВАННЯ В МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ.....35

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Анічкіна О.В.

СУЧАСНІ УМОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....41

Білик Т.С.РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....46**Верітов О.І.**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....50**Горобець С.І.**ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ КУЛЬТУРИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....56**Євмененко О.В., Тімченко І.В.**

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КАЗКИ.....62

Краснова Н.М.

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ СВІТУ ПІДЛІТКАМИ.....67

Макаренко Н.Г.ФІТНЕС У СИСТЕМІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АКсіОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....72**Мороз О.А., Постельняк Л.Р.**УРОК ЛЕКСИКОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ:
ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ.....76**Радченко К.А.**ЮРИДИЧНА КЛІНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ВДОСКОНАЛЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВІЙСЬКОВОГО ЮРИСТА.....81**Рудюк Т.В.**РОДИННА ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТІ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ
(КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД).....85

Скасків Г.М. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ.....	90
Степаненко О.К. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАКУЛЬТУРИ, ІНФОГРАФІКИ ТА ХМАРНИХ СЕРВІСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	94
Шинкаренко В.В., Клімова Л.В., Виноградова О.М., Писарева Л.В. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ НА МАТЕРІАЛАХ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	98
РОЗДІЛ 4. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Ачкевич С.А. ЖАНРИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	102
Бегас Л.Д., Білан В.А. ПРОБЛЕМА АВТОНОМНИХ СЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДІТЯЧОГО МОВЛЕННЯ.....	107
Бєсєда В.В. СУЧАСНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ПОСТАВИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОТОРИКИ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЇ ЇХ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	112
Замша А.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ.....	118
РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
Борова Т.А., Маслоva Н.І., Марчук А.А. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.....	122
РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Гаврилюк Н.М. ОГЛЯД МОДЕЛЕЙ, ПРИНЦИПІВ, ФОРМ І МЕТОДІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	127
Галан Я.П., Гакман А.В., Кашура А.В., Байдюк М.Ю. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	131
Камінська О.М. ЗМІСТОВЕ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	136
Кос О.І. УЧАСТЬ У ФОРМАХ ЛІКАРНЯНОЇ АНІМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ.....	141
РОЗДІЛ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Протасова А.С. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	146
Тесленко С.О. ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА.....	151
РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Генсерук Г.Р., Мартинюк С.В. ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ.....	155

Петухова І.О.

ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ159

Шевчук А.О.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ НА БАЗІ ВІКІ-ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....163

РОЗДІЛ 9. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Яворська Г.Х.

БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ.....168

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....173

CONTENTS

SECTION 2. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Babakina O.O.DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM
OF RESEARCH-TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF GREAT BRITAIN
FROM THE MID-60'S – EARLY 90'S OF THE TWENTIETH CENTURY..... 9**Dvoretzka L.P.**MATHEMATICS TEST FORMAT AS A FACTOR OF INFLUENCE
ON STUDENT ASSESSMENT QUALITY.....16**Zaichenko N.I.**THE CONTENT OF MORAL EDUCATION IN SPANISH PEDAGOGICAL TREATISES
AT THE TURN OF THE XIX–XX CENTURIES..... 22**Kovalenko O.M.**THE PROBLEM OF RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS TRAINING
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN DISSERTATIONS..... 27**Parfilova S.L., Pushkar L.V.**

HISTORICAL-GENETIC ANALYSIS OF THE ORIGINS OF HEURISTIC EDUCATION IDEAS.....31

Psheminska L.O.SPIRITUAL AND SACRED MUSICAL HERITAGE OF M. LEONTOVYCH AS A FORMATION FACTOR
OF VALUE ORIENTATIONS OF THE YOUNGER GENERATION..... 35

SECTION 3. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Anichkina O.V.

MODERN CONDITIONS OF CHEMISTRY DISTANCE STUDY: CHALLENGES AND PROSPECTS.....41

Bilyk T.S.THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SELF-DIRECTION
IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS..... 46**Veritov O.I.**METHODICAL SUPPORT OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL CULTURE
OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT..... 50**Horobets S.I.**FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN CLASSES ON THE CULTURE
OF ORAL AND WRITTEN SPEECH.....56**Yevmenenko O.V., Timchenko I.V.**

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION TO READING WHILE STUDYING A FAIRY TALE..... 62

Krasnova N.M.

FINE ARTS AS A MEANS OF THE WORLD EXPRESSIONS OF THE TEENAGERS.....67

Makarenko N.H.FITNES IN THE SYSTEM OF HEALTH PROTECTION TECHNOLOGIES DURING STEPS
OF PHYSICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: AN AXIOLOGICAL APPROACH72**Moroz O.A., Postelniak L.R.**A LESSON ON UKRAINIAN LEXICOLOGY IN MORDERN SCHOOL:
TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES.....76**Radchenko K.A.**LEGAL CLINIC AS AN INNOVATIVE FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVMENT
OF A FUTURE MILITARY LAWYER.....81**Rudiuk T.V.**FAMILY VOCABULARY IN THE CONTEXT OF NONVIOLENT COMMUNICATION
(COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH)..... 85

Skaskiv H.M. INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE.....	90
Stepanenko O.K. USE OF MEDIA CULTURE ELEMENTS, INFOGRAPHICS AND CLOUD SERVICES AT THE LESSONS OF FOREIGN LITERATURE.....	94
Shynkarenko V.V., Klimova L.V., Vynohradova O.M., Pysarieva L.V. PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND STUDENTS ON THE MATERIALS OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE.....	98
SECTION 4. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Achkevych S.A. GENRES OF FOLK PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH CEREBRAL DISORDERS.....	102
Behas L.D., Bilan V.A. THE PROBLEM OF AUTONOMOUS WORDS IN THE PROCESS OF FORMATION OF CHILDREN'S SPEECH.....	107
Biesieda V.V. MODERN METHODS OF DIAGNOSIS OF ATTITUDE OF CHILDREN WITH PSYCHOMOTORIC DISORDERS IN THE CONTEXT OF CORRECTION OF THEIR PHYSICAL DEVELOPMENT.....	112
Zamsha A.V. CONCEPTUAL PRINCIPLES OF BIMODAL-BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT CREATING FOR DEAF AND HARD-OF-HEARING.....	118
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Borova T.A., Maslova N.I., Marchuk A.A. ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE TEACHER AND STUDENTS PEDAGOGICAL INTERACTION MANAGEMENT IN PRESERVICE TRAINING.....	122
SECTION 6. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING	
Havryliuk N.M. E-LEARNING MODELS, PRINCIPLES, FORMS AND METHODS OVERVIEW.....	127
Halan Ya.P., Hakman A.V., Kashura A.V., Baidiuk M.Yu. PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN BY OLYMPIC EDUCATION IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	131
Kaminska O.M. CONTENT AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS FORMATION PROCESS OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES.....	136
Kos O.I. PARTICIPATION IN THE FORMS OF HOSPITAL ANIMATION AS A MEANS OF FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF STUDENT VOLUNTEERS.....	141
SECTION 7. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Protasova A.S. PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOCIAL TRANSFORMATIONS.....	146
Teslenko S.O. INTEGRATION OF DIFFERENT TYPES OF ARTISTIC AND SPEECH ACTIVITY IN THE EDUCATION OF THE NATIONAL-PATRIOTIC PERSONALITY OF THE OLDER PRESCHOOLER.....	151

SECTION 8. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION**Henseruk H.R., Martyniuk S.V.**

DIGITAL TECHNOLOGIES OF FORMATIVE ASSESSMENT.....155

Pietukhova I.O.TESTING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF HIGHER EDUCATION ACCESSORIES
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING..... 159**Shevchuk A.O.**THE PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS FOREIGN WRITING AND SPEAKING SKILLS
BY MEANS OF WIKI-TECHNOLOGY IN COLLAGE163**SECTION 9. CURRENT ISSUES OF PEDAGOGY****Yavorska H.Kh.**

BASIC COMPETENCIES OF THE FUTURE LEGAL EXPERTS.....168

A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....173

РОЗДІЛ 2. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ІЗ СЕРЕДИНИ 60-Х – ПОЧАТКУ 90-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF RESEARCH-TEACHING STAFF OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF GREAT BRITAIN FROM THE MID-60'S – EARLY 90'S OF THE TWENTIETH CENTURY

Статтю присвячено аналізу розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (СПК НПП ЗВО) Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття. Для розв'язання цього завдання було вибрано такі методи: ретроспективний, історико-порівняльний, історико-логічний і структурно-функціональний аналіз, класифікація та систематизація теоретичних і статистичних даних. Визначено, що період із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття характеризувався розробленням та упровадженням у практику нормативно-правових і локальних документів, що регламентували СПК НПП ЗВО Великобританії; недостатнім виділенням державних коштів для фінансування вищої освіти загалом та СПК НПП ЗВО зокрема; створенням організаційних структурних форм підвищення кваліфікації НПП у британських ЗВО; пошуком шляхів і напрямів розвитку організації ПК НПП. Відповідно до алгоритму дослідження визначено ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття. З'ясовано, що ідейно-політичними та соціально-економічними чинниками розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії в зазначеному хронологічному періоді стали: деєтатизація освітньої політики, інтеграція освіти, науки та бізнесу, що сприяло підвищенню кваліфікації НПП ЗВО; інтернаціоналізація СПК НПП ЗВО Великобританії шляхом налагодження міжнародних відносин і посилення міжнародної співпраці з європейськими країнами. Виявлено, що організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття полягали в: інституційному оформленні нормативно-правової бази СПК НПП ЗВО Великобританії; створенні нових органів виконавчої влади, що забезпечували вдосконалення змісту СПК НПП ЗВО Великобританії; збільшенні кількості здобувачів вищої освіти та НПП у ЗВО; відкритті нових організаційних структурних форм СПК НПП ЗВО Великобританії; наданні автономії університетів Великобританії; розвитку наукових і технологічних парків університетів Великобританії; розширенні міжнародної академічної мобільності НПП ЗВО Великобританії.

Ключові слова: СПК НПП ЗВО Великобританії, ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття.

The article deals with the analysis of the development of the professional development system of research-teaching staff of higher education institutions (PDS of RTS of HEIs) of Great Britain from the mid 60's – early 90's of the XX century. The following methods were chosen to solve this problem: retrospective, historical-comparative, historical-logical and structural-functional analysis, classification and systematization of theoretical and statistical data. It is determined that the period from the mid-60's – early 90's of the XX century was characterized by the development and implementation of regulatory and local documents governing the PDS of RTS of HEIs of UK; insufficient allocation of state funds for financing higher education in general and PDS of RTS of HEIs in particular; creation of organizational structural forms of professional development of RTS in British HEIs; finding ways and directions of the development of the organization of the PD of RTS. According to the algorithm of the research, the ideological-political, socio-economic and organizational-pedagogical factors of the development of the PDS of RTS of HEIs of Great Britain from the mid-60's – early 90's of the XX century are determined. It was found that the ideological-political and socio-economic factors in the development of the PDS of RTS of HEIs of UK in this chronological period were: deetatization of the educational policy, integration of education, science and business, which contributed to the development of RTS of HEIs; internationalization of the PDS of RTS of HEIs of Great Britain by establishing international relations and strengthening international cooperation with European countries. It was revealed that the organizational and pedagogical factors of the development of the PDS of RTS of HEIs of Great Britain from the mid-60's – early 90's of the XX century were: the institutional design of the regulatory framework of the PDS of RTS of HEIs of Great Britain; creation of new executive bodies that ensured the improvement of the content of the PDS of RTS of HEIs of Great Britain; increasing the number of higher education students and RTS in HEIs; opening new organizational structural forms of PDS of RTS of HEIs of Great Britain; granting autonomy to UK universities; development of science and technology parks of British universities; expanding the international academic mobility of RTS of HEIs Great Britain.

Key words: PDS of RTS of HEIs of Great Britain, ideological-political, socio-economic and organizational-pedagogical factors of the development of PDS of RTS of HEIs of Great Britain from the mid 60's – early 90's of the XX century.

УДК 378.091.212:005.963(410)-
043.86"1965/1992"(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.1>

Бабакіна О.О.,
канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Метою наукової розвідки є аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття у Великобританії. Вибір країни зумовлений масштабністю й інтенсивністю розвитку всіх сфер діяльності після Другої світової війни, зокрема професійно-особистісного розвитку НПП ЗВО в СПК.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Узагальнюючи аналіз вищезазначеної історично-педагогічної літератури, можемо дійти висновку, що питання розвитку СПК НПП ЗВО у Великобританії в зазначений період викликає великий інтерес у науковців.

Зокрема, Я. Бельмаз, Р. Блеквелл (R. Blackwell) і П. Блекмор (P. Blackmore) у своїх працях розкривають шляхи розвитку цілеспрямованого підвищення кваліфікації у вищій освіті; Л. Елтон (L. Elton) та К. Сіммондз (K. Simmonds), А. Мейн (A. Main) та інші – проблеми мотивації професійного росту НПП; Г. Лайт (G. Light), Р. Кокс (R. Cox) – особливості професійної діяльності НПП; О. Старостіна, Д. Баудо (D. Boud) – підходи до процесу підвищення кваліфікації НПП ЗВО; Д. Бауме (D. Baume) та П. Кан (P. Kahn), С. Болл (S. Ball), Дж. Малкольм (J. Malcolm), М. Зукас (M. Zukas), П. Найт (P. Knight) та П. Траулер (P. Trowler) та інші – питання якості підвищення кваліфікації НПП ЗВО Великобританії; Д. Гослінг (D. Gosling), Дж. Ніколс (G. Nicholls), Р. Ньюманн (R. Neumann), В. Тейлор (W. Taylor), Ю. Скиби – аналізують досвід розроблення професійних стандартів НПП ЗВО Великобританії; Т. Модестова, Г. Уебб (G. Webb) та інші – окремі питання організацій СПК НПП ЗВО Великобританії.

Мета статті – проаналізувати розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття у Великобританії.

Виклад основного матеріалу. В європейських країнах, зокрема у Великобританії, використовують поняття «academic staff», що відповідає традиційному українському поняттю «науково-педагогічні працівники». Цей термін трактується як «персонал закладу вищої освіти, основне призначення якого – викладання, дослідження або громадська діяльність» [13, с. 43]. Відповідно до цього документа [13] до академічного персоналу відносяться: професора (professors), ад'юнкт-професора (associate professors, assistant professors), викладачі (instructors), лектори (lecturers), а також посадові особи – декан (dean), директор (director), помічник декана (associate dean, assistant dean), керівник або завідувач відділу (chair or head of department), якщо їх основною діяльністю є викладання або наукові дослідження.

Аналіз науково-педагогічних джерел [1; 23] свідчить, що до посад НПП Великобританії за

кар'єрною драбиною належать: асистент лектора (assistant lecturer) → лектор (lecturer) → старший лектор (senior lecturer) → рідер (reader) → професор (professor).

Також варто зазначити, що в британських ЗВО існують почесні звання (почесний професор, почесний доцент, почесний лектор) та система рангів (grades), кожному рангу відповідає певна категорія НПП із встановленим розміром заробітної плати. Наприклад, у Біркбек (Лондонський університет) (Birkbeck, University of London) працюють лектори за рангом А (Grade A) та лектори за рангом В (Grade B) [8].

Британські науковці трактують підвищення кваліфікації («staff development») НПП ЗВО як процес удосконалення знань, умінь і навичок професійної діяльності НПП; процес проведення інституційної політики, що реалізує програми та процедури, спрямовані на підтримку НПП як в соціальному, так і професійному сенсі [9].

Проаналізуємо розвиток СПК НПП ЗВО Великобританії у визначених хронологічних межах.

Період із середини 60-х (1965 рік) – початку 90-х років (1992 рік) ХХ століття характеризувався розробкою та упровадженням у практику нормативно-правових і локальних документів, що регламентували СПК НПП ЗВО Великобританії; недостатнім виділенням державних коштів для фінансування вищої освіти загалом і СПК НПП ЗВО зокрема; створенням організаційних структурних форм підвищення кваліфікації НПП у британських ЗВО; пошуком шляхів і напрямів розвитку організації ПК НПП.

Нижньою межею було обрано 1965 рік – відкриття першого відділу підвищення кваліфікації НПП ЗВО Великобританії. Верхньою межею обрано 1992 рік – ухвалення Закону «Про подальшу та вищу освіту».

Відповідно до алгоритму дослідження визначимо ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття.

Нами було виокремлено такі *ідейно-політичні та соціально-економічні чинники* розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії.

1. *Нестабільне економічне та політичне становище Великобританії.* Початок розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії у визначених хронологічних межах збігається з початком правління лейбористського уряду Г. Вільсона (H. Wilson) (роки правління – 1964–1970 рр.). Цей період назвали «британською хворобою», що характеризувався економічною і політичною нестабільністю. Історики констатують: «У червні 1966 року було видано заборону на підвищення заробітної плати на 6 місяців, пізніше цей термін продовжили ще на рік. <...> 1968 року уряд

відійшов від попередніх соціальних програм: було скорочено державні витрати на освіту і житлове будівництво, знову відновлено плату за виписування медичних рецептів, почато підвищення прямих і непрямих податків. <...> Улітку 1975 року Г. Вільсону вдалося добитись укладення «соціального контракту» з профспілками терміном на 2 роки. Профспілки зобов'язались обмежити свої вимоги до зростання заробітної плати 10 % на рік. Саме стримування зростання оплати стало основою антиінфляційної політики уряду. Інші заходи боротьби з кризою були традиційними: підвищення податків на споживчі товари, скорочення державних витрат на соціальні та культурні потреби» [7, с. 20–21]; «наприкінці 1960-х років загострилась ірландська проблема. Великобританія надала незалежність Ірландії. Але в її складі залишилося шість графств Північної Ірландії, заселених переважно протестантським населенням. Католицька меншість Ольстера 1968 року почала боротьбу за громадянські права. 1969 року в Ольстер було введено британські війська. У відповідь на це у Північній Ірландії таємна організація Ірландська республіканська армія почала терор проти британських солдатів. Жертвами дій терористів все частіше ставало мирне населення. Хвиля насильств перекинулася і на інші райони Великої Британії» [3]. Також за індексом інфляції в 70-ті роки ХХ століття Великобританія обігнала майже всі капіталістичні країни. Якщо протягом 50–60-х років ХХ століття зростання цін на споживчі товари в країні не перевищував в середньому 3–4 % на рік, то в першій половині 1970-х років він становив 9,6 %, а в 1973–1979 роки – 15, 6 %. Інфляційна динаміка досягла свого граничного значення 1975 року, коли зростання цін становило 24,2 % [20].

Отже, економіка в ці роки опинилась у глибокій кризі, збільшився відсоток безробіття, матеріальне становище британського суспільства, зокрема НПП, погіршилось, спостерігалася їх соціальна незахищеність та відсутність матеріального й морального заохочення щодо підвищення власної кваліфікації.

Зупинити тривалий процес довготривалої кризи стало першочерговим завданням консерваторської партії під керівництвом М. Тетчер (M. Thatcher) (роки правління – 1979–1990 рр.), яка перемогла на парламентських виборах 1979 року.

Політика уряду отримала назву «тетчеризм», її напрямками стали: припинення інфляції (скорочення державних витрат, апарату та соціальних програм); мінімізація участі держави в розвиток економіки (деєтатизація); видання державно-правових актів, метою яких була заборона страйків (обмеження прав страйкуючих на пікетування, боротьба зі страйками, які визнавалися незаконними тощо) [7; 3].

Політика реформування уряду М. Тетчер торкнулися й системи вищої освіти. 1988 року – ухва-

лити Закон «Про освітню реформу», спрямований на поліпшення якості освітніх послуг, збільшення самостійності навчальних закладів, оптимізацію системи управління, скорочення державних витрат і комерціалізацію сфери вищої освіти та СПК НПП ЗВО [14]. Відповідно до цього Закону були засновані два нових органи з фінансуванням вищої школи: Рада з фінансування університетів і Рада з фінансування коледжів і політехнікумів, які підпорядковувалися центральному уряду – Департаменту освіти і науки. Центральний уряд заохочував взаємодіяти ЗВО із бізнес-структурами, орієнтуючи ЗВО на залучення позабюджетних фінансових коштів.

Також реформа 1988 року не припускала введення єдиної навчальної програми для університетів. Однак нова система оцінки діяльності ЗВО, за якою зіставлялися фінансові витрати й економічна віддача, впливала на тематику навчальних курсів, заохочуючи викладання інженерних та природничих наук. Відповідно до нової системи фінансування змінилося і становище НПП: тепер контракти на подальшу роботу складали ЗВО з урахуванням популярності курсу. Це положення викликало різку критику професорсько-викладацького складу, у результаті чого адміністрацією ЗВО було обговорено, що не можна звільнити НПП на основі непопулярності навчального курсу [4, с. 112].

2. *Інвестування приватних бізнес-структур у сферу вищої освіти.* На початку 90-х років ХХ століття політика консерваторського уряду під керівництвом Дж. Мейджора (J. Major) (роки правління – 1990–1997 рр.), була спрямована на збереження досягнень «тетчеризму», на підтримку малого і середнього підприємництва.

1990 року – розроблена «Хартія малого бізнесу», відповідно до якої передбачалося податкове заохочення малого бізнесу та надання прямої фінансової допомоги через систему грантів [17]. Після ухвалення цього документа приватні організації почали інтенсивно співпрацювати із ЗВО та брати участь у фінансуванні прикладних наукових досліджень НПП ЗВО за такими напрямками: розроблення інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій; інновації в інженерії й технологіях; підвищення якості й конкурентоспроможності продукції (послуг); захист навколишнього середовища тощо. Виділені кошти давали ЗВО змогу інтенсивно проводити заходи, спрямовані і на підвищення кваліфікації НПП через удосконалення їх наукового та навчально-методичного потенціалу.

3. *Налагодження міжнародних відносин із європейськими країнами, що сприяло розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії.* 1992 року – Великобританія, Бельгія, Греція, Данія, Ірландія, Іспанія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція та ФРН підписали Маастрихтський договір (The Treaty of Maastricht), що завершило процес врегулювання грошової, політичної та освітньої

систем європейських країн. Відповідно до цього документу «спільнота сприяє розвиткові якості освіти, заохочуючи співпрацю держав-членів та, у разі потреби, підтримуючи й доповнюючи їхні дії, цілковито шануючи обов'язки держав-членів щодо змісту навчання та організації освітніх систем, а також їхнє культурне та мовне розмаїття» [5].

Отже, визначені ідейно-політичні та соціально-економічні чинники дозволили виявити тенденції: деєтатизація освітньої політики, інтеграція освіти, науки та бізнесу, що сприяло підвищенню кваліфікації НПП ЗВО; інтернаціоналізація СПК НПП ЗВО Великобританії шляхом налагодження міжнародних відносин і посилення міжнародної співпраці з європейськими країнами.

Відповідно до алгоритму дослідження наступним визначимо *організаційно-педагогічні чинники* розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії першого періоду:

1. *Інституційне оформлення нормативно-правової бази СПК НПП ЗВО Великобританії.*

– 1985 року – видано Державний звіт Джеретта «Про ефективність навчання в університетах» [18], у якому надавалися стандарти діяльності НПП та оцінки якості їх роботи.

– 1987 року – Комітетом віцеканцлерів і ректорів (The Committee of Vice-Chancellors and Principals) видано «Кодекс практики» («Code of Practice») із підготовки та підвищення кваліфікації НПП в університетах Великобританії [12]. Аналіз документу дає підстави зробити висновок, що уряд однією з головних проблем вищої школи визначав недостатній рівень ПК НПП ЗВО, тому були запропоновані шляхи розв'язання цієї проблеми, а саме: удосконалення освітньої політики ЗВО, систематичне ПК НПП ЗВО, призначення координаторів курсів підвищення кваліфікації, проведення якісних прикладних наукових досліджень тощо.

– 1991 року – ухвалено програму «Освіта та професійно-технічна підготовка в XXI столітті», в якій особливий акцент робився на навчання молоді. Надалі освітня політика Великобританії була спрямована на створення умов для того, щоб кожна людина, у тому числі НПП, мала можливість отримати освіту та вдосконалити свій рівень професійної компетентності протягом усього життя.

– 1992 року – ухвалено Закон «Про подальшу та вищу освіту» [14], де було прописано, що всі ЗВО різного профілю отримували статус університету й право займатися науково-дослідницькою діяльністю та присвоювати вчені ступені (за відповідністю якості надання освітніх послуг, установленим стандартам). Після ухвалення цього Закону було узаконено академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів; усі університети почали конкурувати за фонди на рівній основі, здійснювати діяльність за єдиними вимогами та застосовувати єдині критерії оцінки.

Також після затвердження Закону «Про подальшу і вищу освіту» почали створюватися на базі політехнічних інститутів і технологічних коледжів технологічні університети (Університет Бірмінгем (Birmingham City University), Університет Брайтона (University of Brighton), Університет Лондон Метрополітен (London Metropolitan University), Університет Мідлсекс (Middlesex University) тощо), зорієнтовані на торгівлю та промисловість Великобританії. У Звіті Дірінга «Вища освіта в суспільстві, яке навчається» знаходимо статистичні дані: загальна кількість ЗВО в секторі вищої освіти зросла до 176 (із них 115 – університети) порівняно з 31 університетом у 60-ті роки XX століття (не враховуючи в цю статистику коледжі й інститути, що надавали професійну освіту) [21]. З огляду на це підвищився рівень конкурентоспроможності усіх ЗВО, а отже й рівень конкурентоспроможності НПП, які працювали в них; їхній соціальний статус став набагато вище, вони змогли підвищувати свою кваліфікацію через роботу в наукових дослідженнях. Також відбулися зміни й у державному фінансуванні вищої освіти, які зміцнили фінансову автономію усіх ЗВО, визначали модель навчальної на науково-дослідницької діяльності НПП та систему фінансових стимулів для їх заохочення, що приносили додатковий дохід.

2. *Створення нових органів виконавчої влади, що забезпечували вдосконалення змісту СПК НПП ЗВО Великобританії.*

– 1967 року – створено Національну раду з розвитку освітніх технологій, що відповідала за усі сфери освіти й навчання у Великобританії.

– 1971 року – Комітет віцеканцлерів і ректорів (The Committee of Vice-Chancellors and Principals) сформував робочу групу, до якої увійшли 2 представники Комітету віце-канцлерів і ректорів, 2 – із Комітету університетських грантів (The University Grants Committee), 3 – з Асоціації університетських викладачів (The Association of University Teachers), з метою моніторингу діяльності університетів щодо забезпечення постійної підвищення кваліфікації НПП ЗВО.

– 1973 року – Координуючий комітет із підготовки викладачів університетів Комітету віце-канцлерів і ректорів (The Coordinating Committee for the Training of University for the Committee of Vice-Chancellors and Principals) призначив відповідного фахівця, який інформував комітет про поточні заходи щодо підвищення кваліфікації НПП у ЗВО Великобританії.

– 1984 року – сформовано Комітет віце-канцлерів і ректорів (наразі організація називається «Universities UK»), діяльність яких була направлена підтримку роботи та захист інтересів університетів Великобританії; надання і поширення власного бекграунду; об'єднання здобувачів вищої освіти, НПП для обміну знаннями та передовим досвідом.

3. *Збільшення кількості здобувачів вищої освіти та НПП у ЗВО.*

У 70–80-х роках ХХ століття спостерігалось зростання кількості здобувачів вищої освіти, зокрема 1966 року кількість студентів – 22 тисячі, а до початку 1984 року цей показник склав уже 284 тисячі [6]. Відповідно до цього кількість НПП також значно зросла. Чисельність НПП, які працювали повний робочий день 1983–1984 н.р. в університетах Великобританії коливалось від 259 до 1097 осіб [18].

4. *Відкриття нових організаційних структурних форм СПК НПП ЗВО Великобританії.*

– 1965 року – у стінах Інституту освіти Лондонського університету створено перший у Великобританії відділ досліджень і методів навчання (University Teaching Methods Unit). Після відкриття цього відділу наприкінці 60-х – початку 90-х років почали поступово створюватися центри (відділи, комітети, асоціації) (протягом 70-х років ХХ століття у ЗВО було відкрито вже 25 підрозділів підвищення кваліфікації), служби підтримки ЗВО в інших ЗВО [10; 11].

– 1989 року – у Шеффілдському університеті (University of Sheffield) Комітетом віце-канцлерів і ректорів (the Committee of Vice-Chancellors and Principals) створено Відділ підвищенню кваліфікації та підготовки НПП (Staff Development and Training Unit) [22].

Підсумовуючи вищенаведені факти, стає зрозуміло, що розвиток СПК НПП розглядався вже як ключове завдання корпоративної освітньої політики ЗВО.

5. *Надання автономії університетів Великобританії.* Протягом 70-х років ХХ століття під керівництвом М. Тетчер (M. Thatcher) відбувалося реформування системи вищої освіти, що передбачало надання повної автономії ЗВО. ЗВО надали право і можливість самостійно розпоряджатися джерелами фінансування, визначати зміст і організацію освітнього процесу, а також політику щодо підвищення кваліфікації НПП ЗВО.

6. *Розвиток наукових і технологічних парків університетів Великобританії.* Найважливішими елементами інноваційних інфраструктур, що сприяли виходу національної економіки у світове лідерство, став: розвиток технопарків, що з'єднували процеси ПК НПП, генерування наукових ідей, прикладні розробки та реалізація наукових результатів у виробництво стали набагато результативнішими.

Перші технопарки з'явилися на початку 70-х років ХХ століття – технопарк Університету Геріот-Вотт (Heriot-Watt University) у Единбурзі [17] і науковий парк Трінті-коледж (Trinity College) у Кембриджі. На початок ХХІ століття налічувалося понад 70 наукових парків на всій території Великобританії. Об'єднувала ці парки створена й активно функціонуюча Асоціація наукових парків Велико-

британії (United Kingdom Science Park Association). Водночас основний науково технічний потенціал був зосереджений у південно-східному та східному районах Великобританії. Трикутник «Лондон – Оксфорд – Кембридж» виконував таку ж роль, як і «Силіконова Долина» у США.

7. *Розширення міжнародної академічної мобільності НПП ЗВО Великобританії.* Ефективному розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії сприяв позитивний обмін досвідом із закордонними відділами, центрами, комітетами підвищення кваліфікації НПП ЗВО США, Німеччини, Бельгії, Данії, Іспанії, Італії, СРСР тощо.

Визначені організаційно-педагогічні чинники дозволили виявити такі тенденції – автономність ЗВО, інституціоналізація та децентралізація СПК НПП ЗВО, варіативність організаційних структурних форм СПК НПП ЗВО.

Розгляньмо більш детально особливості організації та змісту діяльності СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття.

– 1965 року – створення першого у Великобританії відділу досліджень і методів навчання (University Teaching Methods Unit) в Інституті освіти Лондонського університету (Institute of Education of University of London).

Г. Міллер (G. Miller) у своєму звіті «Програми підвищення кваліфікації в британських університетах і політехнічних інститутах» детально описав досвід роботи цього відділу. Працівники відділу займалися питаннями підвищення кваліфікації НПП ЗВО, включаючи: аналіз ефективності різних форм, методів і засобів навчання; вивчення досвіду підготовки аспірантів і докторантів та проведення курсів підвищення кваліфікації НПП у різних ЗВО Великобританії; удосконалення освітнього процесу у ЗВО. Підрозділ спочатку фінансувався національною організацією «Leverhulme Trust», яка щорічно надавала грант у розмірі 6000 фунтів стерлінгів; потім – університетським судом (University Court) [19].

Науковець зазначає, що працівники відділу (до якого входили провідні НПП різних факультетів, працівники структурних підрозділів університету) на початку навчального року організовували для НПП короткострокові тижневі вступні курси. На курси могли записуватися НПП із різних університетів Великобританії, які дізнавалися про курси із оголошень, розміщених у ЗВО та освітянській пресі. Наприкінці курсу кожному учаснику пропонували заповнити анкети, надаючи пропозиції, які в майбутньому бралися до уваги у процесі розробки довідників для викладачів-початківців [19].

Г. Міллер (G. Miller) детально описав досвід роботи з підвищення кваліфікації й інших університетів Великобританії (Університету Сассекс (University of Sussex), Університету Бат (University of Bath), Університету Стратклайда (The University

of Strathclyde), Університету Ланкастер (Lancaster University), Університету Іст-Англії (University of East Anglia), Ессекського університету (University of Essex Colchester Campus), Йоркського університету (University of York)).

Так, особливої уваги заслуговує діяльність із підвищення кваліфікації НПП в Університеті Стратклайда (The University of Strathclyde) (Глазго, Шотландія). У цьому ЗВО існував комітет наставників (Committee of tutors), до якого входили більш досвідчені НПП різних факультетів ЗВО. Діяльність комітету була направлена на розробку та впровадження курсів підвищення кваліфікації НПП за різними напрямками: наука, мистецтво, технології тощо. Основним поштовхом до організації та проведення таких курсів стала прохання самих НПП, які бажали підвищувати рівень своєї кваліфікації.

1969 року в цьому університеті було створено Комітет академічної практики (Academic Practice Committee), члени якого і запропонували організувати курси підвищення кваліфікації для НПП, призначені тільки працівників Університету Стратклайда. Організація та контроль проведення відповідних курсів були покладені на відповідних наставників і зовнішнього консультанта. Програма курсу мала такі теми: планування й організація освітнього процесу в ЗВО; методика викладання у вищій школі; використання методів навчання; психологічні аспекти навчання здобувачів вищої освіти та дорослих; контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти; взаємодія НПП і студентів; самоаналіз власної діяльності та самоосвіта тощо.

Програми курсів підвищення кваліфікації НПП фінансувалися з фондів Університету Стратклайда та Комітетом університетських грантів (University Grants Committee) Великобританії [19].

Прикладом курсів, проведеними в цьому університеті, може бути курс, розрахований на весь навчальний рік. На початку проводилися чотири неформальні вечори у формі дискусії в «клубі академічного персоналу» («Staff Club»), на яких обговорювалися основні передові педагогічні ідеї та досвід викладання. Протягом листопаду і грудня організовувалися публічні виступи та лекції, на яких розглядали проблеми у сфері вищої освіти, планування освітнього процесу та роль окремого НПП у процесі цього планування. Наприкінці першого семестру, протягом чотирьох днів, проводилися семінари: у перший день науково-викладацький склад кафедри психології проводили лекцію «Навчання дорослих»; на другий день досвідчені НПП представляли різні методи викладання із подальшим обговоренням, застосовуючи ілюстровані фільми та відеокасети; на третій день НПП аналізували використання різних методів оцінювання знань здобувачів вищої освіти на відповідних дисциплінах; на четвертий день обговорювали питання відносин НПП зі студентами та застосу-

вання методів викладання у малих групах. Перед початком другого семестру проводився майстер-клас із використанням аудіо-візуальних методів. У другому семестрі учасникам курсу добровільно пропонували реалізувати дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою: їм надавали можливість проаналізувати будь-яку лекцію, яку вони проводили в університеті, разом із консультантом курсу. Дискусія включала питання щодо постановки мети, осмислення задуму лекції, спосіб проведення лекції та очікуваних результатів, яких бажав НПП. Лекцію, за проханням, записували на відеокасету з метою проведення подальшого самоаналізу та самодіагностики.

Аналіз звіту «Програми підвищення кваліфікації в британських університетах і політехнічних інститутах» [19] дав змогу встановити, що підвищення кваліфікації НПП здійснювалося ідентично й у політехнічних ЗВО.

Отже, основною метою організації в університетах і політехнічних інститутах нових організаційних структурних форм (відділів, центрів, служб, управлінь, комітетів), що відповідали за ПК НПП, було створення сприятливих умов ефективного викладання і навчання, здійснюваного суб'єктами освітнього процесу ЗВО.

Загалом, курси відвідували «молоді» НПП або аспіранти, положення про обов'язкове відвідування НПП таких курсів не існувало, однак, адміністрація ЗВО наполегливо рекомендувала досвідченим НПП відвідувати ці курси. Під час прийняття на роботу НПП до ЗВО в деякі контракти вписували спеціальні пункти, відповідно до яких навчання на курсах ПК розглядалося як умова до просування кар'єрною драбиною.

Ретроспективний, історико-порівняльний, порівняльно-зіставний, хронологічний аналіз першоджерел [19], а також структурно-функціональний аналіз довідково-енциклопедичної [16] та наукової історико-педагогічної літератури [4] дозволили констатувати, що підвищення кваліфікації НПП ЗВО Великобританії у СПК із середини 60-х до початку 90-х років ХХ століття здійснювалося на основі діяльнісного, практико- та особистісно-зорієнтованого підходів, принципах науковості, єдності теорії і практики, неперервності тощо.

У СПК НПП ЗВО Великобританії практикували традиційні форми підвищення кваліфікації: конференції, консультації, курси проходили у формі лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять із використанням аудіовізуальних технічних засобів (відеокамер, магнітофонів, відеозаписів тощо, що дозволяло, наприклад, записувати заняття для подальшого самоаналізу).

Висновки. Період із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття характеризувався розробкою та впровадженням у практику нормативно-правових і локальних документів, що регламенту-

вали СПК НПП ЗВО Великобританії; недостатнім виділенням державних коштів для фінансування вищої освіти загалом і СПК НПП ЗВО зокрема; створенням організаційних структурних форм підвищення кваліфікації НПП у британських ЗВО; пошуком шляхів і напрямів розвитку організації ПК НПП. Відповідно до алгоритму дослідження нами було визначено ідейно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття. Визначені ідейно-політичні та соціально-економічні чинники дозволили виявити тенденції: деєтатизація освітньої політики, інтеграція освіти, науки та бізнесу, що сприяло підвищенню кваліфікації НПП ЗВО; інтернаціоналізація СПК НПП ЗВО Великобританії шляхом налагодження міжнародних відносин і посилення міжнародної співпраці з європейськими країнами. Нами визначено, організаційно-педагогічні чинники розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії із середини 60-х – початку 90-х років ХХ століття полягали в: організаційному плані – створення нових організаційних структурних форм СПК НПП ЗВО Великобританії; концептуальному плані – процес підвищення кваліфікації НПП ЗВО Великобританії відбувався на основі ідей діяльнісного, практико- та особистісно-зорієнтованого підходів і принципах науковості, єдності теорії і практики, неперервності тощо; змістовному плані – найбільш поширеними формами підвищення кваліфікації НПП ЗВО були: курси (вступні, інтенсивні, короткострокові та довгострокові (на робочому місці, поза робочого місця), тематичні конференції, консультації, майстер-класи, лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття із використанням аудіовізуальних технічних засобів (відеокамер, магнітофонів, відеозаписів); навчальна програма курсів підвищення кваліфікації НПП ЗВО у СПК Великобританії мала інваріативний характер. Установлено напрями розвитку СПК НПП ЗВО Великобританії в: інституціональному плані – створення управлінських організаційних структурних форм у СПК НПП ЗВО; концептуальному плані – спрямування освітньої політики консервативних і ліберальних партій Великобританії на пошук шляхів результативної інституціоналізації СПК НПП ЗВО; нормативно-правовому плані – розвиток нормативно-правової бази СПК НПП ЗВО Великобританії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бельмаз Я.М. Професійний розвиток викладачів вищої школи в англійських країнах світу : конспект лекцій. Харків, 2020. 119 с.
2. Всесвітня історія : навч. посіб. 3-тє вид., випр. і доп. / Б.М. Гончар та ін. Київ : Знання, 2007. 694 с.
3. Гончар Б.М., Козицький М.Ю., Мордвінцев В.М. Всесвітня історія : навчальний посібник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 694 с. URL: <https://buklib.net/books/32733/> (дата звернення: 18.06.2020).

4. Государство и образование: опыт стран Запада : Сб. обзоров / отв. ред. и ред.-сост. С. Л. Зарецкая. Москва : ИНИОН, 1992. 140 с.
5. Договір про заснування Європейської Спільноти (Договір про заснування Європейського економічного співтовариства). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_017#Text.
6. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция) / под науч. ред. Ю. Г. Круглова. Москва : МГОПУ, 1996. 170 с.
7. Клец В.К. Посібник до вивчення дисципліни «Історія Великої Британії». Дніпро : РВВ ДНУ, 2018. 40 с.
8. Birkbeck, University of London. URL: <http://www.bbk.ac.uk/>.
9. Blackwell, R., Blackmore, P. (Eds.). (2003). *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*. SRHE/Open University Press; Webb, G. (1996). *Understanding Staff Development*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
10. Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: using peer learning, *The International Journal for Academic Development*, 4 (1), pp. 3-10.
11. Buckle, M., Thompson, J. (1995). *The UK Financial System. Theory and Practice*, Manchester: Manchester University Press.
12. Committee of Vice-Chancellors and Principals (1987). *Academic Staff Training: Code of Practice*. URL: <http://library.wou.edu.my/vertical/vf2007-14.pdf> (дата звернення: 19.04.2020).
13. Data Collection on Education Systems: Definitions, Explanations and Instructions. UIS, OECD, EUROSTAT. Paris, 2002. 182 p.
14. Further and Higher Education Act, 1992. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13/contents> (дата звернення: 25.06.2020).
15. Gordon, P., Lawton, D. (2003). *Dictionary of British Education*. 3rd ed. London: Woburn Press.
16. Handbook. 1964-1965. University of London. Institute of Education. URL: https://digital-collections.ucl.ac.uk/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1599470344111~241&usePid1=true&usePid2=true (дата звернення: 15.07.2020).
17. Heriot-Watt University. URL: https://heriot-watt-researchpark.co.uk/?page_id=12https://i100rik.com.ua/velika-britaniya-1945-po-sogodennya/.
18. Jarratt Report 1985: Efficiency Studies in Universities. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/jarratt1985/index.html>.
19. Miller, G.W. (1976). *Staff Development Programmes in British Universities and Polytechnics*. Paris: IIEP. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070354/PDF/70354eng.pdf.multi>.
20. Scharpf, 1987. P. 1 05; Parkin, Sumner, 1978.
21. The Dearing Report 1997: Higher Education in the learning society. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>.
22. Watson, K., et al. (1997). *Educational Dilemmas: Debate and Diversity (Volume 2: Reforms in Higher Education)*. London: Continuum International Publishing Group.
23. Webb, G. (1996). *Understanding Staff Development*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

ФОРМАТ ТЕСТУ З МАТЕМАТИКИ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ

MATHEMATICS TEST FORMAT AS A FACTOR OF INFLUENCE ON STUDENT ASSESSMENT QUALITY

Підготовка учнів до обов'язкової державної підсумкової атестації з математики для учнів 11-х класів у формі зовнішнього незалежного оцінювання та державної підсумкової атестації з математики для учнів 9-х класів за «Орієнтовними вимогами до змісту атестаційних робіт» спонукає вчителів до використання в навчальному процесі тестів. Зазвичай це авторські, нестандартизовані тести для тематичного й підсумкового оцінювання. Аналіз змісту чинних підручників із математики для базової середньої школи свідчить про те, що для самостійної роботи учнів із підготовки до різних видів контролю знань автори підручників віддають перевагу коротким тематичним тестам, укладеним лише з тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох її варіантів чи з домінуючою часткою тестових завдань цієї форми.

З метою виявлення впливу формату тесту для підсумкового оцінювання з математики на результати учасників тестування проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 198 учнів.

Автор розкриває зміст поняття «формат тесту». Виокремлює три формати тесту: відкритий, змішаний (комбінований) та закритий. Вказує на те, що формат будь-якого тесту детально описує його специфікація.

Об'єктивність отриманих результатів тестованих різного рівня навчальних досягнень із математики забезпечена якістю розробленого тесту та процедурами тестування.

Встановлено за рівних умов таке:

1. Учні, які виконували завдання тесту закритого формату, не продемонстрували статистично значимо вищих результатів на кожному з рівнів навчальних досягнень, ніж учні, які виконували завдання тесту змішаного формату.

2. Учні, які виконували завдання тесту закритого формату, продемонстрували статистично значимо вищий результат, ніж учні, які розв'язували відповідні завдання тесту відкритого формату і на середньому рівні навчальних досягнень ($p \leq 0,01$), і на достатньому рівні навчальних досягнень ($p \leq 0,05$), і на високому рівні навчальних досягнень ($p \leq 0,05$).

Автор вказує, що обмеження (можливі обмеження) змістового та когнітивного доменів підсумкових тестів із математики закритого й змішаного форматів також впливають на якість оцінювання.

Ключові слова: тест, формат тесту, оцінювання, підсумкове оцінювання, якість

оцінювання, базова середня освіта, математика.

Preparation of students for the obligatory state final attestation in mathematics for 11th grade students in the form of external independent assessment and state final attestation in mathematics for 9th grade students according to the "Approximate requirements for the content of attestation works" encourages teachers to use tests in the educational process. Typically, those are author's, non-standardized tests for thematic and final assessments. Analysis of the content of existing textbooks in mathematics for basic secondary school shows that for student's independent preparatory work for different types of knowledge control, the authors of the textbooks prefer short thematic tests, concluded only from test tasks with the choice of one correct answer from the four proposed variants or with the dominant share of test tasks of this form.

To identify the influence of the test format for the final assessment in mathematics on the results of test participants, an experimental study was conducted in which 198 students participated. The author reveals the meaning of the term "test format". There are three test formats: open, mixed (combined) and closed. It indicates that the format of any test is described in detail by its specification.

Objectivity of the obtained test results of different levels academic achievement in mathematics is ensured by the quality of the developed test and testing procedures.

Under equal conditions, the following was established:

1. Students who performed the tasks of the closed format test did not demonstrate statistically significantly higher results at each level of academic achievement than students who performed the tasks of the mixed format test.

2. Students who performed the tasks of the closed format test, demonstrated a statistically significantly higher result than students who solved the relevant tasks of the open format test and at the average level of academic achievement ($p \leq 0.01$), and at a sufficient level of educational achievements ($p \leq 0.05$), and at a high level of educational achievements ($p \leq 0.05$).

The author points out that the limitations (possible limitations) of the content and cognitive domains of the final tests in mathematics of closed and mixed formats also affect the quality of assessment.

Key words: test, test format, evaluation, final assessment, quality of assessment, basic secondary education, mathematics.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.2>

Дворецька Л.П.,

науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) з використанням тестових технологій дало поштовх науковим дослідженням та поширенню практичного досвіду у галузі освітніх вимірювань в Україні. Успішна реформа

вступних іспитів до закладів вищої освіти підкреслила виняткову роль стандартизованих тестів, як надійного інструменту для швидкого й якісного оцінювання навчальних досягнень учасників тестування. Державна підсумкова атестація (далі – ДПА) у формі ЗНО дала старт поширенню автор-

ських, нестандартизованих, тестів у навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Вчителі взялися за самостійне укладання тестів для підсумкового й тематичного оцінювання учнів, стали використовувати готові, надруковані, авторські тести. Завдання у тестовій формі й тести з'явилися на сторінках шкільних підручників. Висновок науковців про те, що «для поточного контролю не обов'язково мати професійно високоякісний тест» [1, с. 19], певною мірою легітимізував використання авторських тестів для контролю знань учнів. Водночас щорічне інформування суспільства про якість використаних стандартизованих предметних тестів для системи ЗНО та якість тестових завдань [2] лише підкреслювало факт впливу якості тесту, як інструменту вимірювання, на якість оцінювання. Практики (переважно вчителі математики, експерти з розроблення тестових завдань для ЗНО з математики) раз у раз стали звертати увагу на формат тесту, як фактор впливу на якість оцінювання учнів. Перспектива створення в Україні системи зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання учнів за курс базової середньої освіти (2023 р.), підготовка до апробації нової моделі атестаційної роботи з математики для учнів 9-х класів, актуалізували роботу з дослідження впливу форматів тесту з математики на результати учасників тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Двадцять років тому Є.А. Міхайличев констатував, що на формування педагогічної тестології негативно впливає термінологічна анархія, та назвав одну з проблем типологізації тестів і тестових завдань – ототожнення авторами типологізацій понять «тест» і «тестове завдання» [3, с. 37–38]. За цей час відбулося певне усталення термінології, однак семантичної ідентифікації системи термінів науки у різних мовах немає.

Означимо поняття «формат тесту» як ключове поняття дослідження. *Форматом тесту* вважаємо спосіб упорядкування, спосіб внутрішньої організації тесту за використаними формами тестових завдань. Дійсно, тест, як інструмент вимірювання, має певні характеристики, детальний опис яких міститься у специфікації. Специфікація – один із основних документів *технічної* документації. За логікою, однією з таких технічних характеристик і є *формат* тесту. Нагадаємо, що формою тестових завдань (за В. Аванесовим) є спосіб організації, впорядкування й існування змісту тесту.

Виокремимо три формати тесту: закритий (далі – ЗФ), змішаний чи комбінований (далі – КФ) та відкритий (далі – ВФ). Оскільки існує різноманіття форм тестових завдань та способів їхнього впорядкування в тест, то у специфікації будь-якого тесту поряд із загальною характеристикою його формату (на кшталт, ЗФ) є і детальний опис формату.

Зазначимо, що саме тести закритого формату, які містять тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих її варіантів, найбільше піддають критиці за можливість вгадування правильних відповідей. Різні формули для корегування тестових балів з урахуванням угадування на практиці не підтвердили присутній приріст надійності тестової оцінки і валідності результатів [4, с. 542].

Проведені експериментальні дослідження впливу форматів тестових завдань на результати педагогічного тестування з біології та географії здобувачів базової середньої освіти науковцями Інституту педагогіки НАПН України дозволили виявити ефект підвищеної оцінки (30 % і 24 % відповідно) тим тестованим, які виконували завдання лише з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих її варіантів [5; 6].

Водночас Р. Лізітц та С. Гоу довели відсутність істотного впливу на результати учасників тестування, якщо замінити в тесті завдання відкритого формату на завдання закритого формату зі збереженням складності завдань [7]. Р. Трауб, досліджуючи вплив на результати тестованих різних форматів тестів (усі завдання на вибір однієї відповіді й усі завдання на продукування відповіді), зробив висновок про еквівалентність, у цілому, отриманих результатів, якщо це тест на розуміння прочитаного чи на перевірку математичних знань. Прямі порівняння завдань на вибір відповіді й продукування відповіді (традиційні завдання письмового екзамену, есе) за такими критеріями, як економічність, оперативність та прогностична валідність, проведені Г. Анастасі, Р. Беннетт, Р. Лукхеле, переконливо свідчать на користь завдань закритого формату [8; 9].

Незаперечним є той факт, що дослідження впливу форм тестових завдань і форматів тестів на результати тестованих у фокусі уваги науковців світу ще й тому, що запит на такі дослідження пов'язаний із розвитком систем стандартизованих оцінювань навчальних досягнень учнів.

Зазначимо, що у практиці підсумкового (загальнонаціонального) оцінювання з математики різних країн (державна підсумкова атестація, MATURA тощо) домінують тестові технології, різноманіття моделей, перманентне реформування і модернізація. Грузія – комп'ютерне адаптивне тестування (2013-2019 рр.). Польща і Болгарія – стандартизовані тести (змішаного формату). MALK MATURA з математики – для учнів, які є випускниками базової середньої школи. MATURA – для випускників старшої школи. Тести MALK MATURA і MATURA мають подібні формати, що обумовлено технологічними й технічними можливостями організації зовнішнього незалежного оцінювання, затвердженою нормативно-правовою базою та тяглістю однієї і

тієї самої методики підготовки учнів різного віку до екзаменів *high stakes* тощо. Естонія – традиційний екзамен із математики. Екзаменаційна робота містить кілька структурованих/неструктурованих задач з вільно конструйованими письмовими відповідями учнів, які перевіряють вчителі (комісія вчителів).

В Україні за останні двадцять років відбулися суттєві зміни моделі державної підсумкової атестації з математики для учнів 9-х класів. А саме: від унормованого Міністерством освіти і науки України одного для всіх вчителів і учнів «Збірника завдань для державної підсумкової атестації з алгебри» [10] (з певною кількістю традиційних контрольних робіт на два варіанти з 9 завдань для оцінювання учнів загальноосвітніх класів) до «Орієнтовних вимог до змісту атестаційних робіт з математики для учнів 9 класу» (2019 р.), що дають право кожному вчителю самостійно укласти чи використати готові авторські, не менше 10 варіантів, атестаційні роботи із тестових завдань різних форм, відповідно до затверджених лише загальних характеристик тестів. Тож щороку маємо безліч нестандартизованих тестів (атестаційних робіт) для проведення ДПА з математики у 9-х класах. Стандартизовані тести для ДПА з математики у 11-х класах адмініструє Український центр оцінювання якості освіти.

У вітчизняній практиці ЗНО з математики, що слугує й державною підсумковою атестацією учнів 11-х класів, використовують, згідно зі специфікацією тесту ЗНО з математики 2019 р., ТЗ з вибором однієї правильної відповіді (з п'яти її варіантів), на встановлення відповідності, відкритої форми з короткою відповіддю (структуровані й неструктуровані завдання) й відкритої форми з розгорнутою відповіддю.

Підготовка учнів 9-х та 11-х класів до ДПА у формі ЗНО з математики заохочує вчителів працювати з учнями тести різних форматів для тематичного й підсумкового оцінювання. Аналіз змісту підручників свідчить про те, що популярними для домашньої самостійної роботи учнів базової середньої школи є короткі тематичні тести закритого формату (до 12 завдань), укладені лише з тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих чотирьох її варіантів, чи змішаного формату з домінуючою часткою тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді [11, с. 138]. Тестові бали за виконання 12 таких завдань «легко» конвертуються у шкільні оцінки (1–12 балів) учнів.

Суспільний запит на підвищення якості оцінювання, на тлі використання тестових технологій, у проекції на навчальний процес у школі, спонукає до пошуку відповіді на запитання: «Тест якого формату найточніше оцінює рівень навчальних досягнень учня?».

Відомо, що свобода автора у виборі формату тесту почасти обмежується метою тестування, специфікою знань, умінь, навичок, компетентностей, що підлягають оцінюванню. Однак дискусійним залишається питання впливу формату тесту на результати учасників тестування.

Потребує дослідження проблема вияву впливу формату підсумкового (авторського) тесту з математики на результати учасників тестування та визначення характеру впливу на учнів із різним рівнем навчальних досягнень.

Метою статті є ознайомлення з розробленою методикою експериментального дослідження впливу формату підсумкового тесту з математики на результати учасників тестування та оприлюднення отриманих результатів дослідження. Метою цього дослідження є виявлення впливу форматів підсумкового (авторського) тесту з математики (ЗФ, КФ і ВФ) на результати учнів із різним рівнем навчальних досягнень.

Виклад основного матеріалу. *Організація дослідження.* З метою визначення впливу форматів тесту з математики на результати його виконання учнями було організовано дослідно-експериментальну роботу серед учнів сьомих класів середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12 м. Сєвєродонецька та гімназії «Міленіум» № 318 м. Києва. В експерименті брали участь 198 учнів, які виконували завдання очно, протягом одного уроку, з хорошою мотивацією (підсумкове оцінювання). Експеримент відбувався у два етапи (2018 р. та 2019 р.).

Інструментарій дослідження. Відповідно до чинної програми з математики було укладено тест з алгебри для підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів 7 класу. Після схвальних експертних висновків щодо якості ТЗ та апробації тесту, його було запропоновано у трьох форматах: ЗФ (закритий формат, усі ТЗ на вибір однієї правильної відповіді з чотирьох її варіантів); ВФ (відкритий формат, усі завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю); КФ (комбінований формат, перша половина завдань тесту – ТЗ на вибір однієї правильної відповіді з чотирьох її варіантів, друга половина – завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю).

Тест містить 15 завдань, які оцінюються дихотомічно. Кожне завдання оцінювалося 1 балом. Загальний бал учня визначався сумою балів за правильно виконані завдання. Кількість завдань співставна з можливостями учнів різного рівня навчальних досягнень розв'язати завдання і записати відповіді (у випадку роботи із ВФ тесту, де всі завдання потребували розв'язування, яке оцінював екзаменатор). Усім учням вистачило часу (40 хв.) на виконання завдань тесту (у різних форматах). Фактор часу досліджувався окремо.

У процесі розв'язування завдань учні повинні були продемонструвати набуття спеціальних предметних математичних компетентностей: обчислювальної, процедурної, практико-орієнтованої, графічної та логічної. Хорошу розподільну здатність тесту забезпечили, орієнтовно, 20 % легких (і дуже легких) завдань, 60 % – оптимальної складності, 20 % – складних (і дуже складних). Завдання 1, 5, 6 – легкі (і дуже легкі); 8, 12, 14 – складні (і дуже складні); усі інші завдання – оптимальної складності. Змістовий та когнітивний домен описані у специфікації тесту. Тест критеріально-орієнтований. Інструктаж перед тестуванням та однакові умови проведення тестування забезпечили отримання об'єктивних результатів тестованих різного рівня навчальних досягнень з математики.

Про порядок укладання одного й того самого змісту у тести різного формату зазначимо таке. Спочатку – ЗФ, далі – КФ і ВФ (ВФ і КФ). Рух у зворотному напрямі (від відкритого формату тесту (класичної контрольної роботи) до закритого) може негативно вплинути на точність одержаних результатів дослідження, збільшить похибку вимірювання чи призведе до хибних висновків. Перетворення будь-якої задачі з підручника на якісне тестове завдання (на вибір однієї правильної відповіді) іноді потребує лише відповідного досвіду й майстерності виконавця, а іноді є неможливим. Наведемо приклади: «Серед розв'язків рівняння $x + 3y = 20$ знайдіть пару рівних між собою чисел», «Доведіть, що при будь-якому цілому значенні a значення виразу $(a^3 - a) : 6$ є числом цілим» тощо.

Контингенти класів фрагментовані за ознакою «рівень навчальних досягнень учня», а саме: низький, середній, достатній та високий. Рівень

навчальних досягнень учня визначено вчителем математики, про що свідчить оцінка учня в класному журналі – офіційному джерелі інформації про оцінювання учнів класу. На кінець навчального року така оцінка вчителя є комплексною й базується на результатах оцінювання учня протягом тривалого часу різними способами.

Кожна вибірка учнів одного рівня навчальних досягнень розподілена на три групи. Перша група – учні, які виконували тест ЗФ, друга – учні, які виконували тест КФ, третя група – ВФ. Розподіл учнів за групами (ЗФ, КФ, ВФ) і рівнями навчальних досягнень подано у таблиці 1.

Опрацювання результатів. Порівняння середнього тестового балу результатів учнів на кожному з чотирьох рівнів навчальних досягнень за виконання тестів трьох форматів (Табл. 2) свідчить про те, що найвищі результати показали учні, які виконували завдання тесту ЗФ, а найнижчі результати в учнів, які виконували завдання ВФ (окрім учнів з низьким рівнем навчальних досягнень).

Порівнюємо результати учнів кожної з трьох груп (парами) на кожному рівні навчальних досягнень та встановимо статистичну значимість отриманих результатів за критерієм U Манна – Вітні. Цей критерій використовується для оцінки відмінностей між двома вибірками за рівнем певної ознаки, що вимірюється кількісно.

Відмінності між двома вибірками можна вважати значимими ($p < 0,05$), якщо $u_{\text{емп.}} \leq u_{0,05}$, і ще більше достовірними ($p < 0,01$), якщо $u_{\text{емп.}} \leq u_{0,01}$. Критичні значення критерію U Манна – Вітні для рівнів статистичної значимості $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ визначаємо за Таблицею II (за Є.В. Гублером і А.А. Генкіним, 1973) [12, с. 316].

Таблиця 1

Розподіл учнів за рівнями навчальних досягнень і форматами тесту, завдання якого виконували

Кількість учнів, які виконували завдання тесту певного формату	ЗФ	КФ	ВФ
Рівень навчальних досягнень			
Низький	6	7	3
Середній	23	19	17
Достатній	28	31	28
Високий	6	13	17
<i>Разом</i>	63	70	65

Таблиця 2

Розподіл учнів за значенням середнього тестового балу

Середній тестовий бал учнів	ЗФ	КФ	ВФ
Рівень навч. досягнень			
Низький	4,8333	3,2857	3,6666
Середній	6	4,8947	2,8235
Достатній	7,9642	7,2258	6,5357
Високий	11,1666	10,6923	9,1764
<i>Разом</i>	7,4903	6,5246	5,5506

Приклад обчислення критерію U Манна – Вітні

ЗФ	($n_1 = 6$)	КФ	($n_2 = 7$)
Результат учня, у бал.	Ранг	Результат учня, у бал.	Ранг
10	13	2	3
2	3	2	3
4	7,5	2	3
2	3	3	6
5	10	4	7,5
6	12	5	10
	$\Sigma = 48,5$	5	10
			$\Sigma = 42,5$

Наведемо *приклад* обчислення критерію U Манна – Вітні (рангова непараметрична перевірка гіпотези) для порівняння результатів учнів з *низьким рівнем* навчальних досягнень, що виконували тести ЗФ і КФ (Табл. 3).

$$\Sigma = (13 \cdot 14) : 2 = 91 = 48,5 + 42,5$$

Більша рангова сума відповідає вибірці, що виконувала тест ЗФ. Сформулюємо *гіпотезу* H_0 : учні, які виконували завдання тесту ЗФ продемонстрували не вищі результати, ніж учні, які виконували завдання тесту КФ.

Гіпотеза H_1 : учні, які виконували завдання тесту ЗФ продемонстрували вищі результати, ніж учні, які виконували завдання тесту КФ.

$$u_{емп} = 7 \cdot 6 + (7 \cdot 6) : 2 - 48,5 = 14,5$$

$$u_{емп 2} = 7 \cdot 6 + (7 \cdot 8) : 2 - 42,5 = 27,5$$

Вибираємо менше значення $u_{емп}$. Для порівняння з критичним значенням u .

$$U_{кр.} = 4 \quad (\rho \leq 0,01); \quad U_{кр.} = 8 \quad (\rho \leq 0,05).$$

Оскільки $u_{емп} > U_{кр.}$ ($14,5 > 8$; $14,5 > 4$), то констатуємо відсутність достовірних відмінностей.

Відповідь: гіпотезу H_0 приймаємо.

Отже, учні, які виконували завдання тесту ЗФ, продемонстрували не вищі результати, ніж учні, які виконували завдання тесту КФ.

Порівняння результатів учнів за виконання завдань тесту ЗФ і КФ, ЗФ і ВФ на кожному рівні навчальних досягнень учнів за U-критерієм Манна – Вітні дало змогу встановити статистичну значимість отриманих результатів.

Висновки. У результаті дослідження з'ясовано:

1. Учні, які виконували завдання тесту ЗФ не продемонстрували статистично значимо вищих результатів, на кожному з рівнів навчальних досягнень, ніж учні, які виконували завдання тесту КФ.

2. Учні, які виконували завдання тесту ЗФ, продемонстрували статистично значимо вищий результат, ніж учні, які розв'язували відповідні завдання тесту ВФ і на середньому рівні навчальних досягнень ($\rho \leq 0,01$), і на достатньому рівні навчальних досягнень ($\rho \leq 0,05$), і на високому рівні навчальних досягнень ($u_{емп} = 76,5 > 18 = u_{кр.}$ для $\rho = 0,01$ і $u_{емп} = 76,5 > 26 = u_{кр.}$ для $\rho = 0,05$,

однак $u_{емп.2} = 25,5 \leq 26 = u_{кр.}$, що вказує на статистично значимі відмінності на рівні $\rho \leq 0,05$).

Отримані результати свідчать про те, що закритий формат підсумкового тесту з математики впливає на результати учнів, отже і на якість оцінювання. Найбільший приріст середнього тестового балу виявлено у парі «тест ВФ; тест ЗФ» на вибірці учнів з середнім рівнем навчальних досягнень: від 2,8 до 6. Саме учні з середнім рівнем навчальних досягнень з математики, у випадку підсумкового оцінювання у тестовій формі з використанням тесту лише із завдань з вибором однієї правильної відповіді з кількох її варіантів, отримують найбільше переваг. Їх оцінка, з імовірністю не менше 0,99, підвищиться. Цікаво, що навіть учні з високим рівнем навчальних досягнень з імовірністю не менше 0,95 також підвищують оцінку.

Варто зауважити, що тести ЗФ мають обмеження щодо перевірки уміння учнів доводити тотожності, нерівності, твердження, звужуючи як змістовий, так і когнітивний домени підсумкового тесту.

Як позитивне зазначимо, що підсумкові тести ЗФ і КФ створюють для учнів більш комфортну психологічну атмосферу під час випробування, ніж тести ВФ. Учні отримують завдання і відповіді до завдань. Нехай і з дистракторами.

Запропонована методика (виявлення впливу формату тесту на результати учасників тестування) може стати у нагоді розробникам тестових матеріалів, як доказова база для обґрунтування вибору автором тесту найефективнішого формату для здійснення певного виду контролю навчальних досягнень учнів.

Подальший розвиток дослідження вбачаємо у вивченні впливу різних моделей підсумкового авторського тесту з математики (алгебра і геометрія) комбінованого формату на результати учасників тестування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / за ред. О.І. Ляшенко, Ю.О. Жука. Київ : Педагогічна думка, 2014. 200 с.

2. УЦОЯО. URL: <http://testportal.gov.ua/>
3. Михайлычев Е.А. Дидактическая тестология. Москва : Народное образование, 2001. 432 с.
4. Введение в классическую и современную теорию тестов : учебник/ Л. Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Симкина, М.Б. Челышковой; под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой. Москва : Логос, 2010. 668 с.
5. Жук Ю.О., Ващенко Л.С. Вплив форми тестових завдань і профільної спеціалізації класів на результати виконання здобувачами середньої освіти тесту з біології. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 90–99.
6. Науменко С.О. Вплив форми тестових завдань на рівень освітніх результатів здобувачів базової середньої освіти. *Анот. результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки НАПН України за 2018 рік / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки*. Київ : Інститут педагогіки, 2018. С. 242–243.
7. Lissitz R.W., Hou Xiaodong, Slater Sh. The Contribution of Constructed Response Items to Large Scale Assessment: Measuring and Understanding their Impact / University of Maryland; Educational Testing Service. *Journal of Applied Testing Technology*. 2012. Vol. 13. Is. #3. URL: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48366>.
8. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 688 с.
9. Lukhele R., Thissen D., Wainer H. On the relative value of multiple-choice, constructed response, and examinee-selected items on two achievement tests. *Journal of Educational Measurement*. 1994. № 31. P. 234–250.
10. Збірник завдань для державної підсумкової атестації. 9 кл. / за ред. З.І. Слєпкань. Харків : Гімназія, 2003. 144 с.
11. Дворецька Л.П. До проблеми оцінювання якості тестових матеріалів, що розміщені в підручниках з алгебри та геометрії для учнів 7 класу. *Наукові записки / ред. кол. : В.Ф. Черкасов, В.В. Радул та ін. Вип. 150. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 135–141.
12. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.

ЗМІСТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ

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

У статті представлено результати аналізу змісту морального виховання, відображеного в низці педагогічних трактатів, виданих відомими освітянами в різних містах Іспанії у 1890–1910-х роках. У цих працях, призначених для підготовки вчителів шкільного початкового навчання, висвітленню питань морального виховання відводилася значна увага. Автори педагогічних трактатів – добре знані й шановані викладачі вчительських шкіл – П. Креспі, П. Мартінес Палао, П. Діас Муньос, Р. Бланко Санчес, Х. Фернандес-Хіменес, Г. Рекуеро Гарсія та інші – намагалися детально схарактеризувати цілі, складники, засоби і методи морального виховання, що могло би стати в нагоді шкільному вчителю. На їхнє переконання, моральне виховання має спрямовуватися на розвиток моральних здібностей, даних людині від природи, що передбачає формування моральної свідомості, моральних почуттів і волі.

В іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ–ХХ ст. окреслювалися такі концепції: «моральна свідомість», «моральні почуття», «воля», «мотиви поведінки»; визначалися шляхи й засоби формування моральної свідомості, моральних почуттів і волі; наводилися педагогічні поради й настанови щодо правильного спрямування процесу морального розвитку особистості. Визначні іспанські педагоги, наставники учительства, доводили, що поза моральним вихованням у людини не сформуються добродійні мотиви й наміри поведінки, не розвинеться сила волі, не укріпиться характер. Вони вносили до змісту морального виховання навчання школярів моральних приписів і релігійних заповідей, розуміючи, що «моральне виховання» – набагато ширший процес за «моральне навчання». У процесі морального виховання мала не просто постати особистість із розвинутою моральною свідомістю, але ця особистість мала визнаватися й шануватися в суспільстві завдяки своїй добродійній поведінці, завдяки своїй суспільно корисній діяльності. В іспанських педагогічних трактатах межі ХІХ–ХХ ст. визначався цілий спектр моральних і соціальних обов'язків, необхідних для підтримання суспільного благоденства, які належало засвоїти вихованцям шкільного початкового навчання.

Ключові слова: іспанські педагогічні трактати, іспанські педагоги, моральне виховання, зміст морального виховання,

моральні здібності, моральна свідомість, моральні почуття, воля.

Some results of the analysis of the content of moral education, reflected in a number of pedagogical treatises published by famous educators in different parts of Spain in the 1890s and 1910s, are presented in the article. In Spanish pedagogical treatises intended for the training of primary school teachers the coverage of moral education was given great attention. The authors of pedagogical treatises – well-known and respected teachers P. Crespi, P. Martinez Palao, P. Diaz Muñoz, R. Blanco y Sanchez, J. Fernandez-Jimenez, G. Recuero Garcia and others – tried to describe in detail the purposes, the components, the means and the methods of moral education. According to their conviction, moral education should be aimed at the development of moral abilities given by a person from nature. Moral education provides for the formation of moral consciousness, moral feelings and will.

In Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries the concepts of "moral consciousness", "moral feelings", "will", "motives of behavior" were outlined; the ways and the means of formation of moral consciousness, moral feelings and will were determined; pedagogical advice and guidelines on the correct direction of personality moral development were given. Prominent Spanish educators, teachers' mentors, argued that outside of moral education a person will not form virtuous motives and intentions of behavior, will not develop willpower and will not strengthen character. They included in the content of moral education teaching of moral precepts and religious commandments to schoolchildren, realizing that "moral education" is a much broader process than "moral teaching". In the process of moral education, not only did a personality with a developed moral consciousness appear, but this personality had to be recognized and respected in society due to her charitable behavior, due to her socially useful activity. The authors of Spanish pedagogical treatises at the turn of the XIX and XX centuries defined whole range of moral and social responsibilities necessary to maintain social welfare, which should be learned by pupils in primary schools.

Key words: Spanish pedagogical treatises, Spanish educators, moral education, the content of moral education, moral abilities, moral consciousness, moral feelings, will.

УДК 37.034=134.2*18/19"
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.3>

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

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питання морального виховання розглядалося в іспанській педагогіці на межі ХІХ–ХХ ст. суто у його зв'язку з релігійним і соціальним вихованням. Ідеал моральності людини трактувався іспанськими педагогами в контексті релігійного повчання, а соціальне виховання не уявлялося таким, що має сенс, без опанування основ моралі,

передовсім моралі релігійної (християнської). В окремих випадках, наприклад у вченні славетного іспанського педагога-богослова Р. Руїса Амадо (Ramon Ruiz Amado) [1], навіть вибудовувалася своєрідна ієрархія виховних напрямів, у якій на умовну вершину зводилося релігійне виховання, йому підпорядковувалося моральне виховання, а моральному (і відповідно, релігійному

вихованню) – соціальне. Визначення цілей і змісту виховання в іспанській педагогіці на межі XIX–XX ст. виходило із прочитання, розуміння і тлумачення католицької доктрини з окресленими в ній «тимчасовим» і «вічним» модусами людського буття. Моральне виховання у синтезі із релігійним і соціальним вихованням набувало в іспанській педагогічній думці глибинного онтологічного сенсу, воно мало слугувати і «тимчасовим», і «трансцендентальним» цілям буття. Чим правильніше людина буде дотримуватися правил християнської моралі, чим повніше стане віддавати свої життєві сили на вдосконалення суспільства, тим більше вона наблизиться до Божої благодаті, «вічного щастя», «небесного раю».

Проблема морального виховання завжди спряжена із розумінням ідеалу моральності людини. Роздуми про моральність обов'язково зачіпають поняття про добро, благо, справедливість, правду, свободу, совість, милосердя. Моральні цінності, на яких мала виховуватися людина, іспанськими педагогами на межі XIX–XX ст. черпалися зі Священного Писання (релігійна детермінанта). Засвоєння цих моральних цінностей людиною відповідно до педагогічних трактатів 1890–1910-х років мало ґрунтуватися на душевних природних здібностях індивіда, які можуть розвинути тільки під проводом добре організованого морального виховання в його поєднанні із соціальним і релігійним (соціальна детермінанта). Людина як носій моральних цінностей прагнути до постійного самовдосконалення, а відповідно, до вдосконалення соціуму, реалізуючи Божий задум про людське призначення (моральна детермінанта).

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. Делґадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітан Діас (A. Capitan Diaz), Х. Ґеренья (J. Guereña), А. Тіана Феррер (A. Tiana Ferrer), О. Негрін Фахардо (O. Negrin Fajardo), А. Віньяо Фраґо (A. Vifao Frago), Р. Вальс Монте (R. Valls Montes) та інші. Окремі аспекти проблеми морального виховання в Іспанії на межі XIX–XX ст. висвітлено у працях сучасних дослідників: А. дель Мораль Віко (A. del Moral Vico), Х. Фернандеса Сорії (J. Fernandez Soria), М. Віко Монтеоліви (M. Vico Monteoliva), І. Паласіо Ліс (I. Palacio Lis) та інших.

Мета статті – з'ясувати, що становило зміст морального виховання людини відповідно до теоретичних положень визначних іспанських педагогів у виданих ними у 1890–1910-х роках працях-трактатах, призначених для підготовки вчителів шкіл початкового навчання в Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Викладач педагогіки П. Креспі (Pedro Crespi) у трактаті «Елемен-

тарні замітки з педагогіки, або Основи виховання та методи навчання» (Пальма, 1891 р.) наголошував, що у процесі морального виховання в людини мають розвинути моральні здібності, а саме: воля, моральна свідомість та моральні почуття. Над формуванням волі дитини і спрямуванням її на благі діяння учитель повинен працювати постійно. Педагог повинен знати, що людській природі властиві певні інстинкти та прихильності, зокрема інстинкти наслідування, допитливості, колективності. Вони справляють значний вплив на розвиток дитячої душі. І вчителю необхідно дбати про те, щоби ці інстинкти спрямовувалися тільки на хороші вчинки [2, с. 56–57].

Моральна свідомість людини – це її «внутрішній голос, який постійно наполягає на необхідності виконання моральних обов'язків» [2, с. 58]. Моральна свідомість людини розвинеться поступово під впливом умов навколишнього середовища. Тому важливо, щоби у процесі морального виховання було створено спеціальні педагогічні умови, які дали б дитині змогу пізнавати, що є добро і лихо, добродійність і порок [2, с. 58].

Формування моральних почуттів – невіддільний складник морального виховання. Учитель має знати, що моральні почуття можуть бути благодійними (любов, справедливість, доброзичливість, милосердя, ніжність, слухняність, правдивість, люб'язність, щирість, довіра, дружба, повага, доброта та ін.) і лихими (гордість, пихатість, егоїзм, заздрість, неприязнь, гнів, ненависть, жорстокість, страх, помста, черствість та ін.) [2, с. 60].

На переконання П. Креспі, найперше, на що має звертати увагу учитель у процесі морального виховання, – це власний приклад. З урахуванням природної схильності дитини імітувати поведінку інших людей саме учительський приклад стане тим важливим орієнтиром для вихованця, який дасть змогу бачити й запам'ятовувати певні зразки добродійної поведінки. Приклад – це «жива і відчутна форма», і учитель повинен подбати про те, щоби то був добрий приклад [2, с. 57].

Потужним засобом морального виховання П. Креспі визначав формування звичок у дитини шляхом постійного повторення певних дій, доки дитина не почне виконувати їх із легкістю. За міркуванням іспанського педагога, звички формуються в людини дуже швидко й учителю необхідно враховувати це, своєчасно працювати над виробленням і закріпленням гарних звичок у дітей [2, с. 57–58].

У праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мурсія, 1893 р.) освітянина П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) стверджувалося, що моральне виховання має спрямовуватися на плекання моральних здібностей – свідомості, розуму і волі, а також моральних почуттів. Формування моральної свідомості передбачає виховну

роботу над «здібністю розрізнати й судити про добро і лихо учинків» [3, с. 162]. Призначення моральної свідомості – попередження людини про необхідність чинення добрих дій і уникнення творення поганих. Механізм дії моральної свідомості, на думку П. Мартінеса Палао, побудовано так: після доброго вчинку людина отримує як винагороду – внутрішнє задоволення, після поганого – як покарання – муки совісті. Розвиток моральної свідомості – шлях до морального вдосконалення людини [3, с. 162].

Важливий складник морального виховання особистості – формування її волі як «здібності воліти чи не воліти» [3, с. 156]. Коли людина воліє, то вона наважується діяти. Воління може проявлятися у трьох формах (стадіях волі) – просте, відносне та розсудливе. Просте воління – це певна схильність людини діяти, але ця схильність не підтримується мотивами до дії. Відносне воління – пов'язане вже з наявністю мотивів і причин діяти. Коли ж людина ухвалює на основі цих мотивів і причин діяти остаточне рішення, її воління стає розсудливим [3, с. 156].

За твердженням П. Мартінеса Палао, вольове розсудливе діяння для людини – це завжди вибір, а вибір неможливий без свободи. Про це вислів Овідія «Бачу і схвалюю краще, а дотримуюся поганого», де «бачу і схвалюю краще» є не рішенням, а простим волінням, а «дотримуюся поганого» є вольовим (вільним) рішенням [3, с. 157–158].

На переконання П. Мартінеса Палао, саме виховання волі сприятиме формуванню характеру людини, чого так не вистачає в освіті. А характер – це ніщо інше, як «узгодження між думкою і справою, між проявленням волі і поведінкою індивіда» [3, с. 158].

У роботі «Педагогічні замітки» (Памплони, 1896 р.) викладача Вищої нормальної учительської школи у м. Вальядоліді П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) йшлося про те, що у процесі морального виховання мають проявитися й укріпитися моральні здібності людини – воля, мотиви діяльності, пристрасті, інстинкти, моральні почуття та моральна свідомість [4, с. 106].

Особлива увага автора «Педагогічних заміток» зосереджувалася на тому, що вчитель повинен розібратися насамперед, з якими характеристиками і темпераментами дітей він має справу: апатична дитина чи енергійна, смілива чи сором'язлива, весела чи меланхолійна, відкрита чи замкнена – це ознаки темпераменту, даного людині від природи. Учитель не може змінити темперамент дитини на інший, але, визначивши його властивості в кожній дитині індивідуально, він зможе правильно спрямувати формування її характеру [4, с. 108].

Також, за настановами П. Діаса Муньоса, учитель має своєчасно подбати про правильне спря-

мування інстинктів дитячої душі. Педагог має знати, що є «хороші» інстинкти – це інстинкти допитливості, активності, колективності та інші; а є «погані», наприклад інстинкти егоїзму, жорстокості, привласнення. Завдяки оволодінню дитиною гарними звичками «погані» інстинкти щезатимуть, а «хороші» – проявлятимуться з більшою силою. Зокрема, інстинкт активності дасть дитині змогу бути постійно зайнятою корисною справою – читанням, рахуванням, письмом; інстинкт допитливості – за його правильного спрямування дасть змогу дитині пізнавати добрі та красиві речі, шукати відповіді на запитання, які хвилюють; інстинкт колективності – уможливить розвиток у людини почуттів дружби, любові, гармонії, сердечності [4, с. 108–109].

Значне місце у своєму педагогічному трактаті П. Діас Муньос відводив аналізу питань виховання волі, які розглядалися ним у контексті висвітлення проблеми морального виховання. За судженням іспанського педагога, від сили волі залежить удосконалення всіх здібностей людини. «Воля – це влада», – проголошував П. Діас Муньос [4, с. 102].

Будь-якій вольовій дії передують мотиви – ідеї, знання, судження, пов'язані з цією дією. Необхідними елементами вольової дії є намір, рішення, вибір і виконання. Воля єдина у своєму роді, індивідуальна, необмежена, вільна, властива кожному індивідові. «Природа волі – чуття і вибір <...>, а засновується воля на розумі, бо поза розумом ми не можемо судити ні про добро, ні про правду речей», – констатував автор «Педагогічних заміток» [4, с. 104].

Засобами, якими володіє педагог для виховання волі, є, по-перше, шкільна дисципліна, адже вона дає змогу дитині звикати дотримуватися певних установлених правил, визнаних спільнотою необхідними; по-друге, праця, яка уможливує боротьбу з лінощами та слабкостями; по-третє, практика добродійностей, зокрема чесності та гарних звичок [4, с. 104–105].

Про те, що під час морального виховання в дитини має насамперед сформуватися сила волі, йшлося в «Елементарному педагогічному трактаті» (Мадрид, 1901 р.) видатного іспанського педагога-богослова, викладача Центральної нормальної учительської школи Р. Бланко Санчеса (Rufino Blanco y Sanchez). У роботі зазначалося, що основну увагу педагогів школи має бути сконцентрованою на формуванні гарних звичок у вихованців, адже «звичка – друга природа» [5, с. 104]. Шкільне середовище загалом сприяє закріпленню в дітей звичок гарних манер поведінки, звичок вірувати, сподіватися, співчувати та багатьох інших. Важливо привчати людину з дитинства до праці, працьовитість – це якість, яка закладається в початковій школі, а впливає на все життя людини. З раннього дитинства необхідно й боро-

тися з пороками, такими як егоїзм, брехня, лінь і деякі інші [5, с. 105–106].

Р. Бланко Санчес указував, що важливим джерелом морального виховання школярів стане особистий приклад учителя. Вихованці просто наслідуватимуть гарний приклад поведінки. Але оскільки вони можуть наслідувати й поганий приклад, то педагогові належить добре стежити за власними діями. Великого значення у виховному процесі варто надавати ознайомленню дітей із добрими прикладами та зразками поведінки славних історичних діячів, мудреців, святих [5, с. 107–108].

У багатьох педагогічних трактатах межі XIX–XX ст. розкриття змісту морального виховання розпочиналося з аналізу педагогічних умов виховання волі. Формування волі у шкільному просторі розумілося визначними іспанськими педагогами як одне з найскладніших виховних завдань. Складність цього завдання пояснювалася тим, що на розвитку волі впливає багато факторів, серед яких головний – залежність волі від фізіологічних, емоційних, розумових і рухових властивостей конкретного індивіда. Поза вихованням волі не мислилося ні формування характеру особистості, ні набуття людського лику особою. Виховання волі дітей передбачало зосередження значної уваги шкільних учителів на цьому процесі, урахування ними багатьох важливих педагогічних і психологічних умов розвитку дитячої душі, тривалої педагогічної праці з вироблення вольових дій у поведінці вихованців. У більшості іспанських педагогічних трактатів межі XIX–XX ст. обстоювалася позиція: саме виплекана в багаторічній праці сила волі стане фундаментальною підвалиною міцного людського характеру, завдяки чому людина зможе долати всілякі життєві труднощі, які неминуче випадуть на її долю та не раз випробуватимуть її.

Зверталася увага й на значення правильного спрямування волі у виховному процесі, недопущення ні її пригніченості, ні її розгнужданості. Для цього, на думку П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia), важливо у виховному процесі дотримуватися правила гармонійного поєднання свободи вихованця із владою педагога [6, с. 139–140]. Або, за твердженням Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero Garcia), намагатися уникати двох крайнощів – з одного боку, постійного пригнічення дитячої волі і протиставлення їй іншого рішення; з іншого боку, постійного потурання дитячим примхам. Відповідальність за правильне виховання волі в дітей цілком лежить на педагогові. Останній має пам'ятати, як настановляв Г. Рекуеро Гарсія, – «заохочення і покарання будуть справжньою отрутою для розвинення волі, особливо в перші роки життя, коли воля не керується неухильними законами обов'язку. Ключ до виховання волі – у створенні гарних звичок» [7, с. 271–272].

Викладач Вищої учительської школи в м. Кордова Х. Фернандес-Хіменес (Jose Fernandez-Jimenez) у праці-трактаті «Судження з педагогіки» (Кордова, 1898 р.) зазначав, що брак морального виховання робить людину або нерішучою та слабкою, або капризною та впертою. Моральне виховання дає змогу людині по-справжньому набути свободи. Завдяки розвиненій моральній свідомості людина зможе діяти розумно і вільно. Тільки тоді вона поважатиме сама себе й поважатиме інших людей [8, с. 125].

Навчити людину відповідати за свої вчинки вважав основним ціннісним призначенням морального виховання визначний іспанський педагог, мовознавець Л. Парраль Крістобаль (Luis Parral Cristobal). Зміст морального виховання, за його педагогічною концепцією, має збігатися зі змістом релігійного виховання. Моральний закон людства – це Божа заповідь. «Нам заповідано ставитися з повагою і добром до іншої людини, жити чесно, поводитися добродійно й уникати пороків, допомагати нужденному, а також [заповідано] усім нам бути братами, гідними дітьми небесного батька», – писав Л. Парраль Крістобаль [9, с. 118].

У праці-трактаті «Педагогіка. Загальне виховання» (Валенсія, 1912 р.) викладач Валенсійської вищої учительської школи Г. Рекуеро Гарсія (Galo Recuero Garcia) зауважував, що індивід від природи має тільки зародки моральних здібностей, але розвинулися вони можуть під впливом соціального середовища. Саме тому необхідна цілеспрямована виховна робота з формування моральної свідомості та вироблення гарних звичок у людини. Моральність особистості залежатиме від того, які приклади та зразки поведінки з оточення вона отримує в дитинстві [7, с. 249].

У посібнику барселонського освітянина Х. Андреу (Jose Andreu у Folch) визначалося, що мораль передбачає виконання людиною обов'язків перед Богом, перед самою собою, перед собою подібними та перед суспільством. Обов'язки перед Богом – вірувати в нього, любити понад усе, підкорятися його волі, довіряти йому, захоплюватися ним і боятися його. Обов'язки людини перед самою собою – це «обов'язки стосовно власної душі і тіла». Людина має піклуватися про власну душу, розвивати розум шляхом набуття нових знань, удосконалювати волю. Обов'язки перед собою подібними – ґрунтуються на трьох заповідях Закону Божого: «Люби ближнього як самого себе; учиняй з іншими так, як хочеш, щоби учиняли із тобою; не роби іншому того, чого не хочеш, щоби робили тобі» [10, с. 94–95].

Щодо інших людина має діяти із милосердям, справедливістю та ввічливістю. Обов'язки перед суспільством становлять велику групу обов'язків і розподіляються на обов'язки перед подружжям, батьками, дітьми, учителями, учнями, господа-

рями, слугами, управителями, підлеглими. Наприклад, учитель зобов'язаний «старанно працювати, щоби навчити й виховати своїх учнів; настановити їх на шлях доброчинності; правильно повідомляти батькам про хиби в навчанні їхніх дітей» [10, с. 97–98]. Учні щодо своїх духовних наставників зобов'язані «поважати їх; слухатися їх; молитися за них» [10, с. 97].

Висновки. Відповідно до іспанських педагогічних трактатів межі XIX–XX ст. моральне виховання – один із ключових напрямів духовного виховання людини. Воно передбачає розв'язання складних педагогічних завдань гармонізації природних людських інстинктів; формування моральної свідомості особистості, її моральних почуттів, волі, характеру; вироблення в людини гарних поведінкових звичок; виховання і закріплення в людській свідомості прагнень і намірів поводитися доброчинно, виконувати суспільні обов'язки, дотримуватися Божих заповідей і реалізовувати власне призначення в житті. Моральне виховання як процес трансмісії моральних цінностей дає змогу людині призвичаїтися до суспільного укладу, інтегруватися у світ соціальних відносин; а як процес розкриття моральних здібностей уможливує вираження внутрішнього духовного ціннісного світу людини. Для іспанської педагогіки межі XIX–XX ст. джерело обох цих процесів – Бог. Саме тому іспанська школа, уподібнившись до церкви, спрямовувала людину до пізнання ірраціональних смислів, а не емпіричної реальності, до пізнання, заснованого на вірі, а не на досвіді. Однак і під значущим релігійним тиском школа не позбавляється своєї соціальної функції – прилучення людини до суспільного життя з його традиціями, звичаями,

нормами, суперечностями – живою тканиною людської взаємодії; а суспільна мораль не втрачає свого раціонального сенсу – обмеження свободної волі однієї людини свободною волею іншої.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ruiz Amado R. La educacion moral. Barcelona : Libreria Religiosa, 1913. 574 p.
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. Martinez Palao P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Murcia : Libreria de D. Clotilde Santamaria, 1893. 300 p.
4. Diaz Muñoz P. Nociones de Pedagogia. Pamplona : Imprenta, Libreria de N. Aramburu, 1896. 250 p.
5. Blanco y Sanchez R. Tratado elemental de Pedagogia. Madrid : Imprenta Moderna, 1901. 333 p.
6. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid : Saturnino Calleja, 1896. 440 p.
7. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia : Establecimiento tipografico "La Gutenberg", 1912. 363 p.
8. Fernandez-Jimenez J. Disertaciones de Pedagogia para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza. Cordoba : Imp. La Region Andaluza, 1898. 292 p.
9. Parral Cristobal L. Teoria completa de la educacion para los maestros y maestras. Valladolid : Imp. y Libr. Nacional y Extranjera de Andrés Martín, 1900. 158 p.
10. 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.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ У ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

THE PROBLEM OF RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN DISSERTATIONS

Стаття присвячена вивченню проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту в закладах освіти України у дисертаційних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів. Обґрунтована актуальність проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту в закладах освіти України, яка полягає в тому, що нині відсутнє комплексне та всебічне дослідження, котре б розкривало проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту, що дає змогу використати позитивний історичний досвід у сучасному освітньому процесі. Автор аналізує вітчизняні та зарубіжні дисертаційні дослідження, які є дотичними до проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту в закладах освіти України. У статті зазначається, що окремі аспекти проблеми підготовки фахівців залізничного транспорту в закладах освіти України відображені у дисертаціях М. Гончара, О. Данилової, Л. Зельман, В. Ларіна, І. Лікарчука, Є. Масуфранової, О. Микитенко, А. Нестерова, Р. Пономаренко, І. Федосової, Т. Шаргун. Проаналізувавши історико-педагогічні роботи, автор доходить висновку, що не існує комплексних і всебічних досліджень, які би повною мірою висвітлювали проблему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI ст. Науковці вивчали систему професійно-технічної або вищої освіти загалом, не виокремлюючи з неї підготовку фахівців залізничного транспорту (О. Данилова, Л. Зельман, І. Лікарчук, О. Микитенко, А. Нестеров, І. Федосова), або приділили увагу підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту в чітко окреслені часові періоди, які не збігаються або частково збігаються з обраними нами хронологічними межами (М. Гончар, В. Ларін, Є. Масуфранова, Т. Шаргун).

Ключові слова: підготовка залізничників, заклади освіти України, дисертаційні дослідження, фахівці залізничного транспорту.

The article deals with the research of the problem of railway transport specialists training in educational institutions of Ukraine in national and foreign dissertations. The author explains the relevance of the study of the problem of railway transport specialists training in educational institutions of Ukraine, pointing out that currently there is no comprehensive study that would reveal the problems of railway transport specialists training, which allows using positive historical experience in the modern educational process. The author analyses national and foreign dissertations, which are related to the problem of railway transport specialists training in educational institutions of Ukraine. The article notes that some aspects of the problem of railway transport specialists training in educational institutions of Ukraine are reflected in some national and foreign dissertations by M. Honchar, O. Danylova, L. Zelman, V. Larin, I. Likarchuk, E. Masufranova, O. Mykytenko, A. Nesterov, R. Ponomarenko, I. Fedosova, T. Sharhun. Analysing the historical and pedagogical works, the author concludes that currently there are no comprehensive studies that fully cover the problem of future railway transport specialists training in educational institutions of Ukraine in the second half of the XIX – early XXI century. Scientists only investigated the system of vocational or higher education in general, without separating the railway transport specialists training problem (O. Danylova, L. Zelman, I. Likarchuk, O. Mykytenko, A. Nesterov, I. Fedosova) or paid attention to the preparation of railway transport specialists in clearly defined time periods that do not coincide or partially coincide with our chosen chronological boundaries of the study (M. Gonchar, V. Larin, E. Masufranova, T. Sharhun).

Key words: training of railway employees, educational institutions of Ukraine, dissertations, specialists of railway transport.

УДК 378:656.2-051(477.7)
(09)«19/20»(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.4>

Коваленко О.М.,
аспірант кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту
імені професора Євгена Петухова
Херсонського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Питання підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту є актуальним на сучасному етапі розвитку системи освіти України. Система підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту перебуває у процесі розвитку і трансформації. Зміст, методи, форми та засоби навчання фахівців-залізничників є об'єктом дослідження багатьох науковців, однак вітчизняна історіографія не містить праць, які би повно та всебічно розкривали питання підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти проблеми підготовки фахівців

залізничного транспорту в закладах освіти України висвітлені у вітчизняних і зарубіжних дисертаційних дослідженнях М. Гончара, О. Данилової, Л. Зельман, В. Ларіна, І. Лікарчука, Є. Масуфранової, О. Микитенко, А. Нестерової, Р. Пономаренко, І. Федосової, Т. Шаргун.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Насамперед маємо констатувати, що серед дисертацій бракує праць, які детально та всебічно розкривають питання підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту у досліджуваній нами період, що дозволило б виокремити певний історико-педагогічний досвід та окреслити провідні тенденції в системі підготовки

відповідних фахівців [4, с. 252]. Дисертації М. Гончара «Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття» (2015) [1], О. Данилової «Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958–1998 рр.)» (2015) [2], Л. Зельман «Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах України (1969 р. – початок XXI століття)» (2017) [3], В. Ларіна «Підготовка фахівців середньої ланки та кваліфікованих робітників для залізничного транспорту Росії в кінці XIX–XX ст.» (1998 р.) [5], І. Лікарчука «Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки)» (1999) [6], Є. Масуфранової «Розвиток соціальної сфери вітчизняного залізничного транспорту в 1945–1965 рр. (на матеріалах Курської області)» (2016) [7], О. Микитенко «Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України (1954–1984 рр.)» (2016) [8], А. Нестерова «Історія професійно-технічної освіти в Ставропіллі та Кубані» (2006) [9], І. Федосової «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)» (2014) [10], Т. Шаргун «Розвиток теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в Україні (XIX – початок XX століття)» (2018) [11] є дотичними до теми нашого дослідження.

Метою статті є аналіз джерельної бази проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI ст. на прикладі дисертаційних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених.

Виклад основного матеріалу. Деякі науковці присвятили свої пошуки системам професійно-технічної або вищої освіти загалом.

Так, дисертація І. Лікарчука присвячена історії розвитку управління системами підготовки робітничих кадрів в Україні у 1888–1998 рр. Науковець проаналізував конкретно-історичні обставини, дослідив систему підготовки робітничих кадрів як педагогічну систему з виробничими функціями та здійснив класифікацію типів закладів освіти. І. Лікарчук визначив систему підготовки робітничих кадрів як сукупність освітніх програм і державних освітніх стандартів для підготовки кваліфікованих робітників будь-якої галузі [4, с. 251] і не тільки обґрунтував періодизацію історії підготовки робітничих кадрів і класифікував основні типи закладів нижчої професійної освіти, у яких здійснювалася підготовка робітничих кадрів, а й виділив основні тенденції та чинники підготовки робітничих кадрів у зазначений історичний період. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять п'ятий і шостий розділ, у яких дослідник аналізує систему професійно-технічної освіти з 1946 по 1998 рр. [6].

І. Федосова вперше розкрила теоретико-практичні засади розвитку вищої інженерно-технічної освіти України наприкінці XIX – у 30-ті рр. XX ст. та визначила передумови її становлення. Проаналізувавши провідні тенденції розвитку вищої інженерно-технічної освіти, дослідниця виокремила значущі, на її думку, періоди: 80-ті рр. XIX ст. – 1916 р., 1917–1929 рр., 1930–1939 рр., відповідно до яких здійснює порівняльний історико-педагогічний аналіз змісту, форм і методів розвитку вищої інженерно-технічної освіти в Україні наприкінці XIX – 30-ті рр. XX ст. [4, с. 251].

О. Данилова у своєму дослідженні «Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958–1998 рр.)» розкриває особливості розвитку професійно-технічної освіти південного регіону України у 1958–1998 рр., обґрунтовує періодизацію історії розвитку професійно-технічної освіти на Півдні України цього періоду та визначає провідні тенденції. Зокрема, О. Данилова виділяє такі етапи розвитку: I період (1958–1968 рр.) – період становлення; II (1969–1987 рр.) – період інтенсифікації; III (1988–1998 рр.) – період суперечливості розвитку. У другому розділі «Професійно-технічна освіта на Півдні України у другій половині XX століття» дослідниця аналізує становлення та інтенсифікацію розвитку системи професійно-технічної освіти з 1958 по 1998 рр. Серед типів професійно-технічних навчальних закладів виділяє і залізничні училища, однак аналізує їх не окремо, а лише як один із типів навчальних закладів у системі професійно-технічної освіти [2].

Незважаючи на те, що робота А. Нестерова висвітлює історію професійно-технічної освіти на Ставропіллі та Кубані, вона містить інформацію щодо розвитку системи професійно-технічної освіти СРСР у 1940–1980 рр., до складу якого входила й Україна [4, с. 251]. Крім того, в дисертації подано досить потужний історіографічний опис літературних джерел радянського періоду, який становить значний інтерес для нашого дослідження [9].

Ще більший інтерес викликають дисертації Л. Зельман та О. Микитенко. Л. Зельман у роботі «Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах України (1969 р. – початок XXI століття)» виявила тенденції розвитку майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних закладах освіти України з 1969 р. до початку XXI ст. Також дослідниця уточнила та доповнила періодизацію розвитку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників [3].

Наукова праця О. Микитенко присвячена становленню і розвитку підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України в 1954–1984 рр. Дослідниця

вперше розробила періодизацію історії розвитку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на базі повної загальної середньої освіти у технічних училищах України в 1954–1984 рр., а також у першому розділі схарактеризувала особливості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у технічних училищах [4, с. 252]. У цьому розділі містяться й загальні відомості про залізничні навчальні заклади.

Більш-менш детальну інформацію про підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту містять дисертації М. Гончара, В. Ларіна, Є. Масуфранової, Т. Шаргун.

Наприклад, М. Гончар комплексно дослідив вітчизняний досвід підготовки кваліфікованих робітників у нижчих професійних навчальних закладах Півдня України у II половині XIX – на початку XX ст., обґрунтував періодизацію розвитку системи нижчої професійної освіти на Півдні України у визначених хронологічних межах і виокремив три періоди: становлення (1851–1871 рр.), інтенсифікації (1872–1901 рр.) та модернізації (1902–1920 рр.). У процесі дослідження М. Гончар дослідив зміст, форми, методи та засоби навчання і виховання, виділив такі форми навчання, як практичне навчання у майстернях, у господарствах, проходження практики на виробництві. На думку автора, використовувалися такі методи, як розповідь, пояснення, бесіда, заучування, метод прикладу, ілюстрування та демонстрування, вправи за умов, наближених до виробничих, написання рефератів і звітів про проведені роботи й екскурсії [4, с. 252]. М. Гончар схарактеризував основні риси розвитку системи закладів нижчої професійної освіти на Півдні України зазначеного історичного періоду (залучення урядових, громадських організацій і приватних осіб до організації підготовки кваліфікованих робітничих кадрів; створення специфічних типів професійних навчальних закладів; домінування підготовки кваліфікованих кадрів із судноводіння, садівництва, ремісництва тощо), а також систематизував мережу закладів нижчої професійної освіти на Півдні України за спрямуванням (сільськогосподарським, комерційним, транспортним, промисловим) [1].

Дисертаційне дослідження Т. Шаргун «Розвиток теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в Україні (XIX – початок XX століття)» вивчає розвиток підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в Наддніпрянській Україні, а також на західноукраїнських землях за часів Австрійської, Австро-Угорської імперії та Другої Речі Посполитої, охоплюючи період із першої половини XIX ст. до 1939 р. Дослідниця розробила періодизацію розвитку підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту XIX – початку XX ст. та виявила тенденції та еволюцію педагогічних систем і кон-

цепцій освіти XIX – початку XX ст. в контексті підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту [11].

В. Ларін розкриває сутність становлення і розвитку системи підготовки кадрів середньої ланки та кваліфікованих робітників для залізничного транспорту Росії кінця XIX – XX ст., проводить аналіз організації та змісту навчально-виховної роботи в залізничних професійних закладах освіти в історико-педагогічному аспекті, що дає більш повну картину історії вітчизняної підготовки фахівців середньої ланки та кваліфікованих робітників. Науковець виявив специфіку співвідношення змісту та технологій загальної, загальнотехнічної, спеціальної освіти в навчально-виховному процесі підготовки фахівців середньої ланки та кваліфікованих робітників залізничного транспорту [4, с. 252]. Особливий інтерес для нас становить другий розділ дисертації, який охоплює період 1917–1991 рр. У цьому розділі дослідник аналізує зміст, форми та методи підготовки кадрів середньої ланки і кваліфікованих робітників для залізничного транспорту Росії та доходить висновків, що між науково-технічним розвитком транспорту і системою професійно-технічної освіти простежується досить складний взаємозв'язок, зумовлений становленням і розвитком закладів освіти шляхів сполучення різного типу, потребами виробництва, змінами змісту і характеру праці працівників, викликаними впровадженням на транспорті досягнень науково-технічного прогресу. Вдосконалення змісту освіти й організації процесу навчання в залізничних навчальних закладах повинні були не тільки відповідати сучасним вимогам, а й випереджати їх, працювати на перспективу соціально-економічного та науково-технічного розвитку галузі [5].

Робота Є. Масуфранової «Розвиток соціальної сфери вітчизняного залізничного транспорту в 1945–1965 рр. (на матеріалах Курської області)» (2016) присвячена характеристиці основних напрямів державної та відомчої політики розвитку соціальної сфери на залізничному транспорті, а також вивченню регіональних особливостей і джерел кадрового поповнення, динаміці підготовки кадрів на залізничних підприємствах регіону. Дослідниця дає об'єктивну оцінку процесам професійної підготовки в системі вищої, середньої спеціальної освіти залізничного транспорту у зазначений історичний період. У розділі II дисертації «Реалізація державної програми підготовки кадрів для залізничного транспорту в середині 1940-х – на початку 1960-х років» проаналізовано підготовку кваліфікованих фахівців у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах і технічне навчання молоді в залізничних училищах Курської області, а також виробнича підготовка та виховання залізничних кадрів

в 1940-х – на початку 1960-х рр. Незважаючи на той факт, що вчена аналізує тільки залізничні училища Курської області, нормативно-правова база її дослідження стосується всіх навчальних закладів зазначеного профілю на території сучасної України [7].

Висновки. Проаналізувавши історико-педагогічні роботи, можна зробити висновок, що нині немає комплексних і всебічних досліджень, які би повною мірою висвітлювали проблему підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI ст. Науковці вивчали систему професійно-технічної або вищої освіти загалом, не виокремлюючи з неї підготовку фахівців залізничного транспорту (О. Данилова, Л. Зельман, І. Лікарчук, О. Микитенко, А. Нестеров, І. Федосова), або приділили увагу підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту в чітко окреслені часові періоди, які не збігаються або частково збігаються з обраними нами хронологічними межами (М. Гончар, В. Ларін, Є. Масуфранова, Т. Шаргун).

З огляду на зазначене вище вважаємо доцільним подальше вивчення джерельної бази проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в навчальних закладах України другої половини XIX – початку XXI ст., зокрема шляхом аналізу монографічних досліджень, архівних матеріалів, періодичних видань тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончар М.В. Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Комуніальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти». Херсон, 2015. 301 с.
2. Данилова О.І. Розвиток професійно-технічної освіти на Півдні України (1958–1998 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 216 с.
3. Зельман Л.Н. Підготовка кваліфікованих робітників сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах України (1969 р. – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,

Київ, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності ДСНС України, Львів, 2017. 278 с.

4. Коваленко О.М. Відображення проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в дисертаційних дослідженнях. *Współczesne trendy rozwoju edukacji i nauki w kontekście interdyscyplinarnym* : Materiały III Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, 29–30 marca 2018 roku. Częstochowa – Użhorod – Drohobycz: Posvit, 2018. С. 250–252.

5. Ларин В.К. Подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для железнодорожного транспорта России в конце XIX–XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Курский государственный педагогический университет. Курск, 1998. 37 с.

6. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки)» : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 38 с.

7. Масуфранова Е.А. Развитие социальной сферы отечественного железнодорожного транспорта в 1945–1965 гг. (по материалам Курской области) : дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 / Юго-Западный государственный университет. Тамбов, 2016. 310 с.

8. Микитенко О.С. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітників для легкої промисловості у технічних училищах України (1954–1984 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2016. 296 с.

9. Нестеров А.С. История профессионально-технического образования на Ставрополье и Кубани : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 07.00.02 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2006. 28 с.

10. Федосова І.В. «Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (кінець XIX – 30-ті роки XX століття)» : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 40 с.

11. Шаргун Т.О. Розвиток теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в Україні (XIX – початок XX століття) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Хмельницький гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2018. 625 с.

ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИТОКІВ ЕВРИСТИЧНИХ ОСВІТНІХ ІДЕЙ HISTORICAL-GENETIC ANALYSIS OF THE ORIGINS OF HEURISTIC EDUCATION IDEAS

У статті розглянуто історичні аспекти формування методів побудови умовиводів і розмірковувань евристичної педагогічної системи в епоху Античності та Середньовіччя. Здійснено огляд основних ідей сократівської діалогічної еврестики і християнського світогляду. На основі проведеного порівняльного аналізу зазначених історичних періодів зроблено висновки, що мислителі Античності в ході діалогу формували поняття, тоді як учителі, які використовували методику катехізації, формували у свідомості учня образ на догоду сенсу поняття. Висвітлено характерні особливості педагогічної традиції Середньовіччя, здійснення освітнього процесу, який був пов'язаний зі структурно-функціональним устроєм суспільства, типом соціального наслідування суб'єктів освітнього процесу. З'ясовано, що саме «сократівська бесіда» стала одним із найбільш зорієнтованих на самостійність та активність самого учня методом безпосереднього спілкування з педагогом і навчання загалом, який одержав подальший розвиток на різних етапах становлення системи освіти. Розкрито функціонування схеми побудови сократівських діалогів, сутність якої зводиться до того, що необхідно спочатку зруйнувати систему помилкових уявлень і пов'язаних із нею суджень у свідомості учня, потім підвести його до підсумкового висновку й до того, що він нічого не знає з обговорюваного питання, а вже після цього на розчищеному підґрунті побудувати форму нових уявлень. Зроблено висновок, що Сократ став засновником першої в історії людства педагогічної системи, спрямованої на формування мислення через побудову понять. В основі цієї системи закладена єдність методологічного підходу (розумова діяльність учня) і його методичної реалізації (підвідний діалог) у кожному конкретному випадку.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в актуалізації конструктивного ретродосвіду. Подальших наукових розвідок потребує питання вивчення модифікації вже відомих форм і методів шляхом евристичної трансформації, наприклад, евристичний урок і його дидактичні можливості в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Ключові слова: евристика, евристичні діалоги, співрозмовник, свідомість учня, методика катехізації, самопізнання, побудова

понять, придбання нових знань, формування мислення, педагогічна система.

The article considers historical aspects of forming the methods of constructing inferences and reasonings in heuristic pedagogical system in the epoch of Antiquity and the Middle Ages. The main ideas of Socratic dialogical heuristics and Christian worldview are reviewed. Based on the comparative analysis of these historical periods, it has been concluded that the thinkers of Antiquity formed a concept during the dialogue, while teachers who used the technique of catechesis, formed an image in the minds of students to please the meaning of the concept. The article reveals characteristic features of the pedagogical tradition of the Middle Ages, organization of the educational process, which was associated with the structural and functional order of society, the type of social imitation of the subjects of the educational process. It has been found that the "Socratic conversation" became one of the most focused on the independence and activity of the student methods through direct communication with the teacher and learning in general, which was further developed at different stages of the education system development. The functional scheme of constructing Socratic dialogues is revealed, the essence of which comes down to the fact that it is necessary to first destroy the system of misconceptions and related judgments in the mind of the student, then bring him to the final conclusion and to the fact that he knows nothing on the issue under discussion and only after that, to build the form of new ideas on the cleared ground. It is concluded that Socrates became the founder of the first in the history of mankind pedagogical system aimed at forming thinking through the construction of concepts. The basis of this system is the unity of the methodological approach (mental activity of the student) and its methodological implementation (input dialogue) in each case.

The practical significance of the study lies in updating of the constructive retro-experience. Further scientific research is needed to study the modification of already known forms and methods by heuristic transformation, for example, a heuristic lesson, and its didactic possibilities in the educational process of a modern primary school.

Key words: heuristics, heuristic dialogues, interlocutor, student's consciousness, catechesis technique, self-knowledge, construction of concepts, acquisition of new knowledge, formation of thinking, pedagogical system.

УДК 37.015:575]:37.022(091)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.5>

Парфілова С.Л.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Пушкар Л.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У світлі завдань, поставлених перед національною освітою, та у зв'язку з реформою загальноосвітньої й професійної школи, яка має на меті піднесення роботи вчителя на якісно новий рівень, що відповідає умовам і потребам сучасного суспільства, особливого значення набуває проблема формування евристичної діяльності учнів, спрямованої на конструювання власних знань і створення освітніх продуктів, розвиток інтелектуальних і творчих задатків особистості.

рення освітніх продуктів, розвиток інтелектуальних і творчих задатків особистості.

Основою розвитку творчої особистості, формування стійкої пізнавальної мотивації до процесу навчання є ситуації роздумів, активного пошуку нових знань, суперечливості суджень і здогадок. Такі ситуації створюються за допомогою методів колективного розв'язання проблем, які будуються як діалог учителя та учнів. Саме тому проблеми

евристичної освіти, зокрема її найважливішого складника – евристичного діалогу як способу «відкриття» знань, способів комунікації та творчої навчальної діяльності, набувають сьогодні особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел показав, що в педагогічній науці приділяється значна увага цій проблемі. Зокрема, роль евристики в науковому пізнанні розглядається в роботах В. Андрущенко, В. Бранського, А. Ракітова й інших. Цю проблему широко досліджували В. Соколов та А. Хуторський (дидактична евристика); В. Андрєєв, Ю. Кулюткін, Д. Пойя, Г. Саранцев, Л. Фрідман (евристика як методологія формування діяльності); О. Скафа (класифікація евристик).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні існує низка концепцій, які свідчать про те, що евристика як самостійна наука ще не сформувалася, а процес конструювання власних наукових знань відбувається хаотично. Тому постає завдання розглянути та критично оцінити історію зародження й розвитку педагогічної евристики.

Мета статті – здійснити аналіз зародження й подальшого становлення педагогічної системи евристичного навчання; визначити перспективні напрями подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Історія питання про формування методів побудови умовиводів і розмірковувань сягає своїм корінням в епоху античності. Геніальне передбачення на інтуїтивному рівні шляхів вирішення цієї проблеми можна знайти в працях великих філософів Стародавньої Греції – Сократа, Платона й Аристотеля.

Вивчаючи записи діалогів Сократа з його учнями, можна помітити чітку функціонарну схему побудови всіх діалогів. Сутність її зводиться до того, що необхідно передусім зруйнувати систему помилкових уявлень і пов'язаних із нею суджень у свідомості учня, а потім підвести його до підсумкового висновку й до того, що він нічого не знає з обговорюваного питання. Далі, зламавши так його упевненість, на розчищеному підґрунті побудувати форму нових уявлень, кожен етап розвитку якого виникав би у свідомості учня як щось об'єктивно неминуче, водночас як близьке, рідне, що зростає з власного «Я». Сократ або обмежувався зіставленням довільно обраних одиничних випадків, або підводив учня до загальних формулювань визначення поняття, або, навпаки, знову-таки з довільного загального поняття прагнув з'ясувати, якою мірою ця спільність фактично об'єднує зміст підпорядкованих понять. Так, наприклад, у діалозі Сократа й Евфідема з питання про сенс поняття справедливості, наведеному в роботі Ксенофонта «Спогад про Сократа», Сократ не окреслює відразу коло цього поняття, але в ході діалогу тонко підво-

дить свого співрозмовника до ухвалення кінцевого трактування свого визначення [2, с. 161–163].

Відзначаючи заслуги Сократа, Аристотель писав: «... по справедливості дві речі треба було б зарахувати на рахунок Сократа – індуктивні міркування й утворення загальних визначень: в обох цих випадках справа йде про початок знань» [1, с. 424].

Отже, можна зробити висновок, що Сократ став засновником першої в історії людства педагогічної системи, спрямованої на формування мислення через побудову понять. В основі системи Сократа закладена єдність методологічного підходу (розумова діяльність учня) і його методичної реалізації (підвідний діалог) у кожному конкретному випадку.

Педагогічна система Сократа не була виведена на рівень теоретичних узагальнень і технологій, а була радше інтуїцією, геніальною здогадкою. При цьому Сократ не турбувався про цілісність змісту, а використовував його лише як допоміжний матеріал, за допомогою якого він формувалася свідомість своїх учнів.

Учень Сократа, засновник першої Академії, Платон в основу своєї педагогічної системи поклав філософську теорію про устрій світу. Перебуваючи впевненим в існуванні світу ідей, світу вічних істин, Платон уважав, що будь-яке придбання нових знань є лише процесом спогадів того, що людська душа знала в епоху свого доземного буття. Тому пізнання світу в поданні Платона нерозривно пов'язане із самопізнанням, метою якого є свідомий розвиток у собі якостей, які наближують людину до світу ідей.

На відміну від свого учителя, Платон визначає мету навчання й виховання як формування в учня глибокого внутрішнього світу, який прагне до світу вічних ідей, а саме: 1) дослідження троїстих елементів душі; 2) установлення невідповідності внутрішнього світу зі світом ідей; 3) зміна внутрішнього світу згідно зі світом ідей. При цьому Платон уперше вибирає об'єктивний критерій досягнення цілей. Отже, у роботах Платона описана ідея рефлексії, яка застосовується до формування системи цінностей.

Аналіз робіт Платона показує, що він, як і Сократ, віртуозно володів мистецтвом побудови бесід з учнями. Однак, на відміну від системи Сократа, педагогічна система Платона мала філософсько-теоретичне обґрунтування.

Особливо відзначимо ту роль, яку відводив Платон учителю. Розглядаючи можливість кризових моментів між розумним і бунтівним початком душі, Платон вимагає від педагога профілактичної роботи з метою формування у свідомості учня перешкод, здатних протистояти негативному впливу. Саме вчитель повинен насамперед дбати про постійне сходження свого учня з одного рівня наближення до світу ідей на інший, що і є необхідною умовою кінцевого успіху.

Установлення цієї послідовності передбачає й глибоке проникнення «ідеального керівника» в сукупність об'єктів вивчення, і всебічне знання ним особливостей свого учня. Платон став першим педагогом, що сформулював вимогу доступності навчання. Корисним для учня, на думку Платона, може виявитися тільки той навчальний матеріал, який за ступенем складності і своїми властивостями відповідає його психологічним особливостям.

Апофеозом праць мислителів античності стали роботи геніального філософа того часу, учня Платона, Аристотеля. Він першим із мислителів обрав предметом своїх досліджень методи міркувань, якими користувалися його видатні попередники.

Дослідження методів у побудові умовиводів привело Аристотеля до висновку помилковості теорії Платона про існування світу ідей. Мислитель робить висновок про невід'ємність душі від тіла й відсутність індивідуального потойбічного життя, що докорінно змінює основи для побудови мети буття людини.

Від абстрактних прагнень людини до небесного щастя Аристотель доходить думки про необхідність гедоністичного існування людини на землі. Мету виховання він розуміє як триєдине завдання фізичного, морального й розумового виховання: розвиток сильного та гарного тіла, розвиток активності й вольового початку, пізнання дійсності.

Аристотель зробив першу в історії педагогіки спробу дати філософсько-психологічне обґрунтування своєї системи виховання й першу спробу вікової періодизації, керуючись головним чином біологічними міркуваннями. Слідом за Платоном він обґрунтує вимогу створення державних шкіл і надає опис їхньої діяльності, приділяючи велике значення дошкільному вихованню, особливо гри.

Перемога християнства в Європі призвела до зміни принципу побудови педагогічних систем. Якщо в період античної культури мета виховання формувалася на засадах філософських учень, висунутих мислителями, то з перемогою християнства світогляд повністю визначався церквою, «монополія на інтелектуальну освіту дісталася попам, і сама освіта прийняла тим самим переважно богословський характер» [3, с. 3]. Природно, що в цих умовах середньовічна культура концентрувалася навколо виховання релігійного ідеалу. Отже, у період середньовіччя відбувається перехід від різноманіття виховних ідеалів античності до єдиного християнського ідеалу.

В основу християнського ідеалу покладено звернення людини до свого внутрішнього світу, виховання моральності, пропаганда особистих чеснот – співчуття до знедолених, уваги до ближніх, милосердя. Завдання навчання й виховання відображали інтереси державної ідеології на шкоду особистісної значущості. Разом із тим звер-

нення людини до свого внутрішнього світу формувало в ній такі найважливіші якості особистості, як самоаналіз і самодисципліна.

З'явилася необхідність у масовому навчанні, продумуванні механізмів передачі знань і контролю їх засвоєння. Уперше почав створюватися унітарний механізм діяльності – система навчання. Як наслідок, виникає єдність змісту, методів навчання й контролю, а також уніфікована форма навчання – школа.

В історичній літературі метод навчання, що застосовувався в школах середньовіччя, прийнято називати катехізацією. Цей метод сформувався на основі діалогів, прийнятих при навчанні в античні часи. Однак у ранньохристиянських релігійних школах евристика античності змінилася вимогою запам'ятовування церковних догм.

Історія педагогіки дає змогу проаналізувати, як саме відбувався перехід від платонівських діалогів до катехізації. Як приклад розглянемо добре відомий випадок із записом уроку вчителя Алкуїна, який викладав у школі при дворі короля Карла Великого. У статті, присвяченій середньовічній педагогіці, професор О.О. Фортунатов дає запис цього уроку, наведений самим Алкуїном у підручнику граматики:

«Були в школі вчителі Альбіна (Алкуїна) два хлопчики – один франк, інший сакс, які зовсім недавно вступили в лісову гущавину граматики. Тому їм захотілося отримати деякі правила словесної науки шляхом запитань і відповідей заради запам'ятовування. І ось перший із них – франк – сказав Саксу: «Ну, сакс, відповідай на мої запитання, бо ти старший за віком. Мені 14, а тобі, я думаю, 15». На це сакс відповів: «Виконаю, але з тією умовою, що якщо питання торкнеться чого-небудь більш високого або філософської дисципліни, то варто питати наставника». На це наставник сказав: «Подобається мені, діти, ваша пропозиція, і я охоче допоможу вашій допитливості. Але спочатку скажіть, з чого, вирушаючи, думаєте ви почати обговорення». Учень: «Від чого ж ще, пане наставнику, як не від букви». Учитель: «Добре надумали б ви, але якби раніше не згадали про філософію. Тому варто почати зі звуку людської мови, заради чого винайдені літери» [4, с. 76]. Тепер подивимося запис цього ж діалогу спостерігачами – представниками катехізаційного напрямку: «Що є буква?» – «Страж історії».

Аналогічно в питально-відповідну форму переводилося вивчення інших понять, наприклад:

«Що таке слово?» – «Виразник душі». «Що народжує слово?» – «Мову». «Що є мова?» – «Батіг повітря». «Що таке повітря?» – «Охорона життя». «Що таке життя?» – «Радість блаженних, гордість нещасних, очікування смерті». «Що таке смерть?» – «Неминучий результат, мандрювання в невідоме, сльози для живих, укладання

заповіту, розбійник для людини». «Що таке людина?» – «Раб смерті, мандрівник, що йде, гість на місці» [4, с. 107].

Далі йдуть питання-відповіді анатомо-фізіологічного характеру (що таке людина, її голова, тіло, борода, волосся, очі, ніс, лоб, серце, кров тощо), потім – питання космографічного характеру (що таке небо, світло, день, сонце, місяць, земля, море) тощо. Питання й наступні відповіді мали відрізнитися якомога більшою визначеністю, щоб катехіни точно знали, як їм належить розуміти догми релігії або моральні положення: усвідомити для себе і твердо запам'ятати. Отже, така методика навчання призводила до відриву образу від змісту поняття й робила навчання позбавленим суті.

Висновки. Отже, на основі аналізу досягнень античних філософів-педагогів у вирішенні проблеми евристичної освіти доходимо висновків, що зроблені спроби побудови системи освіти, причому під системою розуміли єдність мети, засобів і методів впливу на учня в процесі навчання; за

допомогою уніфікації методу підвідного діалогу зроблені спроби реалізації єдиного методологічного підходу до навчання й на практиці окреслені шляхи її розв'язання.

Подальших наукових розвідок потребує питання вивчення модифікації вже відомих форм і методів шляхом евристичної трансформації, наприклад, евристичний урок і його дидактичні можливості в освітньому процесі сучасної початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антологія світової філософії : у 4 т. / редкол. А.С. Левчун та ін. Харків : Основа, 2004. Т. 1. 580 с.
2. Жураковський Г.Є. Нариси з історії античної педагогіки. Київ : Либідь, 1976. 500 с.
3. Сунягин Г.Ф. Общая характеристика педагогики средневековья. *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Просвещение, 2001. С. 3–12.
4. Фортунатов А.А. К вопросу о педагогической литературе раннего средневековья. *Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль*. Москва : Просвещение, 1997. С. 75–124.

ДУХОВНО-САКРАЛЬНА МУЗИЧНА СПАДЩИНА М. ЛЕОНТОВИЧА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ В МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

SPIRITUAL AND SACRED MUSICAL HERITAGE OF M. LEONTOVYCH AS A FORMATION FACTOR OF VALUE ORIENTATIONS OF THE YOUNGER GENERATION

Стаття присвячена аналізу духовно-сакральної музичної спадщини М. Леонтовича – малодослідженій ділянці творчості митця, яка через атеїстичну ідеологію радянського суспільства тривалий час була недоступною для слухачів і науковців. У праці розглядається самобутність творчого доробку композитора в царині духовної музики, досліджуються особливості його композиторського стилю, вплив естетики М. Леонтовича на зміцнення національних основ богослужбової музики, подано фактурний аналіз деяких оброблених, аранжованих та оригінальних зразків хорової творчості композитора. Основний акцент зроблено на розкритті причин звернення митця до церковної музики та на засобах органічного поєднання канонічних мелодій християнських піснеспівів з елементами української народної пісні та рідним українським словом. У дослідженні розкрито особливості формування ціннісних орієнтацій у молодого покоління, означено вплив духовної музики на цей процес. Проаналізовано проблему формування системи ціннісних орієнтацій молодого покоління, вивчено твердження науковців, визначено й охарактеризовано сутність поняття «ціннісні орієнтації». Встановлено, що ціннісні орієнтації виражають характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, посідають важливе місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку. Визначено, що духовно-сакральна музика М. Леонтовича характеризується конкретною морально-етичною спрямованістю, що ґрунтується на загальнолюдських моральних заповідях. З'ясовано, що процес сприймання музики та вивчення духовної спадщини митця і педагога створює засади для критичного і шанобливого ставлення до педагогічної спадщини минулого, має значний вплив на формування в молодого покоління ціннісних орієнтацій, допомагає осмислити історичні події і факти, які вплинули на розбудову вітчизняної педагогіки і національної музичної школи, на формування педагогічної думки в період становлення Української держави.

Ключові слова: М. Леонтович, духовно-сакральна музика, хоровий спів, ціннісні орієнтації, освітній процес, морально-виховні функції, молоде покоління.

The paper analyzes spiritual and sacred musical heritage of M. Leontovych – little-studied area of the artist's work, which due to the atheistic ideology of Soviet society has long been inaccessible to listeners and scholars. The work considers the originality of the composer's creative work in the field of sacred music, explores the features of his compositional style, the influence of M. Leontovych's aesthetics on strengthening the national foundations of liturgical music, the textural analysis of some processed, arranged and original samples of choral creativity of the composer is given. The main emphasis is on revealing the reasons for the artist's appeal to church music and on the means of organic combination of canonical melodies of Christian songs with elements of Ukrainian folk songs and native Ukrainian word.

The study reveals the peculiarities of the formation of value orientations of the younger generation, identifies the influence of sacred music on this process. The problem of formation of the system of value orientations of the young generation is analyzed, the statements of scientists are studied, the essence of the concept of "value orientations" is defined and characterized. It is established that value orientations, expressing the nature of a person's attitude to various aspects of the material and spiritual world, occupy an important place in the structure of personality, reflect the level of its development. It is determined that the spiritual and sacred music of M. Leontovych is characterized by a specific moral and ethical orientation, based on universal moral precepts. It was found that the process of music perception and study of the spiritual heritage of the artist and teacher creates the basis for a critical and respectful attitude to the pedagogical heritage of the past, has a significant impact on the formation of the younger generation values, helps to comprehend the historical events and facts that influenced the development of domestic pedagogy and the national music school, the formation of pedagogical thought during the formation of the Ukrainian state.

Key words: M. Leontovych, spiritual and sacred music, choral singing, value orientations, educational process, moral and educational functions, young generation.

УДК 78.071.1(477):[37.017:17
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.6>

Пшемінська Л.О.,
викладач теорії музики
Тулчинського фахового коледжу
культури,
аспірантка кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді. Провідними ідеями сучасної стратегії освіти є необхідність її гуманістичної спрямованості на розвиток ціннісної сфери особистості, формування високоморального громадянина, виховання духовності майбутнього нашого суспільства. Важливість означених цілей навчання регламентується переліком нормативних документів: Законом

України «Про освіту», державними національними програмами «Освіта», «Україна XXI століття», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті й іншими.

Формування духовних цінностей кожної особистості становить загальну картину духовності суспільства, від якої значною мірою залежить основний вектор його соціокультурного, економіч-

ного та політичного розвитку. Розробка проблеми духовності стала об'єктом сучасних досліджень Е. Фромма. У процесі проведення аналізу стану духовності в сучасному суспільстві Е. Фромм зазначає, що «сучасна епоха переживає соціальну та духовну кризу, світ втрачає ціннісні орієнтації» [25, с. 142]

Проблема формування ціннісних орієнтацій молодого покоління посідає одне із провідних місць у системі мистецької освіти. Вона тісно пов'язана зі ставленням школярів до духовної музики. На необхідність введення духовної музики у зміст музичної освіти, відбір оптимальних форм і методів, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій молоді, на заняттях із музичного мистецтва наголошували українські педагоги та музиканти М. Білецька [16], С. Горбенко [4], В. Дряпіка [7], В. Іванов [10], О. Коновалова [11], Н. Корпач [12], В. Молодиченко [16], О. Научитель [18], Г. Падалка [19], Л. Романюк [21], О. Ростовський [22], О. Цалай-Якименко [26] та інші.

На часі важливим є не збирання нового фактологічного матеріалу, а осмислення наявного. Вагомим джерелом для сучасної української теорії та практики виховання в цьому контексті є духовно-сакральна музична спадщина М. Леонтовича, яка здатна підвищити рівень духовності громадянина українського суспільства, активізувати духовні потреби, моральну й емоційну сфери, художні смаки особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

М. Леонтович – усесвітньо відомий композитор, майстер хорових мініатюр, хоровий диригент, фольклорист, педагог, музично-громадський діяч. Дослідницький інтерес до творчої спадщини митця є різноманітним. Науковці ХХ–ХХІ століть (М. Гордійчук [5], А. Завальнюк [8], В. Іванов [9], Л. Корній [17], Е. Клименко [17], С. Орфеев [18] та інші) активно досліджували питання аналізу музично-педагогічної спадщини М. Леонтовича, аналізували музичну мову, жанрове розмаїття обробок народних пісень, особливості поліфонії, гармонії, форми творів, вивчали хорову творчість композитора.

Проте духовно-сакральні твори композитора, що за радянських часів були невідомими як дослідникам, так і широкому колові слухачів, з'явилися в полі зору лише три десятиліття тому. Вони стали предметом для вивчення в дослідженнях В. Бородуліна [1], О. Верещагіної [2], М. Гордійчука [5], Н. Довгаленко [6], Н. Середи [23], Л. Супрун-Яремко [24], О. Цехмістро [27], М. Ярої [29] та інших; увійшли в репертуар відомих хорових колективів: Муниципального академічного камерного хору «Київ» (художній керівник – заслужений діяч мистецтв України Микола Гобдич), хору «Українського фонду духовної музики» (художній керівник – професор, засновник громадського

об'єднання «Український фонд духовної музики» Мстислав Юрченко), Народної аматорської хорової капели ім. М.Д. Леонтовича Тульчинського РБК (художній керівник – заслужений працівник культури України Любов Грушко), Подільського камерного хору «Леонтович-капела» Вінницької обласної філармонії ім. М. Леонтовича (художній керівник – Ольга Бабошина).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У результаті проведеного аналізу музично-педагогічної спадщини М. Леонтовича ми виявили, що тема впливу духовної музики композитора на розвиток особистості, на формування свідомості учнів, на визначення їхніх життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів, на розуміння єдності і взаємозв'язку релігійної і світської духовності малодосліджена і, на нашу думку, потребує детального аналізу та вивчення для впровадження в сучасну музичну педагогіку.

Мета статті полягає в дослідженні самобутності творчого доробку Миколи Леонтовича в царині духовної музики, висвітленні особливостей його впливу на формування ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. Духовна музика в поєднанні із християнськими обрядами і традиціями завжди була важливим чинником виховання молоді, формування її морально-етичних почуттів. У педагогічному процесі церковнопарафіяльних шкіл, гімназій, народних та єпархіальних училищ, учительських семінарій хоровий церковний спів як провідна форма духовної музики цілеспрямовано використовувався на практиці для естетичного, морального й громадянського виховання молоді.

Однак небувалий злет духовної музики як унікального самобутнього явища культури та частини духовного життя суспільства понад 70 років був закритий завісою радянської атеїстичної пропаганди. Тому ця сторінка культури як виховного чинника формування духовності, моральної, емоційної сфери молоді була просто втрачена. Сучасний стан суспільства також характеризується глибокою кризою духовності, яка охопила всі галузі життєдіяльності людини. Духовна музика як своєрідна терапія очищення психологічного стану людини має великий педагогічний потенціал виховання морально-ціннісних орієнтацій [16; 17].

Звернення М. Леонтовича до написання духовної музики – це процес природний та закономірний, оскільки народився і виховувався композитор у спадковій родині священнослужителів, коріння якої сягають початку ХVІІІ століття, де ще його діди-прадіди були священниками. Тому за родинною традицією хлопчика готували до культурно-духовного життя. З дитинства М. Леонтович був добре обізнаний із церковною музикою, вбирав у себе традиції хорового церковного співу, співав культово-обрядові та літургійні твори на

церковних кліросах, виховувався на кантах і псалмах, колядках, щедрівках християнського циклу, на хорівій музиці М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя й О. Архангельського. Навчався він спочатку в Шаргородському духовному училищі (1888–1892 роки), а потім у Кам'янець-Подільській духовній семінарії (1892–1899 роки). Тут Микола Дмитрович отримав міцну теоретичну та практичну підготовку, навчався в Ю. Богданова (випускник Петербурзької співацької капели). Під керівництвом Ю. Богданова М. Леонтович на індивідуальних заняттях опановував основи гармонії, поліфонії й аранжування, історію українського хорового мистецтва, осягав основи регентського мистецтва та церковного співу, вивчав традиції церковного читання та псалмодіювання. Ю. Богданов, який завзято вивчав, записував та здійснював аранжування подільських та волинських церковних піснеспівів для різного складу хорів, надихнув М. Леонтовича до збирацької фольклористичної діяльності, пошуку та запису духовних наспівів із різних регіонів України. Молодий семінарист почав записувати подільські та галицькі церковні мелодії, які пізніше він використовує в «Літургії Іоанна Златоустого». Під час навчання студіює підручники й нотні збірники семінарської бібліотеки, серед яких «Очерки истории практического церковного пения в России» В. Металлова, «Церковное пение в России» Д. Разумовского, «Октоих нотный», «Ирмологий нотного пения» Карасевича та ін. [15; 17].

Життєвий шлях М. Леонтовича був тісно пов'язаний із церковною діяльністю, він працював учителем церковного співу Тиврівського духовного училища, Тульчинського жіночого єпархіального училища, викладачем Вінницької церковно-учительської школи, брав активну участь у роботі хорових колективів Київської учительської семінарії, жіночої семінарії, керував церковним хором у Тульчинському соборі Різдва Христового. Сам М. Леонтович зазначав: «Релігійне почуття не лише всезагальне, але й індивідуальне, і воно слугує невичерпним джерелом оригінальної творчості, що вносить нові відтінки й штрихи у вічну скарбницю християнського мистецтва» [28, с. 112].

Духовні твори М. Леонтовича насичені витонченістю і ніжністю, з майстерністю побудов у поєднанні з характерним драматизмом і напруженістю висловлювання. Як зазначає М. Юрченко, «авторське начало в них – сильніше, ніж у К. Стеценка, тому твори Леонтовича виглядають ефектніше і є складнішими за образною драматургією, хоча втрачають у пісенності та загальному національному колориті» [28, с. 112].

Музично-духовна творчість М. Леонтовича розпочалася із твору «Світе тихий» (1906 рік). Піснеспів створений композитором після низки трагічних життєвих подій 1905 року, смерті маленького сина Володимира, хвороби дружини, втрати друзів,

які загинули під час повстання. Далі було гармонізовано піснеспіви «Нині отпускаєши» (1908 рік), «Да возрадуются» (1909 рік) [17].

Композитор постійно вдосконалював свою майстерність, органічно поєднував канонічні мелодії християнських піснеспівів з елементами української народної пісні та рідним українським словом. Увібравши з дитинства народні мелодії Поділля, композитор особливу увагу приділив колядкам та щедрівкам, у яких яскраво виражене народне начало, зокрема діалоговість подачі тексту, підголосковість, куплетно-варіаційна форма. Композитор створив оригінальні хорові полотна, які виконувалися як у побуті простих людей, так і вірянами в церкві. Це колядки «Що то за предиво», «Пречистая Діва», «У нашому дворі», «Зібралися вражі сили» та інші, створені в Тульчинський період творчості митця.

Композитор поєднував акордово-хоральну фактуру з елементами імітаційної поліфонії (особливо у вступі хорових партій), органічно поєднував народні й академічні прийоми голосоведення, гармонізації мелодії, використовував принципи триголосої кантової традиції. Як зазначає Н. Супрун-Яремко, «в основі аранжувань Леонтовичем народних і церковних мелодій лежить варіаційно-варіантний метод з використанням прийомів класичної гармонії і поліфонії, а також підголосково-поліфонічного багатоголосся українського гуртового співу» [24].

Одним з улюблених у царині духовної музики композитора був жанр херувимської пісні. Серед культових композицій М. Леонтовича виділяється гімнічний цикл із дев'яти «Херувимських пісень». Своєрідною творчою кульмінацією в царині духовної музики стало звернення М. Леонтовича до жанру літургії. Авторська «Літургія Іоанна Златоустого» є одним із вершинних досягнень української духовної музики, у якій композитор органічно з'єднав глибинні емоції народної музики і власну яскраву оригінальність. М. Леонтович написав першу в українській історії «Літургію» на українські тексти (до цього всі служби Божі виконувались тільки церковнослов'янською мовою). Композитор прагнув не тільки збагатити репертуар національної автокефальної церкви, а й наблизити не завжди зрозуміле простому народу Святе Письмо (церковні тексти) за допомогою доступної та милозвучної для кожного українця рідної мови. Це був справжній переворот не тільки у вітчизняній музиці, а й у суспільно-політичному житті українського народу та у процесі національного державотворення. Твір було завершено в лютому 1919 року, уперше Літургія прозвучала на Службі Божій 22 травня 1919 року в Миколаївському соборі на Печерську і була присвячена композитором заснуванню першої парафії Української Автокефальної Церкви [8 с. 8]. «Диригував хором

сам автор, бажаючих послухати твір було стільки, що багато киян так і не змогли потрапити у храм» [20, с. 4]. Продовживши лінію розвитку літургійного жанру в українському музичному мистецтві, М. Леонтович створив свій, неповторний авторський творчий метод, оснований на впровадженні в культову музику народнопісенних мотивів.

Невеликим циклом із семи гімнічних хорів, своєрідним новим музичним жанром, який продовжив творчі знахідки «Літургії», є «Молебен благодарственный Господу Богу» (1919 рік). Автор глибоко сягнув у природу музичних джерел твору, переосмислив фольклорний та музично-церковний інтонаційний матеріал. Кожен хор являє собою трансформовані мелодії грецького, києво-печерського, знаменного розспівів, майстерно вплетених у гомофонно-гармонічну, акордово-хоральну, імітаційно-антифонову та підголосково-поліфонічну фактуру.

Отже, духовно-сакральна творчість М. Леонтовича дає нам унікальну можливість вивчення багатой співочої спадщини, яка є життєдайним джерелом для усвідомлення глибинних коренів та самобутності української культури, для формування ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Ціннісні орієнтації – елементи внутрішньої структури особистості, сформовані і закріплені життєвим досвідом індивіда у процесі соціалізації та соціальної адаптації. Вони визначають загальне спрямування інтересів особистості, ієрархію індивідуальних переваг і прикладів, цільову й мотиваційну програму, готовність і рішучість до реалізації власного «проєкту» життя» [3, с. 1199].

На жаль, сучасна молодь в основному орієнтована на миттєву масову музичну культуру і має обмежені уявлення про духовно-сакральну музичну спадщину рідного народу. Залучення молодих людей до духовної музики змінить їхнє ставлення до життя, зміцнить морально-емоційну сферу, ознайомить із заповідями християнської етики, допоможе віднайти душевний спокій і душевну рівновагу. Не може залишатися поза увагою в цьому контексті виховна роль духовно-сакральної спадщини М. Леонтовича. Її, на жаль, поверхневе вивчення передбачено навчальними програмами закладів мистецької освіти лише у площині загального ознайомлення із творчістю митця. Тому далі окреслимо можливості використання цієї музики в діяльності викладачів мистецьких дисциплін. На нашу думку, це може здійснюватися різними способами. Через *розвиток здібностей сприйняття інформаційного поля духовної музики та загальний музично-педагогічний вплив*. Цей метод передбачає вибір педагогом тих духовних творів М. Леонтовича, які вихованець (чи колектив) можуть не просто виконати, а й сприйняти їхнє інформаційне поле. Пропонований матеріал повинен відповідати індивідуаль-

ним творчим та духовним можливостям молодого покоління. Для студентської молоді це може бути музика, яка використовується в богослужінні, наприклад: «Літургія Іоанна Златоустого» (чвстина Всенощної), піснеспіви «Царю небесний», «Бог Господь», «Спаси, Господи», «Воспою Господеви», «Аллилуйя», «Тебе Бога хвалим», «Многая лета» з «Молебна благодарственного Господу Богу». Для учнівської аудиторії – духовна музика, яка часто виконується на концертах, зокрема колядки «Щедрик», «Небо і земля», «Дивна дивина», «Ой на ріці на Йордан» та інші.

Орієнтаційний вплив – це спосіб, який дозволяє не відходити від основної навчальної програми, а розширює музичний кругозір і можливості сприйняття інформаційного поля музики. Прийом досить ефективний як у разі відсутності достатнього часу для більш глибокого «занурення» у християнську духовну музику, так і за недостатнього духовного розвитку молодого людини. Він буде дієвим під час слухання музики, а також на уроках з історії музики, музичної літератури, хорознавства тощо. Викладачу важливо відкрити сприйняття студента (учня) для «нової» музики, яка має глибокий зміст, і вказати основні орієнтири для подальшої самостійної роботи щодо осягнення цієї музики. Цікавими для сприйняття будуть твори М. Леонтовича «Літургія святого Іоанна Златоустого», «Херувимські пісні», «Молебен благодарственный Господу Богу», релігійні канти «Од Івана Богослова», «Через поле широкеє», «Потоп», псалми «Ой, горе, мені, грішнику», «Воскликнем днесь», аранжування старовинних піснеспівів, обробки колядок духовного змісту тощо.

Супровідний науково-творчий вплив – це спосіб детального опрацювання характерних особливостей духовних творів, їхнього змісту і стилю виконання. Ефективним прийомом є проведення аналогій з іншими творами, більш складними. У молодого людини формується вміння самостійно мислити, аналізувати та виконувати духовні музичні твори М. Леонтовича. Його можна застосовувати на заняттях із сольфеджіо, гармонії, хорового класу, диригування, аналізу музичних творів та інших.

Комплексне використання означених способів забезпечить системність у розвитку сприйняття духовної музики та формування ціннісних орієнтацій молоді. Воно буде продуктивним із дотриманням таких взаємопов'язаних педагогічних умов, як: збагачення релігійного емоційно-чуттєвого досвіду юного покоління, пробудження інтересу до духовної музики, залучення до пізнавальної, художньо-оцінювальної діяльності; спонукання до науково-творчої та музично-творчої роботи.

Висновки. Отже, духовно-сакральна спадщина М. Леонтовича – це оригінальне явище української духовної музики початку ХХ століття, новий

стиль української церковної музики, з яскравою національною специфікою використання автором фольклорних елементів. Твори митця формують морально-ціннісні орієнтації молоді, виховують її художній смак, інтелектуальний, емоційний та творчий потенціал, розвивають критичне мислення. Звернення до духовної спадщини М. Леонтовича в освітньому процесі закладів мистецької освіти допоможе зрозуміти значення митця в національній культурі, усвідомити основи християнської етики, спонукатиме до саморозвитку та самовдосконалення. Ефективності формування ціннісних орієнтацій молоді сприяє дотримання комплексу інформаційних, орієнтаційних і супровідних впливів.

Сучасна музикознавча та педагогічна практика повинна вести активні пошуки щодо вдосконалення організаційних форм використання духовних творів М. Леонтовича в освітньому процесі різнорівневих закладів освіти. У цьому контексті важливим вважаємо подальше дослідження ролі духовної музики М. Леонтовича у професійній підготовці вчителів музичного мистецтва, у формуванні педагогічної культури вчителя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бордулін В. Обрядово-хорова музика у творчості М. Леонтовича. Тези доповідей Шістнадцятої Вінницької обласної історико-краєзнавчої конференції, 11 лютого 1997 р. Вінниця, 1997. С. 65.
2. Верещагіна О. Духовна музика М. Леонтовича. *Музичне мистецтво: традиції, досягнення, перспективи* : збірник статей Донецької державної консерваторії імені С.С. Прокоф'єва. Донецьк, 1998. С. 16–18.
3. Всемирная энциклопедия : Философия / гл. науч. ред. и сост. А. Грицанов. Минск, 2001. 1320 с.
4. Горбенко С. Дитяче хорове мистецтво України : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1999. 253 с.
5. Гордійчук М. Микола Леонтович. Київ : Музична Україна, 1974. 134 с.
6. Довгаленко Н. Духовні колядки М.Д. Леонтовича. *Матеріали до українського мистецтвознавства. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура : до 125-річчя від дня народження* : збірник наукових праць / НАН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, Кам'янець-Поділ. держ. ун-т ім. Івана Огієнка, каф. музики ; редкол. : Г. Скрипник (гол. ред.) та ін. Київ ; Кам'янець-Подільський, 2003. Вип. 4. С. 39–41.
7. Дряліка В. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навчальний посібник. Київ ; Кіровоград ; Ужгород : Ліра, 2000. 228 с.
8. Завальнюк А. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори. Вінниця : ПП «Нова книга», 2006. 273 с.
9. Іванов В. Маловідомі сторінки хорової творчості М.Д. Леонтовича. Київ, 1993. 128 с.
10. Іванов В. Співацька освіта в Україні у XVIII столітті. Київ : Музична Україна, 1997. 288 с.
11. Коновалова М. До проблеми вивчення хороших духовних творів М. Леонтовича та К. Стеценка в курсі музичної літератури. *Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Луганськ, 13–14 березня 2014 р. Луганськ, 2014. С. 174–178.
12. Корпач Н. Особливості соціалізації в дитячих організаціях. *Проблеми педагогічних технологій*. Луцьк : Вежа, 2004. Вип. 2 (27). С. 17–21.
13. Костюк Н. Богослужбова творчість Миколи Леонтовича (композиції 1899–1916 років). *Хорове мистецтво у вищій школі : проблеми і перспективи професійної підготовки* : збірник наукових статей / ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника, Навч.-наук. ін-т мистецтв, каф. методики муз. виховання та диригування. Івано-Франківськ, 2016. № 3/4. С. 30–38.
14. Леонтович М. Духовні хорові твори / упор. В. Іванова. Київ, 1993. 128 с.
15. Микола Леонтович : Збірник на пошану великого українського композитора / упор С. Вожаківський. Нью-Йорк, 1982. 152 с.
16. Молодиченко В., Білецька М. Вплив української духовної музики на процес формування ціннісних орієнтацій старших підлітків. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 17. С. 75–79.
17. Музичний архів М.Д. Леонтовича. Каталог / уклад. : Л. Корній, Е. Клименко. Київ : НБУВ, 1999. 116 с.
18. Научитель О. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1999. 17 с.
19. Орфеев С. М. Леонтович і українська пісня. Київ : Муз. Україна, 1981. 76 с.
20. Падалка Г. Учитель, музика, діти. Київ : Муз. Україна, 1982. 144 с.
21. Порожна Г. Церковна музика у творчості М. Леонтовича. *Тульчинський край*. 2004. 9 червня. С. 4.
22. Романюк Л. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 21 с.
23. Ростовський О. Методика викладання музики в основній школі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 272 с.
24. Середа Н. Національне трактування жанрового канону Літургії у творчості М. Леонтовича : традиції і подальші перспективи. *Традиція і сучасне в українській культурі* : тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю Гната Хоткевича. Харків, 2002. С. 39–40.
25. Супрун-Яремко Н. Поліфонія в духовно-релігійних творах Миколи Леонтовича. *Музикознавчі праці* : збірник наукових статей. Рівне, 2010. 574 с.
26. Фромм Э. Человек для себя: иметь или быть. Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. 442 с.
27. Цалай-Якименко О. Музикознавство і педагогіка. *Історія української музики* : у 6-ти т. Київ : Наукова думка, 1989. Т. 1. С. 403–434.

28. Цехмістро О. Духовна вокально-хорова музика Миколи Леонтовича в контексті сучасної культури України. *Культура України. Серія «Мистецтвознавство»* : збірник наукових праць / Харків. держ. акад. культури ; редкол. : В. Шейко (відп. ред.) та ін. Харків, 2015. Вип. 51. С. 107–117.

29. Юрченко М. Духовна музика. Історія української музики (1917–1941). Київ : Наукова думка, 1992. Т. 4. С. 105–124.

30. Яра М. Відзвуки галицького розспіву та богословські аспекти у церковно-пісенних опрацюваннях М. Леонтовича. *Матеріали до українського мистецтвознавства. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура : до 125-річчя від дня народження* : збірник наукових праць / НАН України, Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, Кам'янець-Поділ. держ. ун-т ім. Івана Огієнка, каф. Музики ; редкол. : Г. Скрипник (гол. ред.) та ін. Київ ; Кам'янець-Подільський, 2003. Вип. 4. С. 50–52.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

СУЧАСНІ УМОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

MODERN CONDITIONS OF CHEMISTRY DISTANCE STUDY: CHALLENGES AND PROSPECTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної хімічної освіти, а саме створенню віртуальної хімічної лабораторії та особливостям її використання в закладах загальної середньої освіти. Аргументовано можливість дистанційного вивчення предметів галузі природознавства та значення експерименту в творенні та вивченні хімічної науки. Визначено різновиди віртуальних хімічних лабораторій, наведено інформацію про можливість використання кожного виду в курсі хімії закладу загальної середньої освіти.

У статті зосереджена увага на колекції відеоекспериментів як засобі початкового формування знань про речовини та їх перетворення в учнів закладів загальної середньої освіти. Проведено аналіз існуючих у вільному доступі в інтернет-мережі віртуальних хімічних лабораторій, визначено їх переваги і недоліки, уникнення яких дозволить створити ефективний електронний засіб вивчення хімії в дистанційному режимі. Проведено порівняння відеоекспериментів і онлайн-експериментів, визначено особливості використання кожного виду.

У статті розглядаються основні аспекти створення віртуальної хімічної лабораторії як колекції відеоекспериментів і основні вимоги до відеофрагментів хімічних експериментів, реалізація яких дозволить ефективно використовувати їх у навчальному процесі. Перелічено основні вимоги до створення колекції відеоекспериментів: систематичність змісту, естетика та якість зображення, дотримання техніки хімічного відеоексперименту, необхідність доведення отриманих продуктів реакції, достовірність зображувального матеріалу.

Розглянуто основні умови використання відеоекспериментів на уроках хімії. Наведений опис створеної колекції відеоекспериментів за темами курсу хімії закладу загальної середньої освіти. Аргументовано ефективність використання колекції відеоекспериментів у професійній діяльності вчителя хімії та професійній підготовці майбутнього вчителя хімії. Окреслено напрями подальших наукових досліджень, спрямованих на створення дистанційних курсів вивчення хімії не лише базової, але й загальної середньої школи.

Ключові слова: віртуальна хімічна лабораторія, відеоексперимент, вивчення хімії, дистанційне навчання, хімічний експеримент.

The article deals with one of the current problems of modern chemical education, namely with the virtual chemical laboratory development and the peculiarities of its implementation in secondary schools. An opportunity of distance Natural Sciences study and the experiment importance in the chemical science formation are stated. The types of virtual chemical laboratories are defined, the possibility of using each type in the Chemistry course at secondary schools is given.

The article focuses on the video experiments collection as a means of initial knowledge formation about substances and their transformation of secondary school students. Available in free access in the Internet virtual chemical laboratories are analyzed, their advantages and disadvantages are defined. Their avoidance will allow to create effective electronic means of Chemistry study in a distance mode. A video and online experiments comparison is carried out, peculiarities of each kind usage are defined. The article presents the main aspects of the virtual chemical laboratory designing, as a collection of video experiments and the main requirements for video fragments of chemical experiments.

Their implementation will allow to use them effectively in the study. The main requirements for a collection of video experiments designing are listed: a systematic content, aesthetics and an image quality, following the instructions of the chemical video experiment techniques, the need to prove the obtained reaction products and the image material veracity. The basic conditions of using video experiments at Chemistry lessons are analyzed.

The description of the video experiments collection on the Chemistry course topics of the secondary school is given. The efficiency of video experiments collection using in the professional field of a Chemistry teacher and a professional training of the future Chemistry teacher is proved. The directions of further scientific researches aiming at Chemistry studying distance courses development not only of basic but also secondary school one are outlined.

Key words: virtual chemical laboratory, video experiment, Chemistry study, distance study, chemical experiment.

УДК 37.016:54
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.7>

Анічкіна О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри хімії
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасні карантинні умови навчання в закладах загальної середньої освіти знайомлять вчителів-предметників із безліччю електронних засобів вивчення навчальних предметів, вимагають навчитися самостійно створювати необхідні комп'ютерні

ресурси, використовуючи різні платформи для проведення онлайн-уроків, тобто виступають потужним чинником трансформації освіти з класичної в дистанційну.

Навчання віддалено від закладу освіти потребує перебудови як змістового наповнення уроків,

так і їх ресурсного забезпечення. Використання різних моделей навчання (змішаного, онлайн, електронного) з різних предметів вимагає самостійного створення засобів вивчення предмету, адже вчитель є творцем власних уроків і тому потребує індивідуальних засобів навчання для досягнення поставлених цілей. У таких умовах роль вчителя трансформується з носія знань у консультанта, тип навчання змінюється з класичного на інтерактивний, а засоби із натурних стають електронними. Саме така реформа освітнього процесу є метою найближчого майбутнього.

Постає безліч питань щодо можливостей дистанційного вивчення предметів, зокрема і галузі природознавства. Ці предмети потребують безпосереднього контакту з натурними об'єктами, адже природа – це середовище, яке оточує людину та поводитися в якому людина повинна навчитися безпечно як для себе, так і для оточуючого світу. Така дискусія триває вже кілька років. У ній завжди перемагали прихильники об'єктного навчання, але сучасність внесла свої корективи, оскільки можливості використовувати в навчальному процесі натурні об'єкти не стало. Відмовити учням у можливості оволодіння навчальним предметом у повному обсязі вчитель і заклад освіти не мають права, оскільки незалежно від умов сьогодення через кілька років держава потребуватиме лаборантів підприємств, технологів виробництв, інженерів хімічного синтезу, а учні не зможуть реалізувати власні схильності, здатності, обдарованості, інтереси до пізнання найцікавішої центральної природничої науки – хімії.

Хімія – експериментально-теоретична наука, яка вимагає хімічного експерименту і як методу її пізнання, і як методу її вивчення. Хімічний експеримент був, є і залишиться провідним методом творення хімічної науки та її оволодіння, тому формування експериментальних умінь є одним із основних завдань курсу хімії закладу загальної середньої освіти. І навіть не тому, що хімічний експеримент, можливо, стане методом майбутньої професії учня, а насамперед тому, що має сформувати культуру поводження з речовинами, створити передумови для їх безпечного використання у побуті, сформувати переконання в необхідності раціонального їх використання у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині існує багато електронних засобів навчання, створених власноруч вчителями хімії або запропонованими навчальними ресурсами в інтернет-мережі, які дозволяють побачити хімічний експеримент – так звані віртуальні хімічні лабораторії. Вони можуть бути поділені на саме віртуальні лабораторії та колекції відеоекспериментів. Віртуальні лабораторії – це симульовані, імітовані за допомогою комп'ютера хімічні експерименти, створені

за допомогою графіки та анімації. Використання таких лабораторій можливе лише з метою відпрацювання певних умінь поводження із речовинами, посудом, обладнанням [2; 3]. Використовувати їх для ознайомлення з властивостями речовин, ходом проведення експерименту, ознаками проходження реакцій на початковому етапі вивчення хімії небажано, оскільки зображення практично ніколи не відповідає реальному (ні кольори, ні зовнішній вигляд). Тому в учнів формуватимуться хибні уявлення пам'яті про речовини, вони втрачатимуть здатність їх розпізнавати.

Другою групою є добірки відеофрагментів, які відтворюють проведення хімічного експерименту в реальних умовах. Їх використання необхідне саме на початковому етапі вивчення хімії для формування необхідних знань про речовини. Таких лабораторій в інтернет-мережі є значна кількість, але до їх якості є зауваження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз відеофрагментів, які знаходяться у вільному доступі в інтернет-мережі, дозволяє зробити такі висновки: нині ще не створена єдина систематична колекція відеоекспериментів для сучасної програми з хімії закладів загальної середньої освіти [1]; більшість віртуальних лабораторій має англійський або російськомовний інтерфейс, що значно ускладнює їх використання в навчальному процесі; незначна кількість відеоекспериментів відповідає усім вимогам до демонстрацій і проведення спостереження; недостатня кількість відеоекспериментів має високу якість зображення, зовнішню привабливість, естетичний складник; подекуди відсутнє відображення достовірної інформації, логіки хімічного експерименту, доведення утворення продуктів реакції, отримання, а не імітування продуктів реакції; не завжди використовують посуд і обладнання, які підкреслюють особливості експерименту, розкривають його зміст. Тому можна зробити висновок, що високоякісного контенту для використання вчителями на уроках хімії в інтернет-мережі не досить.

Використання онлайн-експериментів є складним способом демонстрації, адже відразу знімати, виконувати та коментувати хімічний експеримент надзвичайно важко, необхідна допомога сторонніх осіб, адже обирати вдалий ракурс у ході зйомки не завжди вдається. Така діяльність вимагає від вчителя значного досвіду проведення онлайн-експериментів, а повторити, зупинити, наблизити зображення в онлайн-трансляції не можливо. Тому найкращим помічником вчителя у проведенні хімічних експериментів стане саме колекція готових відеофрагментів.

Мета статті – на основі результатів проведеного аналізу запропонувати шляхи подолання основних недоліків відеофрагментів і умови ство-

рення високоефективних колекцій хімічних відео-експериментів, які забезпечать досягнення основних цілей навчання та збільшать ефективність експериментальної підготовки учнів в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Для успішного створення такої колекції нами був проведений аналіз існуючих відеоекспериментів і визначені основні недоліки, уникнути яких, на нашу думку, необхідно при створенні подібної колекції. По-перше, відеофрагменти не систематизовані, добірки відеоекспериментів, які відповідають сучасній програмі з хімії закладу загальної середньої освіти, в мережі знайти надзвичайно важко.

Відсутність системи відеоекспериментів призводить до втрачання вчителем великої кількості часу для підбору необхідних демонстрацій і лабораторних дослідів для уроку, а інколи навіть до відмови від демонстрування експериментів на уроці. Рідко вдається знайти необхідний відеоексперимент: реакції проводяться з іншими речовинами, наявна лише частина експерименту, відеоексперимент відсутній в інтернет-мережі. Тому насамперед сучасні вчителі потребують колекції усіх відеоекспериментів, які передбачені програмою з хімії для закладів загальної середньої освіти [1].

По-друге, зовнішня привабливість виражена в невеликій кількості відеоекспериментів, оскільки більшість із них створювалися надзвичайно швидко в умовах карантину з метою унаочнити матеріал у стиснуті строки, що призвело до створення відеофрагментів в умовах звичайної лабораторії.

Відеоексперимент має бути еталоном виконання хімічного експерименту, адже велика кількість учнів зможуть переглянути його неодноразово та запам'ятають правила виконання експерименту саме так, як вони будуть продемонстровані. Тому підтримання чистоти робочого місця, не захаращення його зайвими приладами та посудом, використання чистого хімічного посуду, нового обладнання є необхідною умовою для створення достовірних уявлень у пам'яті учнів для реалізації естетичного складника виховання на уроках хімії.

По-третє, дотримання техніки проведення шкільних хімічних експериментів спостерігається в незначній частині відеоекспериментів: відбір посуду, реактивів (їх концентрації), обладнання та приладдя для забезпечення максимального наочного ефекту експерименту; можливість визначення фізичних властивостей вихідних речовин і продуктів реакції; визначення як результату спостереження ознак проходження хімічної реакції; дотримання правил поводження з речовинами та техніки безпеки під час експерименту.

Найбільша проблема виникає з організацією спостереження учнів, адже відеоексперимент відрізняється від реальної демонстрації тим, що філь-

мувати необхідно саме хімічний експеримент, а не експериментатора. Тому ідеальним ракурсом стає максимальне збільшення реакційного простору, використання світлого (для кольорових речовин) або темного (для прозорих і білих речовин) фону, використання прозорого посуду для зберігання речовин, що дозволить спостерігати та формувати власне уявлення про фізичні властивості речовин, навіть спостерігаючи їх у посудині.

Так, проведення відеоекспериментів із порівняння властивостей забарвлених розчинів слід проводити у пробірках, які розміщені в білому, а не кольоровому штативі для пробірок, бо використання кольорового штативу надає додаткового забарвлення розчинам, які в ньому розміщені. Використання будь-якого посуду має забезпечувати максимальну наочність хімічного експерименту, дозволити побачити структуру осаду (драглистий, сирнистий, кристалічний), достовірно відтворити колір розчину.

Особливої уваги потребує правильність виконання дій: насипання, наливання, додавання, переміщення речовин, які потребують від демонстратора чіткості та однозначності. Необхідним є наявність підписів на посуді з речовинами, бо для людини з достатнім експериментальним досвідом за зовнішнім виглядом зрозуміло, які речовини знаходяться в посудині, а для учнів, які лише розпочинають знайомство з речовинами, це є необхідною умовою правильності формування уявлень.

Обов'язковою умовою є демонстрація фізичних властивостей продуктів реакції; визначення ознак проходження хімічної реакції шляхом порівняння фізичних властивостей вихідних речовин і продуктів реакції; запис рівняння хімічної реакції, яка відбувається; використання речовин достатньої, а не надмірної чи замалої концентрації для можливості визначення особливостей продуктів реакції; фільмування кінцевого результату експерименту, а не лише його напряду проходження та проміжного стану; відбір техніки проведення експерименту з можливістю максимально яскравого зовнішнього ефекту реакції; дотримання правил техніки безпеки та правил поводження в хімічній лабораторії є обов'язковою умовою використання відеоексперименту в ході навчання хімії.

По-четверте, переважна відсутність доведення результатів експерименту, визначення отриманих продуктів реакції та нечасте використання порівняння як основи для формування пам'яті та уяви учнів.

Використання хімічного відеоексперименту на уроці потребує вибору способу доведення утворення продукту реакції, оскільки запахи легко можна відчутти під час реального експерименту, а через екран монітора – не можливо. Тому виявлення летких речовин із різким запахом (амоніаку, гідроген сульфїду, етанової кислоти та інших)

потребує визначення за допомогою індикаторів або специфічних реакцій. Утворення кольорових розчинів потребує порівняння з готовими розчинами речовини для формування стійкого однозначного переконання в утворенні саме цієї речовини та її фізичних властивостях. Якщо відбувається порівняння властивостей кількох речовин, необхідно використовувати речовини приблизно одного ступеня подрібнення та концентрації.

По-п'яте, досягнення успіху у проведенні дослідів, імітація результатів відеоексперименту є досить розповсюдженою помилкою, яка не дозволяє використовувати його в навчальному процесі.

Результат хімічного відеоексперименту має бути досягнутий, зрозумілий і видимий усім спостерігачам. Констатувати результат експерименту ми можемо лише за умови його вільного спостереження. Якщо експеримент не вдався, результат не досягнутий, фізичні властивості продуктів реакції не можна виявити, то такий відеоексперимент не може бути використаний у навчальному процесі. Коментування результату експерименту без спостереження його ознак робить навчання недостовірним.

На сучасному етапі становлення дистанційного навчання хімії постала надзвичайно актуальна потреба у створенні колекції відеоекспериментів, які відповідали б вимогам до демонстрацій, мали яскравий зовнішній ефект, були відзняті естетично та дозволяли організувати спостереження за експериментом як елементом наукового пізнання оточуючого середовища. Така робота є надзвичайно необхідною, оскільки вимоги карантину позбавили учнів закладів освіти можливості вивчати хімію аудиторно та об'єктно, при цьому жодним чином не позбавивши їх можливості вивчати хімію як науку про речовини та їх перетворення.

Тому нині ми працюємо над створенням колекції демонстраційних і лабораторних відеоекспериментів для уроків хімії закладу базової середньої освіти. Колекція має структуру, яка відповідає

програмі з хімії для закладів загальної середньої освіти [1] та представлена 93 відеоекспериментами. У таблиці 1 наведена кількість відеоекспериментів за темами курсу хімії закладу загальної середньої освіти.

Висновки. Таким чином, створена колекція відеоекспериментів стане в пригоді вчителям хімії, які, готуючись до занять за будь-якою моделлю, зможуть раціонально витратити час у процесі підготовки до уроку, зосередити увагу на творчому процесі розробки уроку, створенні електронних засобів навчання, цікавих учню, та використанні можливостей електронного навчання для діагностування й контролю над рівнем навченості учнів. Варто зазначити, що використання такої колекції вдало поєднується з використанням кібер-колекції простих (у вигляді Періодичної системи хімічних елементів) і складних речовин (у вигляді Таблиці розчинності речовин), попередньо створених нами.

Коментуванню відеоекспериментів приділено незначну увагу, оскільки кожен вчитель включити відеофрагмент у авторський урок і використає його з власною метою, тому і коментувати його буде самостійно. Відеоексперименти містять ілюстративний тип пояснення, відбувається коментування проведення усіх дій без висновків та інтерпретації результатів. Ми залишили місце для творчості вчителя, створивши зображувальний матеріал, який дозволить реалізувати переконливий науковий та естетичний ефект виконання хімічних експериментів у процесі дистанційного вивчення хімії. Також колекція буде надзвичайно корисна для майбутніх вчителів хімії, адже саме вони стануть активними молодими вчителями, здатними повністю реалізувати дистанційне навчання як в умовах карантину, так і поза ним.

Подальші перспективи роботи вбачаємо у створенні подібних колекцій для дистанційного вивчення хімії у 10-11 класах закладу загальної середньої освіти на рівні стандарту та на профільному рівні.



Рис. 1. Зображення порошкоподібної та гранульованої міді



Рис. 2. Зображення кальцій карбонату у вигляді порошку, крейди та мармуру

Таблиця 1

Кількість відеоекспериментів у колекції за темами курсу хімії закладу базової середньої освіти

Клас	Тема	Демонстраційні відеоексперименти	Лабораторні відеодосліди
7	Вступ	4	0
	Початкові хімічні поняття	1	10
	Кисень	9	3
	Вода	3	3
8	Основні класи неорганічних сполук	19	8
9	Розчини	6	9
	Хімічні реакції	7	1
	Початкові поняття про органічні сполуки	6	4
Разом		55	38

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Хімія. 7-9 клас», затверджена наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.

2. Gambari A.I., Kawu H., Falode O.C. (2018). Impact of Virtual Laboratory on the Achievement of

Secondary School Chemistry Students in Homogeneous and Heterogeneous Collaborative Environments. *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 246–263. <https://doi.org/10.30935/cet.444108>.

3. Kolil V.K., Muthupalani S., Achuthan K. Virtual experimental platforms in chemistry laboratory education and its impact on experimental self-efficacy. *Int J Educ Technol High Educ* 17, 30 (2020). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00204-3>.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE SELF-DIRECTION IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

Трансформації в сучасній педагогічній освіті демонструють необхідність у вирішенні актуальної проблеми – розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. Пізнавальна самостійність – це складне комплексне поняття в освітньому процесі початкової школи. Здебільшого вчителі дотримувалися такої думки, що досить сформулювати у дітей навички логічного мислення відповідно до їхніх вікових особливостей за допомогою підібраних методів. Однак результати досліджень дедалі більше переконували педагогів у неповноті й односторонності такого трактування.

Важливою є роль уроків математики у вирішенні цієї проблеми, адже саме вони допомагають розширювати кругозір учнів, розвивати самостійність поглядів, формувати критичність, алгоритмічність мислення, спрямовувати учнів на здійснення пошукової діяльності, активізують пізнавальну діяльність.

У роботі розкрито визначення основних дефініцій дослідження: самостійність, пізнавальна самостійність. Проаналізовано теоретичні та методичні аспекти розвитку пізнавальної самостійності на уроках математики у початковій школі. Розкрито основні умови та шляхи розвитку досліджуваного феномену. Сконцентровано увагу на різних видах завдань, які сприяють активізації мислення молодших школярів, розвивають їхню самостійність і прагнення до пізнання навколишнього світу.

Наведено приклади проектів, уроків-казок, які рекомендуються для активного застосування у початковій школі на уроках математики. Проаналізовані прийоми інтерактивного навчання, які під час активізації пізнавальної діяльності набувають великого значення: «Акваріум», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Навчаючись – учись», «Займи позицію» та багато інших. Визначені умови, які впливають на розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики та прагнення виконати завдання математичного характеру якнайкраще.

Ключові слова: самостійність, пізнавальна самостійність, розвиток пізнавальної самостійності, уроки математики, молодший

шкільний вік, дидактичні ігри, творчі задачі, проекти.

Transformations at modern pedagogical education demonstrate the need to solve an urgent problem – the development of cognitive self-direction of primary school students. Cognitive independence is a complex complex concept in the educational process of primary school. Usually teachers were of the opinion that it is enough to form in children the skills of logical thinking in accordance with their age with the help of selected methods. However, the results of the study increasingly convinced teachers of the incompleteness and one-sidedness of this interpretation.

The role of mathematics lessons is very important, because it help to broaden the horizons of primary school children, develop self-confidence of views, form of critical thinking, algorithmic thinking, direct pupils to search activities, enhance cognitive activity etc. The paper reveals the definition of the main definitions of the study, namely: self-direction, cognitive self-direction.

The article analyzed theoretical and methodological aspects of the development of cognitive self-direction in mathematics lessons in primary school. The main conditions and ways of development of the studied phenomenon are revealed. The focus is on different types of tasks that enhance the thinking of younger students, develop their independence and desire to learn about the world around them.

Examples of projects, lessons-fairy tales are recommended for active application at elementary school in lessons of mathematics. The methods of interactive learning are analyzed, which become very important during the activation of cognitive activity. Namely: "Aquarium", "Circle of ideas", "Brainstorming", "Microphone", "Learning – learning", "Take a position" and many others. The conditions that affect the development of cognitive independence of primary school students in mathematics lessons and the desire to perform mathematical tasks as best as possible are identified.

Key words: self-direction, cognitive self-direction, development of cognitive self-direction, mathematics lessons, primary school age, didactic games, creative tasks, projects.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.8>

Білик Т.С.,

асистент кафедри початкової освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Науково-технічний прогрес, зміна самосвідомості суспільства вимагають від освітньої сфери відповідних реакцій, спрямованих на підвищення рівня освіти, визначення правильних орієнтирів і тенденцій щодо розвитку нового покоління.

Враховуючи досвід зарубіжних країн та аналізуючи стан сучасної освіти, варто звернути увагу на розвиток пізнавальної самостійності учнів, починаючи з перших класів. Саме з початкової ланки відбувається формування зрілої самостій-

ності. Розвивати в учнів уміння критично мислити, аналізувати та прагнути до самовдосконалення, пізнання нових явищ і процесів – досить складне і кропітке завдання. Вирішувати цю проблему варто системно, розкриваючи шляхи підвищення ефективності уроків математики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед сучасних вчених, які займаються вивченням різних аспектів пізнавальної самостійності, найбільш відомими є Ю. Демидова (займається визначенням першооснов пізнавальної самостій-

ності у конструктивній діяльності), Г. Ковтонюк (досліджує психолого-педагогічні засади організації самостійної пізнавальної діяльності школярів), Г. Люблінська (зосереджує свою увагу на різних видах самостійних завдань як основній умові розвитку пізнавальної самостійності), Л. Лутченко (вивчає організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення математики), І. Трубавіна (акцентує увагу на важливому значенні випереджаючих пізнавальних завдань як засобі організації самостійної роботи молодших школярів), О. Савченко (досліджує основи розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів), В. Тюріна (розглядає шляхи формування пізнавальної самостійності учнів), Є. Улятовська (вивчає особливості підготовки майбутніх вчителів до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів), І. Хом'юк (розглядає самостійну роботу та шляхи розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення проблеми розвитку пізнавальної самостійності займаються здебільшого у середніх і старших класах. Початкова ланка школи не досить досліджує це питання. Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що ця тема не досить відображена у джерелознавчій базі. Саме тому ми дослідили вказане питання та визначили шляхи його вирішення.

Мета статті. Основною метою статті є визначення головних умов та шляхів розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння сутності досліджуваного питання визначимо його категорійний апарат. У психологічному словнику самостійність визначається як узагальнена властивість особистості, яка виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за свою діяльність і поведінку. Така її властивість пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі. Розвиток розумових і емоційно-вольових процесів є необхідною передумовою для самостійних суджень і дій, судження і дії, які складаються у процесі самостійної діяльності, зміцнюють і формують здатність не тільки виконувати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим труднощам [9, с. 449].

Під поняттям «самостійність» ми розуміємо свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити згідно зі своїми особистими переконаннями. Усвідомлене бажання дітей до здійснення самостійної діяльності розпочинається з молодшого шкільного віку, коли дитина вже починає пізнавати навчальний матеріал і розуміти дійсність з більш наукової точки зору.

Розглядаючи дефініцію «пізнавальна самостійність», відомий дидакт М. Данилов зазначав, що її суть виявляється у потребі й умінні учнів самостійно мислити, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, знаходити відповіді на поставлені питання та визначати шляхи їх розв'язку. Прикладом пізнавальної самостійності є вміння учнів самостійно аналізувати складні навчальні задачі і виконувати їх без сторонньої допомоги. У такий спосіб школяр виявляє критичне мислення, демонструє здатність висловлювати свою точку зору [3]. Науковець Г. Люблінська під цим поняттям розглядає здатність учня не тільки розуміти матеріал, але й застосовувати його в нових видах самостійних завдань.

Згідно із наведеними визначеннями пізнавальна самостійність молодшого школяра формується не як результат дій одного ефективного засобу, а є закономірним продуктом досконалої системи навчання й виховання учнів на уроці, спрямованої на всебічний розвиток самостійності мислення і самостійності як риси характеру дитини.

Для розвитку досліджуваного феномену освітній процес у початковій школі має спрямовуватися на формування у школярів пізнавальних потреб; розвиток наполегливості у виконанні самостійних завдань; раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності школярів (доцільно збільшувати кількість частково-пошукових методів); запровадження у зміст навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, яка оптимально забезпечує пізнавальну, розвиваючу і виховну функції навчання; використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю молодших школярів через поступове ускладнення і варіювання змістом пізнавальних завдань; удосконалення інтелектуальних вмінь, загальних і спеціальних прийомів навчальної роботи молодших школярів; активне застосування проектної діяльності; застосування нестандартних уроків-казок, спрямованих на активізацію пізнавальної самостійності учнів; підтримку та налагодження позитивної пошукової атмосфери у класі; створення ситуацій успіху для кожного школяра. Зазначені умови не є вичерпними, однак, на нашу думку, вони є основними для застосування у практичній діяльності.

Науковці Н. Родюк, В. Хом'юк, І. Хом'юк наголошують на важливості використання комплексних задач, побудованих на основі наочного обладнання або запису на дошці. Завдання у таких задачах мають бути лаконічними та чіткими. Також вчені рекомендують використовувати інформаційні (наприклад, знайди та запиши ті приклади, відповіді на які дорівнюють 9, 17, 20, 31, 29-3; 31+9; 18-9; 40-25; 17-9; 16+4; 42+6; 35-4; 25-0; 12+5) та дослідницькі (доведи, що якщо число ділиться і на 2, і на 3, то воно ділиться і на їх добуток) завдання.

Ще одним типом завдань, визначених вченими, є завдання на аналогію, порівняння, структурування навчального матеріалу. На думку науковців саме завдяки таким видам завдань у молодших школярів формується пізнавальна самостійність, підсилюється бажання пізнавати та вивчати явища, які їх оточують [8].

Окрім зазначених варіантів завдань, варто використовувати різні методи і прийоми навчання: творчі вправи, проблемні задачі і запитання, евристичні бесіди, дидактичні ігри, проекти, задачі з казковим чи гумористичним сюжетом. Прикладами завдань із казковими образами, казковими сюжетами є:

Задача 1. Маса булави Котигорошка дорівнює 60 кг, а маса його шаблі у 12 разів менша. Яка загальна маса булави та шаблі Котигорошка?

Задача 2. Колобок біг від бабусі та дідуся і зустрів по дорозі вовка. Утікач пообіцяв вовку заспівати пісеньку 5 разів, а заспівав лише двічі. На скільки менше заспівав пісеньку Колобок вовку, ніж обіцяв? Скільки разів Колобок заспівав бабусі та дідусю?

У початковій школі необхідно впроваджувати дидактичні ігри. Прикладами таких ігор на уроках математики є «Хто швидше?», «Магазин», «Мовчанка», «Кругові приклади», «Відгадай задумане число», «Що потім?», «Геометрична мозаїка», «Домалюй фігуру», «Закінчи приклад», «Де моє місце?», «Мій бюджет на місяць», «У магазині іграшок» [4]. Такі завдання розвивають творчість, критичне мислення, оптимізують пошукову діяльність учнів, вчать їх розуміти, що задача / приклад / проблема / питання можуть мати кілька шляхів вирішення й потрібно знаходити той, який є найоптимальнішим для конкретного учня. Вони мотивують учнів до самовдосконалення та сприяють активізації пізнавальної самостійності.

Під час активізації пізнавальної діяльності велике значення має використання прийомів інтерактивного навчання: «Акваріум», «Коло ідей», «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Навчаючись – учись», «Займи позицію». На уроках педагог має постійно здійснювати інтелектуально-емоційну підтримку учнів на основі авансування. Це передбачає підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою, вірою в її здібності й успіхи, що в подальшому впливає на розвиток пізнавальної самостійності школярів [7].

Нині актуальною є проектна діяльність. Саме завдяки створенню проектів учні розвивають пізнавальну самостійність. На наш погляд, цьому методу варто приділяти більше уваги на уроках математики. На допомогу вчителю придуть збірники проектів, розроблених В. Алексєєвим і В. Даніліною. У їхніх працях розміщені варіанти проектів для різних класів. Ці напрацювання допоможуть ефективно здійснювати проектну

діяльність на уроках математики в початковій школі [1; 2].

Темами проектів можуть бути пошуково-дослідницькі проекти «Математика на кухні», «Найвідоміші математики планети», «Математика в казках», складання таблиці витрат матеріалів «Ремонт у моїй оселі»; творчі проекти «Числова мозаїка», ілюстрування задач «Математична газета», «Намалюймо задачу». Можна залучати учнів до постановки ігрових вистав «Як виникла математика?», «Як зайчик моркву рахував?» [6].

Для успішного використання запропонованих методів, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики, потрібно враховувати такі умови: розвиток пізнавальної самостійності має проводитися планомірно і систематично; під час вибору методів, прийомів, завдань, при визначенні їх обсягу та змісту необхідно керуватися принципами доступності, поступовості у наростанні труднощів, диференційованим підходом до учнів; вчитель має так сформулювати завдання, щоб викликати у школярів інтерес до роботи і прагнення виконати її якнайкраще.

Висновки. Для успішного розвитку пізнавальної самостійності у молодших школярів необхідно формувати пізнавальні проблеми, розвивати бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо досягати результатів у виконанні поставлених перед ними завдань. Шляхами такого розвитку є раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності з метою доцільного збільшення питомої ваги частково-пошукових методів: запровадження у зміст початкового навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю молодших школярів на різних етапах навчання, розв'язування завдань, які вимагають від учнів логічного розмірковування, комбінування, аналізу та синтезу.

Оскільки ця проблема не є вичерпною, подальшими перспективними дослідженнями є вивчення впливу інформаційних засобів навчання на розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексєєв В.Є. Проекти. Початкова школа. К. : Перше вересня, 2018. 112 с.
2. Даніліна І.В. Проектна діяльність 4 клас. Навчальні проекти в початковій школі: докладні розробки уроків-презентацій проектів, шаблони для копіювання. К. : Основа, 2016. 168 с.
3. Данилов М.О. Виховання у школярів самостійності та творчої активності в процесі навчання. М., 1981. С. 33.
4. Ковтонюк Г.М. Психолого-педагогічні засади організації самостійної пізнавальної діяльності школярів : посіб. Вінниця : Едельвейс і К, 2012. 143 с.

5. Микичур Т.С. Проблема гуманно-ціннісного виховання дітей у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи сучасної початкової школи* : збірник матеріалів регіональних педагогічних читань. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2012. Вип. 8. С. 128–129.

6. Онопрієнко О. Вивчення математичних понять і закономірностей у проектній діяльності. *Вчитель початкової школи*. 2017. № 2. С. 7–9.

7. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. К. : Радянська школа, 1982. 175 с.

8. Хом'юк І.В. Шляхи формування пізнавальної самостійності молодших школярів на уроках математики. К. : Молодий вчений, 2019. № 5.2 (69.2). С. 166–169.

9. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Х. : Прапор, 2004. 640 с.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

METHODICAL SUPPORT OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORT

У статті визначено обов'язкові компоненти методичного забезпечення формування підприємницької культури здобувачів освіти зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт, а саме: навчально-методичні й технологічні складники. Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, спрямованого на формування підприємницької культури, умовно поділено на нормативне (що розробляється профільним міністерством, закладами вищої освіти), предметне (що розробляється безпосередньо науково-педагогічними працівниками), а також інформаційне, яке формується спільними зусиллями всіх суб'єктів освітнього процесу (науково-педагогічними працівниками, закладами вищої освіти, а також здобувачами освіти). До нормативного забезпечення віднесено державний стандарт, освітньо-професійну програму, навчальні плани. Змістове (предметне) забезпечення дає змогу безпосередньо формулювати і реалізовувати зміст освіти, супроводжувати аудиторну, індивідуальну і самостійну роботу. Предметне забезпечення освітнього процесу зосереджено в навчально-методичних комплексах дисциплін. Інформаційне забезпечення інтегрує паперові та електронні інформаційні джерела, що репрезентують зміст освіти. Ключовим компонентом технологічного забезпечення визначено модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище закладу вищої освіти на основі Moodle – платформи, що об'єднує педагогів, адміністраторів і здобувачів освіти в одну інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища. Середовище корисне для контролю викладачами якості найбільш проблематичної частини навчального процесу – самостійної роботи студентів. Водночас доступ до Moodle здебільшого здійснюється користувачами за допомогою особистих цифрових пристроїв, тому під час формування підприємницької культури запропоновано застосування концепції «мобільного навчання» (m-learning), відмінною рисою якого є те, що воно відбувається в будь-який час і в будь-якому місці. Охарактеризоване методичне забезпечення дає змогу виконати вимоги нормативних документів і ліцензійні умови щодо забезпечення здобувачів освіти всім необхідним для успішної самостійної навчальної праці, а також надати їм потрібні для цього методичні засоби. Основною функцією описаного вище навчально-методичного і технологічного забезпечення процесу формування підприємницької культури визначено забезпечення самостійної роботи студентів.

Ключові слова: підприємницька культура, методичне забезпечення, державний стандарт, освітньо-професійна програма, навчальний план, навчально-методичний комплекс, навчальне середовище Moodle, хмарний сервіс.

The article identifies the mandatory components of methodological support for the formation of entrepreneurial culture of students majoring in 017 Physical Culture and Sports, namely: educational and methodological components. Educational and methodological support of the educational process aimed at forming an entrepreneurial culture is conditionally divided into normative which is developed by the relevant ministry, higher education institutions, subject which is elaborated directly by scientific and pedagogical staff, and informational, which is formed by joint efforts of all subjects of the educational process including research and teaching staff, institutions of higher education, as well as students. The normative support includes the state standard, educational and professional program and curricula. Content support allows you to directly formulate and implement the content of education, to assist in classroom, individual and independent work. Subject support of the educational process is concentrated in the educational and methodological complexes of disciplines. Information support integrates paper and electronic information sources representing the content of education. The key component of the technology support is the modular object-oriented dynamic learning environment of the higher education institution based on Moodle -the platform that combines teachers, administrators and students in one integrated system to create a personalized learning environment. The environment is useful for teachers to control the quality of the most problematic part of the educational process which is the independent work of students. At the same time, access to Moodle is mostly provided by users via personal digital devices, so in the formation of entrepreneurial culture proposed the use of the concept of "mobile learning" (m-learning), the distinguishing feature of which is that it occurs at any time and at any time, where the described methodological support allows to fulfill the requirements of normative documents and license conditions for providing students with everything necessary for successful independent educational work, as well as to provide them with the necessary methodological tools.

Key words: entrepreneurial culture, methodological support, state standard, educational and professional program, curriculum, educational and methodical complex, Moodle learning environment, cloud service.

УДК 378.046-021.68:796:334
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.9>

Верітов О.І.,
докторант кафедри фізичної культури та спорту
Запорізького національного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У галузі вищої освіти нашої країни відбуваються скоординовані позитивні трансформації, пов'язані з підвищенням якості освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО), спрямовані на передання,

засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. Якість освітнього процесу та чесність щодо зацікавлених сторін повинні

забезпечуватися увагою до якості методичного забезпечення, ретельним аудитом форм і методів формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту, а також розробленням схеми методичного супроводу виконання студентами вимог освітньо-професійної програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Попередній аналіз нормативних джерел дозволяє стверджувати, що на сьогодні в нашій країні вимоги до методичного забезпечення освітнього процесу ЗВО є більш-менш усталеними [4; 12; 14; 17–21]. Водночас увагу вчених останнім часом сфокусовано на питаннях систематизації науково-методичного забезпечення в ЗВО [1; 6; 24]; удосконалення методичного забезпечення з урахуванням тенденцій діджиталізації вищої освіти [3; 9; 13]; використання кращого світового досвіду методичного забезпечення освітніх програм [16].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У науковому дискурсі існує деяка невизначеність щодо використання термінів «навчально-методичне забезпечення», «науково-методичне забезпечення», «інформаційне забезпечення», «технологічне забезпечення» тощо. Вважаємо, що необхідно уточнення їх використання у нашому дискурсі.

Спираючись на спроби класифікації методичного забезпечення освітнього процесу ЗВО, зроблені попередниками [24], поділяємо таке забезпечення на навчально-методичне, що інтегрує нормативне, змістове (предметне), а також інформаційне забезпечення та технологічне забезпечення. Вважаємо також, що навчально-методичне забезпечення принципово відрізняється за своєю природою від технологічного забезпечення: у першому випадку – це документи, а у другому – це технології. Утім вони є взаємозалежними.

Метою статті є визначення обов'язкових компонентів методичного забезпечення формування підприємницької культури здобувачів освіти зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт.

Виклад основного матеріалу. Для відображення взаємозв'язку між видами забезпечення освітнього процесу вважаємо за доцільне вдатися до побудови карти концептів предметної області «Методичне забезпечення формування підприємницької культури» (рис. 1). Як бачимо з концепт-карти, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, спрямованого на формування підприємницької культури, умовно можна поділити на нормативне (що розробляється профільним міністерством, ЗВО), предметне (що розробляється безпосередньо науково-педагогічними працівниками), а також інформаційне, яке формується спільними зусиллями усіх суб'єктів освітнього процесу (науково-педагогічними працівниками, ЗВО, а також здобувачами освіти).

До нормативного забезпечення віднесено державний стандарт, освітньо-професійну програму, навчальні плани. Відповідальність за створення державного стандарту несе МОН України [14].

Він визначає об'єкт вивчення та діяльності здобувачів освіти; завдання освітнього процесу, сформульовані у термінах компетентнісного підходу; орієнтовний зміст навчання; методи, методики та технології, що можуть бути використані в освітньому процесі [23].

Усе зазначене створює належну компетентнісну базу для конструювання процесу формування підприємницької культури здобувачів освіти зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт.

Спираючись на державний стандарт, ЗВО мають право самостійно вирішувати питання складу та змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням вимог законодавства [21; 24]. Зважаючи на це, у вітчизняній освіті виявляється тенденція до урізноманітнення змісту освітньо-професійних програм (ОПП) підготовки студентів спеціальності 017 Фізична культура і спорт на тлі стандартизації та уніфікації структури і методики розроблення навчальних програм. Цей момент відіграє ключову роль у контексті формування підприємницької культури, адже ми маємо змогу не тільки визначити пріоритети освітнього процесу, але й творчо конструювати його, забезпечуючи варіативність, діджиталізацію, етапність процесу формування цільової професійної якості.

Освітньо-професійна програма є системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [18]. Розроблення ОПП щодо формулювання цілей і завдань теоретичної та практичної підготовки, визначення її змісту повинно здійснюватися у тісній співпраці з роботодавцями. При цьому зміст освітньо-професійної програми повинен повністю відповідати вимогам професійного стандарту.

На підставі ОПП розробляють навчальний план, який визначає: перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; послідовність вивчення дисциплін; форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік освітнього процесу; форми поточного і підсумкового контролю.

Наступним складником навчально-методичного забезпечення є змістове (предметне) забезпечення, яке дозволяє безпосередньо формулювати і реалізовувати зміст освіти, супроводжувати ауди-

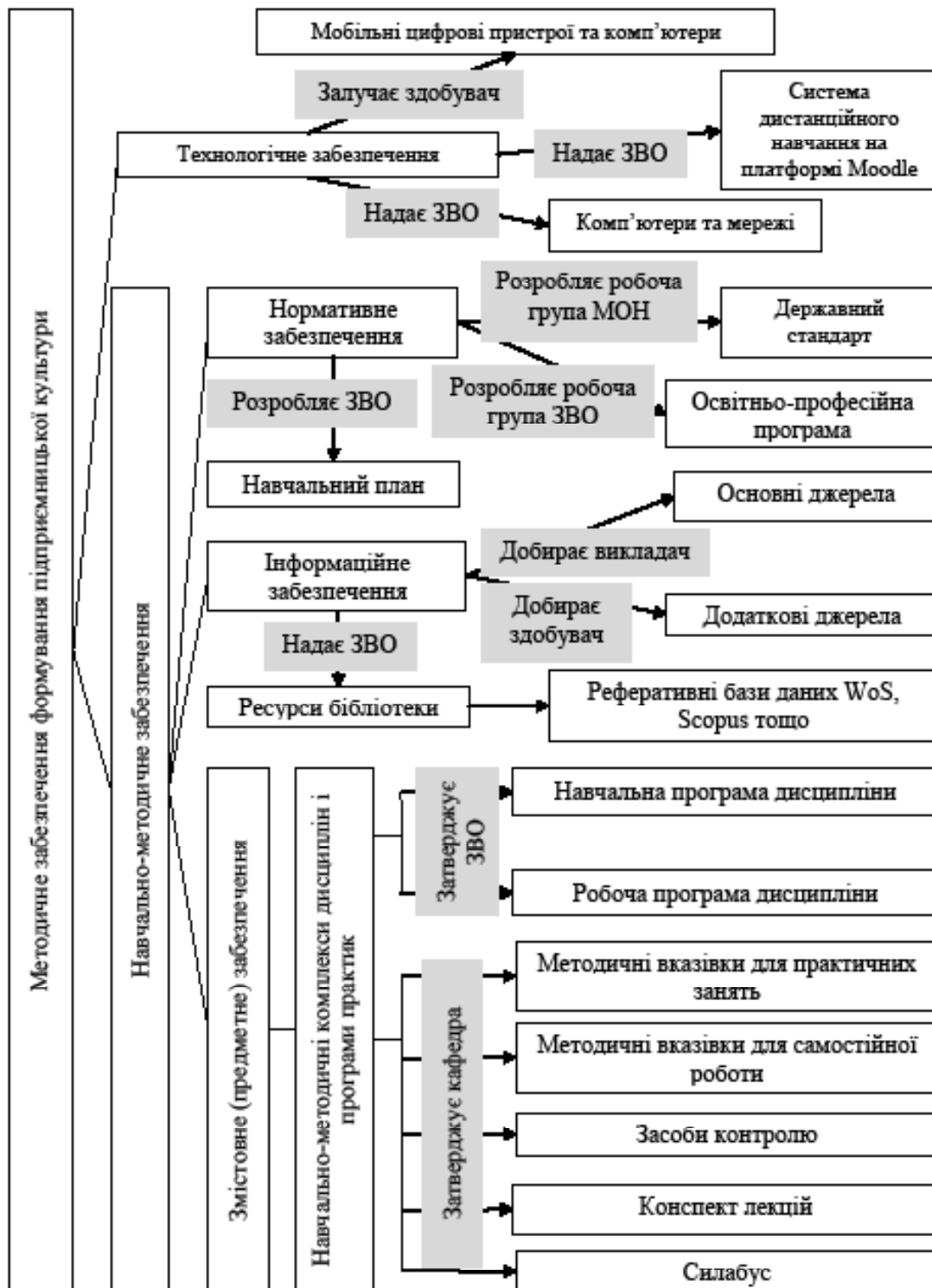


Рис. 1. Концепт-карта предметної області «Методичне забезпечення формування підприємницької культури»

торну, індивідуальну і самостійну роботу. Обов'язок створювати й постійно оновлювати документи, що відносяться до даного виду забезпечення безпосередньо покладається на науково-педагогічних працівників. При цьому вони це можуть робити як індивідуально (план-конспект занять, фондова лекція тощо), так і у групах (наприклад, авторські колективи посібників) [21]. Зазначимо, що форми

цього забезпечення, з одного боку, є достатньо стандартизованими (наприклад, форми навчальних, робочих програм дисциплін), а з іншого – розроблення їхнього змісту є процесом творчим, результати цієї роботи репрезентують індивідуальний стиль кожного окремого викладача.

Предметне забезпечення освітнього процесу зосереджено у навчально-методичних комплек-

сах дисциплін, під якими розуміється сукупність нормативних та навчально-методичних матеріалів на паперовій та/або в електронній формах, необхідних і достатніх для ефективного виконання студентами робочої програми навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки студентів відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня за певним напрямом підготовки (спеціальністю).

Навчально-методичний комплекс (НМК) призначений забезпечити: надання навчальної інформації та її сприйняття, набуття, закріплення й удосконалення знань, умінь і навичок, їх застосування й контролю та основних функцій освітнього процесу – освітньої, виховної та розвиваючої [25]. Зміст НМК має складатися з двох компонентів: матеріали щодо планування вивчення дисципліни; матеріали змістового наповнення навчальної дисципліни [6].

Усі компоненти ОПП повинні мати силабуси, що містять основні характеристики курсу та його короткий опис, та представлені у найбільш зручній для здобувача освіти формі [6; 16]. Силабус виступає в якості своєрідного «контракту» між науково-педагогічним працівником і здобувачем освіти, який сприяє встановленню й підтримці комунікації між ними. До того ж він дає можливість студентам самостійно структурувати свої зусилля для визначення та досягнення мети вивчення дисципліни, розуміти логіку і методи формування освітніх результатів, а також засобів оцінювання навчальних досягнень [5]. Окрема увага повинна приділятися тому, щоб силабуси вибіркових навчальних дисциплін були доступні здобувачам освіти на момент здійснення вибору дисциплін на наступний семестр (навчальний рік).

Відповідно до концепт-карти, поряд із нормативним та предметним забезпеченням, формування підприємницької культури студентів спеціальності 017 Фізична культура і спорт включає також інформаційне забезпечення, яке інтегрує паперові та електронні інформаційні джерела, що репрезентують зміст освіти. Інформаційне забезпечення освітнього процесу виступає перш за все як функція наукової бібліотеки ЗВО, яка у своєму розпорядженні має фонд видань, читальні зали, а також електронні ресурси. У контексті формування підприємницької культури найбільш цінним визначаємо сайт бібліотеки, через електронний каталог якого зареєстрований користувач отримує доступ до:

- каталогу інструктивних видань, навчально-методичних матеріалів, що зберігаються у паперовій формі у бібліотеці;
- каталогу повнотекстових видань, що зберігаються у паперовому вигляді у бібліотеці (спеціальна і загальна література, довідники, автореферати дисертацій, періодика тощо);

- видань, які зберігаються в електронній формі на сервері ЗВО;

- спеціалізованих ресурсів Internet (наукові журнали за профілем спеціальності 017 Фізична культура і спорт, сайт Національної бібліотеки імені І. Вернадського тощо);

- баз даних WoS та Scopus.

Важливість наступного технологічного складника методичного забезпечення прямо витікає з Закону України «Про вищу освіту», де у ст. 16 з-поміж іншого вказується на необхідність забезпечення ЗВО певними ресурсами для організації освітнього процесу, зокрема самостійної роботи студентів за кожною освітньою програмою [18]. Ключовим компонентом такого забезпечення вважаємо модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище ЗВО на основі Moodle – однієї з платформ, призначених для об'єднання педагогів, адміністраторів і здобувачів освіти в одну інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища (learning management system (LMS)) [23].

У контексті формування підприємницької культури найбільш цінним вважаємо те, що Moodle дозволяє розширити «географію» навчальної діяльності, зокрема, таке середовище дозволяє реалізувати поза межами навчального закладу: вивчення нового матеріалу, поточний контроль знань з оцінкою й висновками, колективну навчальну роботу, консультацію з викладачем тощо. Окрім цього, інформаційне середовище дозволяє студенту не тільки визначити оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, але й темп роботи, що відповідає його психофізіологічним особливостям.

Важливим також є і те, що таке середовище корисне для контролю викладачами якості найбільш проблематичної частини навчального процесу – самостійної роботи студентів [2; 10; 11]. Створює та адмініструє середовище Moodle освітній заклад. Проте його контент розробляють науково-педагогічні працівники.

Впровадження платформи Moodle диктує потребу в розвинутій комп'ютерній мережі, серверах та пристроях, за допомогою яких можливе адміністрування та доступ до цієї платформи. Однак доступ до середовища Moodle реально здійснюється не тільки і не стільки з використанням ресурсів ЗВО, скільки з використанням користувачами особистих цифрових пристроїв. Тому, перш за все, у процесі формування підприємницької культури нашу увагу привернула можливість використання мобільних цифрових пристроїв, за допомогою яких у суб'єктів навчання є миттєвий доступ до навчальних матеріалів і програм, навчальних ресурсів, викання завдань, спілкування між собою та з педагогом незалежно від часу й місця знаходження [22, с. 26]. Використання здобувачами

освіти та викладачами власних комп'ютерів теж мало місце, однак, ми звернули увагу на те, що воно, у порівнянні із використанням мобільних пристроїв, поступово відходить на другий план.

Інакше кажучи, під час формування підприємницької культури, ми звернулися до концепції «мобільного навчання» (m-learning), відмінною рисою якого є те, що воно відбувається в будь-який час (специфіка доступу до навчальної інформації) і в будь-якому місці (територіальна локалізація навчальної взаємодії) [3; 7; 8; 13; 15].

Окрім навчального середовища, комп'ютерів та комп'ютерних мереж до технологічного забезпечення відносимо також й сторонні хмарні сервіси (public cloud services) – програми і платформи, які розміщено на серверах хмарних провайдерів. Головна особливість таких сервісів у тому, що, створюючи акаунт на них, користувач може отримувати доступ до власної інформації з будь-якого пристрою та у будь-якому місці світу.

Серед таких сервісів, використаних у процесі формування підприємницької культури, ми виділяємо Google Classroom, який за своїм призначенням близький до Moodle, проте дозволяє викладачам організувати освітній процес незалежно від ресурсів ЗВО (у деяких випадках така можливість є важливою).

Також у технологічному забезпеченні певне місце посідає сервіс Wix, який дозволяє створювати викладачам персональні сайти. Такі сайти є своєрідними вебпорталами до індивідуального освітнього ресурсу викладача, використовуючи який він отримує змогу створити більш креативний, індивідуалізований та гнучкий освітній продукт.

Висновки. Методичне забезпечення формування підприємницької культури майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту інтегрує у собі навчально-методичне й технологічне забезпечення. Навчально-методичне забезпечення містить: нормативне забезпечення (державний стандарт підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 017 Фізична культура і спорт, освітньо-професійну програму, навчальні плани), змістове (предметне) забезпечення (навчально-методичні комплекси компонентів освітньої програми) та інформаційне забезпечення. Технологічне забезпечення потребує створення модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища Moodle та комп'ютерних мереж, наявності комп'ютерних пристроїв у ЗВО, комп'ютерів та мобільних пристроїв у здобувачів освіти та викладачів, а також використання сторонніх хмарних сервісів.

Охарактеризоване методичне забезпечення дозволяє виконати вимоги нормативних документів та ліцензійні умови щодо забезпечення здобувачів освіти всім необхідним для успішної самостійної навчальної праці, а також надати їм потрібні для цього методичні засоби (навчальну

літературу, лабораторне обладнання й устаткування, електронно-обчислювальну техніку тощо). Вважаємо основною функцією описаного вище навчально-методичного і технологічного забезпечення процесу формування підприємницької культури супровід саме самостійної роботи студентів. Перспективами подальших розвідок у зазначеному напрямі може бути визначення найбільш доцільних форм і методів організації навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання*. 2006. Вип. 1. URL: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>.

2. Болюбаш Н.М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища MOODLE. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 3 (17). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

3. Бугайчук К.Л. Мобільне навчання: сутність і моделі впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів МВС України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1 (27). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

4. Глосарій: затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Протокол від 29 серпня 2019 р. № 9. URL: <http://blogs.kpi.kharkov.ua/v2/quality/wp-content/uploads/sites/25/2019/09/Glosarij-NAZYAVO.pdf>.

5. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Силабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов. *Вестник Мининского университета*. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sillabus-kak-instrument-regulirovaniya-uchebnoy-deyatelnosti-studentov>.

6. Ковтун О.В. Навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Матеріали II всеукр. наук. конф. з міжнар. участю «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (20 жовтня 2012 р.)*. Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2012. Ч. 1. С. 54-58.

7. Козяр М.М., Кузик А.Д. Використання мобільних телекомунікаційних пристроїв у системі підготовки фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту. URL: http://ubgd.lviv.ua/wapport/html/noaooij_1.html.

8. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2010. 46 с.

9. Кулініч О. А. Методичний супровід упровадження інноваційних технологій у навчальний процес. URL: http://nmc-pto.zp.ua/wp-content/uploads/2015/04/Kulinich-O.A._Metodychnyj-suprovod-uprovadzhennya-innovatsijnyh-tehnolohij-u-navchalnyj-protses.pdf.

10. Кустовська І.М. Формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2011. 21 с.

11. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2005. 255 с.

12. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності. В редакції постанови Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 р. № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-p>.

13. Любченко В.В., Шинкарук А.С. Метод построения учебной траектории в условиях мобильного обучения. *Вестник НТУ «ХПИ». Тематический выпуск: Информатика и моделирование*. 2011. № 17. С. 81-85.

14. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 № 600. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>.

15. Нестеренко О.А. Навчання іноземних мов з використанням мобільних пристроїв. URL: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/Section6/Nesterenko.pdf.

16. Нурманбетова Д.Н., Нефедова Л.В. Методические рекомендации по разработке силлабусов. Издание третье, переработанное и дополненное. Астана, ЕНУ имени Л.Н. Гумилева, 2011. 40 с.

17. Порадник щодо заповнення відомостей самооцінювання освітньої програми (для закладів вищої освіти). URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09Порадник-для-ЗВО-ост.pdf>.

18. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

19. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

20. Рекомендації до структури та змісту робочої програми навчальної дисципліни. Додаток 2 до Листа

Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya>.

21. Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Додаток 1 до Листа Міністерства освіти і науки України від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya>.

22. Реутова В.В. Розвиток інформаційної культури вчителів основ економіки в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя: Класич. приват. ун-т, 2013. 226 с.

23. 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. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf>.

24. Топчій О.В. Науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищому юридичному навчальному закладі. 2016. GOAL. URL: <http://goal-int.org/naukovo-metodichne-zabezpechennya-osvitnogo-procesu-u-vishhomu-yuridichnomu-navchalnomu-zakladi/>.

25. Чепуренко Я.О. Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання. *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій: Матеріали науково-звітної конференції викладачів кафедри журналістики Інституту української філології та літературної творчості ім. А. Малишка НПУ ім. М.П. Драгоманова: збірник наукових доповідей*. Вип. III. Київ : Ореол-сервіс, 2013. С. 7–14.

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ КУЛЬТУРИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN CLASSES ON THE CULTURE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH

У статті висвітлено змістові характеристики основних дефініцій, розкрито ключове поняття «система вправ». Проаналізовано та подано класифікації вправ, ефективних в освітньому процесі. У статті репрезентовано цілісну, логічну систему комплексного навчання риторики у процесі вивчення таких лінгвістичних дисциплін, як «Практикум з української мови», «Культура усного та писемного мовлення (українська)», «Сучасна українська літературна мова».

Акцентовано, що завданням курсу «Культура усного та писемного мовлення (українська мова)» є навчити студентів грамотно і логічно правильно будувати текст ораторського виступу; виробити вміння передавати зміст тексту в усній формі; володіти аудиторією. Зазначено основну мету курсу, яка полягає у формуванні риторичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури, а також виокремлено розроблення способів організації навчального спілкування в комунікативно-діяльній та функціонально-стилістичному аспектах.

Обґрунтовано риторичні вправи як такі, що спрямовані на формування необхідних знань, формування й розвиток умінь і навичок, пов'язаних із підготовкою і проголошенням промов, розвиток навичок володіння голосом та мають відповідати за своїм характером реальним властивостям процесу комунікації, його логічним, лінгвістичним і психологічним особливостям.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в системі роботи над формуванням риторичної компетентності у вищому навчальному закладі, зокрема в розробленні критеріїв рівнів сформованості риторичної компетентності; подальшого розвитку потребує методика поетапного формування риторичної компетентності студентів-філологів під час вивчення сучасної української літературної мови.

***Ключові слова:** формування риторичної компетентності, система вправ, логічні основи риторики, лінгвістичний компонент курсу риторики, психологічні та психолінг-*

вістичні основи риторики, техніка мовлення, культура усного та писемного мовлення.

The article highlights the semantic characteristics of the basic definitions, reveals the key concept of "exercise system". Classifications of exercises as the most effective in the educational process are analyzed and presented. The article presents a holistic, logical system of complex teaching of rhetoric in the process of studying such linguistic disciplines as "Ukrainian language workshop", "Culture of oral and written speech (Ukrainian)", "Modern Ukrainian literary language".

It is emphasized that the task of the course "Culture of oral and written speech (Ukrainian language)" is to teach students to build correctly and logically the text of the speech; develop the ability to convey orally the content of the text; to command an audience. The main purpose of the course is to form the rhetorical competence of future teachers of Ukrainian language and literature, as well as to identify and develop ways to organize educational communication in the communicative-activity and functional-stylistic aspect.

Rhetorical exercises are substantiated, such as those that aimed at the necessary knowledge generation, formation and development of skills related to the preparation and proclamation of speeches, developing of voice skills and these exercises by their nature should be corresponded to the real properties of the communication process, its logical, linguistic and psychological features.

Prospects for further research consist of the system's work on the formation of rhetorical competence in the higher education, in particular, in the development of criteria for the levels of rhetorical competence's formation; The method of gradual formation of philology students' rhetorical competence during the study of modern Ukrainian literary language needs further development.

***Key words:** formation of rhetorical competence; system of exercises, logical bases of rhetoric; linguistic component of the rhetoric course; psychological and psycholinguistic bases of rhetoric, speech technique, culture of oral and written speech.*

УДК 811.161.2(07)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.10>

Горобець С.І.,
керівник навчального відділу
Інституту філології
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Модернізація у всіх сферах життя українського суспільства висуває свої вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців. Сучасна освіта орієнтує на формування особистості з широким діапазоном освітніх потреб, з стійкою мотивацією до навчання в умовах постійного розширення інформаційного простору, що значною мірою залежить від того, чи вміють майбутні фахівці самостійного знаходити, переосмислювати, об'єктивно оцінювати опра-

цьовану теорію і використовувати її в майбутній професійній діяльності; визначила, що головною метою формування риторичної компетентності майбутніх вчителів в процесі навчання мовознавчих дисциплін неможливе без належного рівня комунікативної культури, культури спілкування, основ красномовства, риторичної грамотності, зокрема, риторичної компетентності майбутніх вчителів української мови і літератури, які прагнуть до самовдосконалення і самореалізації, ефек-

тивно та уміло використовують мовні ресурси для міжособистісної взаємодії в будь-яких життєвих ситуаціях.

Відповідно, переосмислення потребує система формування риторичної компетентності майбутніх учителів як динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України, 2016.)

Потреба сучасного суспільства у професіоналах з розвиненими комунікативними й риторичними здібностями, мовленнєвою, риторичною та духовною культурою, досвідом ефективної комунікативної поведінки зумовлює соціальний запит на риторичні знання і вміння. Освітній процес у вищій школі має відповідно реагувати на цей запит, а отже формувати риторичну компетентність майбутніх вчителів української мови і літератури в процесі вивчення дисциплін з української мови.

Набуття знань, оволодіння вміннями й опанування навичок неможливе без науково обґрунтованої системи вправ для навчання мови, адже вправи є основною структурною одиницею організації навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему риторизації освітнього процесу, риторичного підходу до навчання мови, розвитку риторичних умінь і навичок учнів розглядали у своїх наукових доробках Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Дика, Т. Ладиженська, С. Караман, Л. Мацько, С. Омельчук, М. Пентиліук, Г. Сагач, Л. Скуратівський та ін. Теоретичні засади навчання риторики обґрунтовано в працях В. Аннушкіна, М. Кохтева, А. Михальської, С. Мінеєвої, В. Нищети, Г. Сагач, Л. Синельникової, Й. Стерніна та інших. Науковці дійшли висновку, що риторика стимулює мовлення майбутніх вчителів; розвиває їхні комунікативні розумові здібності; сприяє формування мовленнєвої креативності, культури спілкування.

Мета статті – виокремити систему вправ з формування риторичної компетентності майбутніх вчителів української мови та літератури на заняттях з культури усного та писемного мовлення.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох десятиліть серед науковців точаться дискусії щодо понятійного апарату «система вправ», їх класифікації та ефективності впровадження у процесі освітньої діяльності. Услід за А. Щукіним [4, с. 302], під системою розуміємо сукупність типів, родів і видів вправ, об'єднаних за призначенням, матеріалом, способом виконання. Відтак, система вправ – це така організація навчальних дій, яка передбачає їх певну послідовність з урахуванням наростання мовних і операційних труднощів.

Компетентнісна парадигма вищої освіти орієнтує на посилення практичного складника в навчанні, тому надважливим є вибір способів діяльності викладача й студентів, формування системи вправ і завдань. Систему вправ і завдань обґрунтовано в наукових і методичних працях як:

а) структурну одиницю методичної організації навчального матеріалу (М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Федоренко) та б) одиницю навчання мовленнєвої діяльності (О. Біляєв, Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Скуратівський). Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики (З. Бакум, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.). Нам імпує думка В. Мельничайка, оскільки запропонована ним система вправ передбачає певну послідовність у формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь (від ознайомлення з мовним матеріалом через побудову конструкцій до самостійного вживання засвоєних мовних засобів), які в свою чергу сприяють забезпеченню якісних характеристик мовлення (від правильності до комунікативної доцільності). Поділяємо думку професора С. Карамана, який запропонував типологію, співвіднесену із роллю вправ у навчальному процесі та дидактичною метою [6, с. 118–121]. Зокрема, учений вважає, що залежно від таких критеріїв, як зміст, форма проведення і складність, вправи поділяються на: а) підготовчі (відповіді на запитання); роль і дидактична мета – забезпечення пізнавальної і психологічної підготовки до сприймання нового матеріалу, а також зацікавлення осіб, що навчаються; актуалізація практичного досвіду, набутого раніше; б) вступні і пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), які проводяться безпосередньо після опрацювання мовного матеріалу і допомагають глибше усвідомити правила та формувати вміння і навички, тобто застосувати здобуті теоретичні знання на практиці; тренувальні (порівняльні, за інструкцією / зразком / завданням), які забезпечують закріплення мовних умінь з їх подальшою трансформацією в навички; творчі (проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, диктанти) і контрольні.

З-поміж класифікацій вправ доцільно у контексті нашого дослідження виокремити ті, які дають змогу реалізувати текстоцентричний підхід до навчання риторики української мови. З урахуванням різних критеріїв дослідники виділяють такі види вправ:

– відповідно до операцій, які забезпечують текстотворення – лексико-семантичні, логіко-структурні, аналітичні, продуктивні (Н. Голуб);

– за критеріями когнітивності і креативності – аналітичні, асоціативні, когнітивно-розвивальні, креативно-дослідницькі (О. Горошкіна); когнітивно-репродуктивні, когнітивно-діяльнісні, аналітичні, творчі, комунікативні (Н. Дика);

– за ступенем продуктивності й самостійності мовленнєвої діяльності – аналітичні, репродуктивні, конструктивні, продуктивно-творчі (О. Кулик);

– за співвіднесеністю дій за готовим і створюваним текстом – аналітичні на основі готового тексту, аналітико-мовленнєві на перетворення мовного матеріалу, на створення власного тексту (Т. Ладженська);

– за фазами породження мовлення – докомунікативні, комунікативні, посткомунікативні (Т. Симоненко).

Навчання публічної промови передбачає формування різних умінь (лінгвістичних, логічних, психологічних та ін.), спрямованих на розвиток риторичної компетентності, тобто здатність і готовність здійснювати ефективне спілкування. Предметом сучасної загальної риторики служать загальні закономірності мовної поведінки, що діють в різних ситуаціях спілкування, сферах діяльності, та практичні можливості використання їх для того, щоб зробити мову ефективною [4, с. 304]. З посиленням уваги до проблем виховання всебічно розвиненої, соціально активної, творчо мислячої особистості питання формування риторичної компетентності набувають особливої актуальності.

Вивчення лінгвістичного компонента риторики в курсі вивчення студентами дисципліни «Культура усного та писемного мовлення (українська)» передбачає розгляд таких аспектів: 1) стиль усного мовлення; 2) використання засобів стилістичної образотворчості; 3) дотримання основних вимог до мови риторичного твору.

Під час розгляду психологічних і психолінгвістичних основ риторики особлива увага приділяється таким питанням: 1) організація та підтримка уваги слухачів; 2) встановлення контакту між оратором і слухачами; 3) протікання процесу передачі, засвоєння і переробки інформації, способи управління цим процесом; 4) врахування соціально-психологічних особливостей різних аудиторій з метою підвищення ефективності публічних виступів; 5) психологічні властивості особистості, імідж оратора; 6) мовний етикет в публічному виступі тощо.

Вивчення риторики тісно пов'язано з логікою, психологією, культурою мови, стилістикою, що дозволяє інтегрувати знання майбутніх вчителів, розкривати функціональну спрямованість цих знань, їх поглиблені властивості. Досягнення суміжних наук (лінгвістики тексту, стилістики, психолінгвістики, соціолінгвістики, теорії спілкування і ін.) інтегруються риторикою з точки зору її основної мети – навчання ефективної комунікації.

Завдання курсу «Культура усного та писемного мовлення (українська)»: навчити студентів грамотно і логічно правильно будувати текст ораторського виступу; виробити вміння адекватно передавати зміст тексту в усній формі; володіти аудиторією. Основна мета курсу – формування

риторичної компетентності майбутніх вчителів української мови та літератури, а також визначення і розроблення способів організації навчального спілкування в комунікативно-діяльнському і функціонально-стилістичному аспекті та за законами риторики, як дисципліни з чітко вираженою, практичною спрямованістю, де велика частина часу виділяється на формування комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок; велике місце займають так звані інструментальні знання про способи діяльності (типу інструкцій, конкретних рекомендацій тощо); понятійний апарат, його відбір і інтерпретації також підпорядковані прагматичній установці курсу. У системі мовної освіти XXI століття найбільш значущим, стрижневим й ефективним визначено комунікативно-діяльнський підхід, який передбачає створення усних та письмових власних текстів, аудіювання й читання чужих текстів, вимагає розкриття функцій мовних одиниць у висловлюваннях різних типів, стилів та жанрів під час спілкування і враховує, що процес засвоєння мови потребує осмисленого використання лінгвістичних засобів у процесі мовленнєвої діяльності. Означений підхід до вивчення української мови зумовлює організувати навчальний процес загалом і заняття з української мови зокрема таким чином, щоб створювати сприятливі умови для навчального спілкування і якомога більше залучити студентів до практичної продуктивної чи репродуктивної комунікації, найбільш наближеної до життєвої реалії. Комунікативна спрямованість у вивченні мови все частіше вимагає від учителя звертатися до основ риторики, практично зосереджувати увагу на розвитку та формуванню риторичної компетентності, основними складниками якої є риторичні знання, риторичні вміння і досвід їх практичного використання у процесі спілкування.

В основі світової практики риторичної педагогіки лежать принципи самоспостереження, самоаналізу і самооцінки, що реалізуються в постійній активній риторичній діяльності на заняттях під керівництвом викладача і позааудиторно під час підготовки до них.

Цілеспрямована робота з формування у студентів вміння виступати публічно передбачає: поетапний характер роботи; варіативність використуваних методів і прийомів; застосування аудіовізуальних засобів наочності; спрямованість на свідоме засвоєння знань і розвиток навичок самоконтролю учнів; максимальне врахування життєвого досвіду та інтересів студентів.

Риторична підготовка майбутніх фахівців може розглядатися як підсистема цілісної системи професійної підготовки, що має на меті: – надати студентам систематизовані знання про особливості організації публічного мовлення, – визначення основних правил підготовки до публічного виступу, – особливості співпраці з аудиторіями

різних типів, – теорію аргументації, – досконале володіння професійною термінологією, – ознайомити з сучасними методиками організації професійної комунікації, – технологіями побудови інноваційних стратегій спілкування, діалогічної взаємодії в професійному дискурсі. Зрозуміло, що процес формування риторичної компетентності майбутніх вчителів-словесників різнобічний та довготривалий, він враховує психологічні та психолінгвістичні чинники. Передовсім вказуємо на місце та роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їм властиві потреби й бажання брати участь у спільних обговореннях, висловлювати свої думки, тим самим виявляючи свою індивідуальність, презентувати себе в студентському колективі. Це є важливим мотиваційним стимулом до навчання української мови, особливо до формування, подальшого розвитку й удосконалення професійного мовлення за допомогою системи вправ з української мови [3, с. 15].

В основу системи вправ курсу «Культура усного та писемного мовлення (українська мова)» взято теоретичні засади поділу вправ з риторики Н. Голуб. Дослідниця класифікує вправи з риторики:

– підготовчі вправи, які спрямовані на формування вмінь психологічно налаштувати себе на успішний виступ, визначити тему виступу, формулювати мету, тезу, моделювати аудиторію, добити й опрацювати матеріал;

– тренувальні вправи, що сприяють тренуванню дихання, голосу, дикції, інтонації, пам'яті; відпрацюванню жестів і міміки; формуванню навичок виголошувати промови частинами і повністю;

– творчі вправи, які спрямовані на формування умінь і навичок композиційно, логічно і стилістично правильно будувати текст виступу, використовувати елементи зацікавлення аудиторії; оригінально оформлювати логічну схему тощо;

– аналітичні, що розвивають аналітичне мислення, формують уміння й навички риторичного аналізу тексту чи його частин, аналізу конкретної ситуації, публічного виступу [1, с. 3].

Завдання і вправи, пов'язані з вивченням риторики в курсі дисципліни «Культура усного та писемного мовлення (українська мова)», передбачають:

1. Формування знань про розвиток риторики як науки, про роди і види красномовства, про логічні, лінгвістичні, психологічні основи ораторського мистецтва;

2. Формування і розвиток умінь і навичок, пов'язаних з підготовкою і проголошенням публічних виступів, підвищенням мовної культури, оволодінням принципами мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування;

3. Розвиток умінь і навичок, що сприяють оволодінню технікою мови. Найважливіша властивість будь-яких вправ – їх відповідність меті навчання.

Отже, риторичні вправи повинні за своїм характером відповідати реальним властивостям процесу комунікації, його логічним, лінгвістичним і психологічним особливостям. Ці особливості процесу комунікації, що виділяються нами як первинні для навчання риторики (етапи класичної риторики: винахід (інвенція), розташування (диспозиція), прикраса (елокуція), запам'ятовування (Меморія), проголошення (акція)), лягли в основу розробки системи вправ з навчання риторики студентів, яка ґрунтується на таких типах вправ:

1. Вправи, спрямовані на формування необхідних знань про риторику, передбачають такі види завдань:

1. Навчання логічних основ риторики: визначити з використанням посібників і словників основні поняття логіки; скласти і проаналізувати план заданого тексту; проаналізувати логічну сторону текстів публічних виступів; проаналізувати текст для виявлення в ньому порушень логічних законів; проаналізувати тексти для виявлення в них різних видів і способів аргументації, помилок в аргументації [7].

Вправа.

*Напишіть невеликий текст на тему «Книги – річки, що наповнюють Всесвіт» за поданою схемою:

1. Перша підтема (виклад, аргументація)

– перша мікротема;

– друга мікротема;

2. Друга підтема (виклад, аргументація)

– мікротема.

* Сформулюйте кілька назв промов, які могли б зацікавити вашу аудиторію, на загальну тему: а) освіта; б) гроші; в) мораль; г) здоров'я; ґ) релігія; д) природа. Сформулюйте і запишіть мету кожної з промов.

* Проаналізуйте, як змінюватиметься проблематика вашої промови на тему «Освіта» залежно від аудиторії: а) абітурієнти, б) батьки абітурієнтів, в) викладачі університету, г) економісти, ґ) політики, д) зарубіжні гості.

2. Навчання лінгвістичних основ риторики:

– визначити і обґрунтувати рід і вид мовлення; знайти приклади тропів, риторичних фігур в художній літературі, у фрагментах промов ораторів; знайти приклади крилатих слів і виразів: а) з античної міфології; б) біблійного походження; в) з української літератури; зіставити аналізовані тексти по одному або декільком параметрам.

– скласти персональні орфоепічні словники, що включають слова, в яких допускаються помилки; вказати значення заданих слів; скласти речення з заданими багатозначними словами в різних значеннях (наприклад, зі словами: мова, слово); підібрати епітети, синоніми, антоніми до зазначених словами, вказати спільне та відмінне в їх значенні; обґрунтувати вживання зазначених слів в уривку мови оратора; проаналізувати помилки, допущені

в реченнях; скласти діалог з прислів'їв і приказок на задану тему; виправити помилки у використанні стійких словосполучень; вимовити непідготовлений монолог (наприклад, «Самопрезентація»); скласти цілісний текст в рамках певного жанру красномовства;

Вправа. Порівняйте два речення. Яке з них приваблює вас більше? Чому? Які використано художні тропи у другому реченні?

1) Надії з'явилися й пропали.

2) Смутні надії, що починали пробиватися в її серці, раптом розквітли, отримали буття і постали купою квітів, які тепер на її очах зрізали та жбурнули на землю (О. Бальзак).

3. Навчання психічних і психолінгвістичних основ риторики: супроводити фразу, текст відповідними жестами, передаючи якомога ширшу гаму почуттів; підготувати і виголосити рекламу свого навчального закладу, досконально продумавши свій вихід, позу під час виступу, міміку, жести; змодельовати і проаналізувати типові мовні ситуації; підготувати і виголосити публічний виступ на самостійно обрану тему; підготувати виступ реферативного характеру; проаналізувати мову з точки зору використання в ній прийомів залучення уваги; проаналізувати літературні та лінгвістичні дискусії; колективно проаналізувати публічні виступи.

*Підготуйте виступ на підтримку тої чи іншої кандидатури серед студентів на посаду голови студентського парламенту.

*Побудуйте схему «Форми мовленнєвого впливу на аудиторію».

II. У групі мовних і комунікативних вправ, спрямованих на формування і розвиток умінь і навичок, пов'язаних із підготовкою і проголошенням промов, можна виділити такі види завдань:

– розробити план пам'ятки: «Послідовність підготовки до публічного виступу», «Як вимовити публічний виступ» (складається в результаті аналізу відеозразка публічного виступу); виділити предмет мовлення на задану тему, обґрунтувати мету і завдання мови; скласти план виступу на задану тему; за допомогою софізму (навмисне помилкового судження) спростувати твердження: «Логіка – зброя оратора»; написати промову-роздум на задану тему[6].

– це лінгвістичні ігри на зразок «Від А до Я» (дібрати до запропонованого іменника прикметники на кожну літеру алфавіту, урахувавши особливості лексичного значення слів), «Якого кольору сніг (листя, небо, вода)» (дібрати влучні означення до зображеного на ілюстраціях), «Хвостоглав» (створити ланцюжок зі слів, де останній склад попереднього слова є першим складом наступного), «Аукціон слів» (назвати якнайбільше слів певної тематики), «Обличчя в дзеркалі порівнянь» (доповнити опис порівняннями) тощо. Скла-

діть есе «Що є гарантією твого успіху в житті?» (сформулюйте тезу, доберіть аргументи та приклади, сформулюйте висновок). За зовнішньою «розважальністю» таких завдань простежується навчальна мета: розвивати вміння швидко орієнтуватись у непідготовленій ситуації мовлення.

III. У групі вправ з навчання риторики, спрямованих на розвиток навичок володіння голосом, можна виділити:

– вправи у вдосконаленні мовного дихання (наприклад, «На березі моря»: відпрацьовуємо правильний носовий вдих і довгий рівномірний видих, акцентуємо увагу на роботі діафрагми та міжреберних м'язів під час дихання; «Не загаси свічку»: відпрацьовуємо рівномірний видих, спрямовуючи струмінь повітря на уявне полум'я свічки так, щоб воно відхилилось й утримувалось у такому положенні якомога довше, але не згасало. Можемо використовувати невеличкий аркуш паперу); вправи у вдосконаленні сили голосу (наприклад, вправи. «Ехо», «М'яч», «Демонічний сміх» і ін.); читання тексту з чітким вимовою виділених приголосних (вправи «Барабан», «Друкарська машинка» тощо); проголошення виступу, коломийки, лічилки, та скоромовок; проголошення віршованого тексту вголос з різним темпом, висотою, гучністю тощо; проголошення фрази з різною інтонацією (наприклад: Я дуже радий; Сьогодні випав перший сніг тощо); постановка логічних наголосів, пауз в тексті; проголошення короткого публічного виступу на самостійно обрану тему з демонстрацією вимовних особливостей виступу, колективний аналіз виступу.

Закріпленню знань, формуванню і розвитку умінь і навичок сприяє також використання тестів, які можуть бути запропоновані студентам на кожному занятті. Аналогічний метод контролю знань учнів, забезпечуючи постійний інтерес до вивчення риторики, дає змогу викладачеві швидко аналізувати свою роботу, підтримувати у студентів працездатність і захоплення предметом.

Висновки. Отже, запропонована система вправ спрямована на формування у студентів таких умінь і навичок: виділяти предмет мовлення, обґрунтовувати мету і завдання промови, логічно правильно будувати риторичний твір, чітко співвідносити частини, їх обсяг, тематичні та часові рамки; встановлювати контакт зі слухачами, спираючись на інтереси, потреби слухачів; правильно використовувати лексичні, морфологічні засоби для створення образності мови, її гармонії і милозвучності; співвідносити ритміку тексту з його змістом і структурою; виголошувати промову, спираючись на закони володіння голосом, диханням, мімікою, жестами, позою, почуттями і настроєм; використовувати відповідний стиль, жанру, форми мови тип інтонації; аналізувати публічний виступ з погляду відповідності меті та

умовам спілкування. Перспективи дослідження вбачаємо в системі роботи над формуванням риторичної компетентності у вищому навчальному закладі, зокрема, в розробленні критеріїв рівнів сформованості риторичної компетентності; подальшого розвитку потребує методика поетапного формування риторичної компетентності студентів-філологів під час вивчення сучасної української літературної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голуб Н. Система вправ з риторики. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 2–9.
2. Риторика : зб. навч. і контрольних вправ та завдань. 10–11 класи / Л. Нечволод, В. Паращич; Харків : Торсінг, 2004. 210 с.
3. Нищета В. Риторичні вміння як діяльнісний компонент риторичної компетентності. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 13–18.
4. Щукин А. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц. Москва : АСТ Астрель Хранитель, 2007. 747 с.
5. Мельничайко В. Методичні тенденції студіювання української мови у вищій школі. *Наукові записки. Серія : Педагогіка*. № 1. 2012. С. 78–85.
6. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / О. Кучерук, Н. Голуб, О. Горшкіна, С. Караман. Київ : КИТ, 2016. 258 с.
7. Дика Н. Реалізація концепту мовної особистості у сучасній лінгводидактиці. *Педагогічний процес: теорія та практика*. (2). 2016. С. 32–36.
8. Дика Н. Мовна особистість сучасного вчителя-словесника в умовах модернізації освіти. *Українська мова і література в школах України*. № 9. 2016. С. 31–34.
9. Симоненко Т. Професійне мовлення студентів нефілологічного профілю: методика формування. *Вісник Черкаського університету*. Вип. 7. 2017. С. 108–113.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КАЗКИ

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION TO READING WHILE STUDYING A FAIRY TALE

У статті обґрунтовується важливість стимулювання позитивного ставлення дітей до читання, створення умов для ефективної мотивації на уроках української та зарубіжної літератури. Автори констатують, що в сучасному світі спостерігається системна криза читацької культури, зниження інтересу до читання, рівня навичок читання, тому постає нагальна потреба у формуванні компетентного читача, який розуміє цінність книги, готовий до критичної, виваженої оцінки художніх творів.

Аналіз теоретичних напрацювань, а також досвіду роботи вчителів дав змогу стверджувати, що забезпечення вчителем різних видів мотивації має бути на всіх етапах уроку, що сприяє повноцінному засвоєнню знань, досягненню навчальних і виховних завдань. Зосереджено увагу на тому, що створенню позитивної мотивації сприяє використання форм і методів організації роботи над художнім твором, які враховують особистий досвід й інтереси учнів, залучають їхній творчий потенціал. Зазначається, що пізнавальний інтерес стимулює нова культура читання, особливість якої полягає в колективності читання. Висвітлюється досвід формування позитивного ставлення до читання учнів 5–6 класів під час вивчення казки за допомогою прогнозованого та творчого читання, рольової гри, створення фанфіків тощо.

Захоплення літературним сюжетом, вчинками літературних героїв спонукають дитину до пошуку можливостей утілення читацьких вражень у продуктах власної творчої діяльності, що сприятиме реалізації їхньої природної креативності. Одним із засобів стимулювання позитивного ставлення до навчання, ефективної мотивації до читання, формування «м'яких» компетентностей може стати фанфікшн. З метою досягнення позитивного емоційного настрою уроки літератури з вивчення казки варто використовувати і як платформу для творчих експериментів, зокрема доречним є поєднання читання з малюванням, створенням колажів, закладок за змістом художніх творів.

Проведене дослідження дало змогу зробити висновок, що сучасний учитель має потужний методичний інструментарій для формування мотивації до читання, зокрема ігрові, інтерактивні, групові методи.

Ключові слова: мотивація, читацька компетентність, літературна казка, творче читання, прогнозоване читання, фанфікшн.

The article substantiates the importance of stimulating the positive attitude of children to reading, creating conditions for effective motivation at the lessons of Ukrainian and foreign literature. The authors state that in the modern world there is a systemic crisis of reading culture, decreasing of interest to reading, reading skills, so there is an urgent need to form a competent reader who understands the value of the book, who is ready for critical, balanced evaluation of works of art.

The analysis of theoretical developments, and also teacher' working experience has allowed to assert that maintenance of various kinds of motivation by the teacher should be provided at all stages of a lesson that in its turn promotes full mastering of knowledge, achievement of educational and upbringing tasks. The focus is on the fact that the creation of positive motivation is facilitated by the use of forms and methods of organizing work on a work of art, which take into account the personal experience and interests of students, attract their creative potential. It is noted that cognitive interest is stimulated by a new culture of reading, the peculiarity of which is the collective reading. The experience of forming a positive attitude to reading among students of 5–6 grades during the study of a fairy tale with the help of predictable and creative reading, role play, creation of fan fiction and others is covered. Fascination with the literary plot, the actions of literary heroes encourage the child to seek opportunities to embody the reader's impressions in the products of their own creative activity, which will contribute to the realization of their natural creativity. One of the means of stimulating a positive attitude to learning, effective motivation to read, the formation of «soft» competencies can be fan fiction. In order to achieve a positive emotional mood, literature lessons on the study of fairy tales should be used as a platform for creative experiments, in particular, it is appropriate to combine reading with drawing, creating collages, bookmarks on the content of works of art.

The study allowed us to conclude that the modern teacher has a powerful methodological toolkit for the formation of motivation to reading including game, interactive, group methods.

Key words: motivation, reading competence, literary fairy tale, creative reading, predicted reading, fan fiction.

УДК 373.5.016:82
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.11>

Євмененко О.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української філології
Маріупольського державного
університету

Тімченко І.В.,
магістрант II курсу
факультету філології
та масових комунікацій
Маріупольського державного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Дедалі частіше ми чуємо про «системну кризу читацької культури», зниження рівня навичок читання, втрату інтересу до читання. У 2018 році Україна приєдналася до програми Міжнародного порівняльного дослідження якості освіти PISA, що проводить моніторинг грамотності підлітків, які отримали загальну обов'язкову

освіту. Водночас «грамотність» у дослідженні PISA розуміється як вміння учня практично застосовувати знання й навички в повсякденній діяльності. Дослідження читацької грамотності («здатність учня читати, розуміти й інтерпретувати різні тексти, зокрема й вміння робити власні висновки, знаходити в тексті потрібну інформацію тощо») [9] виявило проблему щодо «володіння стій-

кими навичками детального аналізу незнайомого тексту, у роботі з яким необхідно висувати припущення в умовах браку очевидної інформації, критично мислити й робити передбачення, звертати увагу на деталі й знаходити інформацію, що прямо не наведена» [5, с. 248].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальним аспектам мотивації, мотиваційної сфери, мотивування присвячено дослідження Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна тощо. Особливості навчальної мотивації розглядали в наукових працях Л. Божович, Л. Гриценюк, О. Гребенюк, Т. Гребенюк, Л. Дзюбо, О. Литовченко, А. Маркова, М. Матюгіна, В. Сластьоніна, Л. Яременко та інші вчені.

Своєрідність фанфікшну як літературного явища, його жанрові атрибуції досліджували К. Ігошев, Е. Ключикова, Н. Костюрина, К. Прасолова, С. Попова, О. Четіна та інші науковці.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нові завдання освіти потребують докорінних змін у системі викладання української та зарубіжної літератури в основній школі, необхідності нових підходів та мотивації для сприйняття текстів різних жанрів, зокрема художніх творів.

Мета статті – огляд форм і методів для створення умов для ефективної мотивації на уроках української та зарубіжної літератури під час вивчення казки.

Виклад основного матеріалу. Проблема навчальної мотивації одна з найскладніших проблем, з якою стикається учитель у своїй педагогічній діяльності. Мотивація – сукупність мотивів, які стимулюють людину на досягнення мети. «Мотивація учіння – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог учителів (викладачів), залучення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації в процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо» [Цит. за: 3, с. 37].

А. Маркова та Л. Яременко поділяють навчальні мотиви на пізнавальні (пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання) і соціальні (пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми) [6, с. 14]. Водночас пізнавальні мотиви спрямовані на опанування нових знань і орієнтують школярів на засвоєння способів набуття знань (навчально-пізнавальні мотиви), на самостійне вдосконалення способів здобування знань (мотив самоосвіти) [14, с. 71].

А. Маркова розрізняє декілька типів ставлення школяра до навчання залежно від домінантної мотивації: негативне, байдуже (або нейтральне), позитивне (аморфне, нерозчленоване), позитивне

(пізнавальне, ініціативне, усвідомлене), позитивне (особистісне, відповідальне, дієве) [6, с. 12].

Натомість М. Матюгіна виділяє такі основні групи мотивів, як зовнішні і внутрішні, і вважає, що «зовнішні мотиви учіння можуть бути досить потужним чинником успішності навчання, проте вони психологічно збіднюють сам його процес, перешкоджають використанню всіх його розвивальних ресурсів, а в серйозних випадках можуть спричинити деформацію особистісного розвитку учнів» [Цит. за: 3, с. 39]. Але водночас вони взаємодоповнюють внутрішні мотиви, які підвищують самооцінку учня, його самоповагу.

Навчальний матеріал має подаватися так, щоб викликати в учнів емоційний відгук, іноді провокувати складність, бути вдало ілюстрованим. Незважаючи на те, що в наукових працях описано вдосталь методів і прийомів, як привернути увагу учнів до навчання, але сучасні стрімкі зміни в науці, інноваційні технології, ціннісні зрушення в суспільстві вимагають пошуку нових способів мотивації.

Задля досягнення мети варто використовувати нові підходи та всі можливі інструменти, зокрема інтернет і соціальні мережі. До того ж навчальна програма не завжди враховує нові захоплення дітей щодо читання книг, написаних сучасниками про сучасність тощо. Навчальна програма майже уникає розмови про явища масової літератури, молодіжної субкультури, зокрема однієї з найбільш поширених у сучасному світі – фанатської субкультури. У світі, де переважає віртуальне середовище, стає популярним жанр «віртуальної літератури» – фанфік.

За визначенням К. Прасолової, фанфікшн – це «літературна творчість» прихильників творів популярної культури, що створюється в межах інтерпретативної спільноти (фандому) [8, с. 6]. Водночас дослідниця наголошує, що фанфікшн як література несе стигму «неоригінальності» й «вторинності» [8]. К. Ігошев дотримується думки, що фанфіки – наслідування не тільки творів літератури, а «історії, написані шанувальниками художніх творів, кінофільмів, серіалів чи комп'ютерних ігор, особливістю яких є запозичення ідей, сюжету чи / та персонажів оригінального твору» [4].

Ставлення до фанфікшну неоднозначне, одні співвідносять текст першоджерела і фанфіка, водночас основною метою визначають повноцінний опис фанфікшну як літературного явища [8]. Інші апріорі оцінюють фанфікшн як явище, яке належить до найнижчих проявів паралітератури. С. Попова вважає фанфіки «ною формою створення і способом існування «вторинних» текстів», зокрема виділяє чотири групи текстів залежно від їх співвідношення з оригіналом: стилізація, перифраз, пародія і варіація [7].

Одним із популярних і перспективних дослідницьких ракурсів є аналіз фольклорних і міфологічних джерел фанфікшну. Наприклад, Т. Васильєва вважає, що популярність і доступність творів про Гаррі Поттера забезпечило опертя на фольклорні традиції [1].

Фанфікшн набув особливої популярності на межі ХХ–ХХІ століть, водночас зрозуміло, що феномен виник набагато раніше, адже із самого початку існування літератури досить часто читачі-письменники наслідували або створювали продовження творів інших авторів. На думку К. Прасолової, фанфікшн є емоційним та інтерпретативним відгуком читача на масову продукцію. Читач бере на себе роль творця або інтерпретатора. Л. Телішевська, наприклад, вважає, що багато літературних творів, визнаних у світі, мають багато чого спільного з фанфікшном [10]. Згадаємо, зокрема, в українській літературі явище «котляревщини», запозичений сюжет про сплячу красуню у казці «Мачуха й панночка» Євгена Гребінки або казок про чортів у Миколи Костомарова («Торба»); фабулу народної казки «Телесик» використовує Г. Квітка-Основ'яненко у казці «Відьма» тощо.

Стрімкий розвиток фанфікшну пов'язаний із жанром фентезі, появою фанатських спільнот, які обговорювали між собою тексти фентезі та створювали близькі до першоджерела тексти-продовження. Розвиток інтернет-технологій переніс це спілкування у віртуальну площину. О. Четіна та Е. Ключикова, проводячи дослідження фандомів із метою виявлення мотивації низки користувачів популярних блогівих платформ, звертають увагу і на зворотний процес, коли творчість фанатів впливає на оригінальні твори [13, с. 48].

Зокрема, завдяки соціальним мережам на сьогодні сформувалася нова культура читання, яка полягає в колективності читання, коли для дітей стає важливим, що читати. Переважна більшість читачів фанфіків – підлітки. Приєднуючись до спільноти читачів-однолітків, дитина набуває впевненості у правильності свого читачького вибору. «Можемо говорити про субкультуру літературних фанатів (людей, захоплених якимось певним літературним твором), яка наразі відома так само мало, як і феномен «вторинної творчості» (творчості за мотивами певного літературного твору)» [11].

Перевагою колективного читання є віртуальне культурне середовище, яке створює азіотаж навколо прочитаного. Яскравим прикладом є серія книг Джоан Ролінг про Гаррі Поттера, коли заздалегідь, ще до виходу нової книги, вишикувалися черги за новою частиною. Крім того, створюються тематичні парки (наприклад, парк «Країна мумітролів» неподалік від м. Наанталі у Фінляндії), фанатські спільноти, фанатські кафе тощо. На думку Тамари Гундорової, «масова культура тво-

риться уподібненнями, а характеризує її повторюваність, оскільки індивід доби культурної індустрії навчений сприймати те, що подібне, дубльоване, що нагадує про щось, уже знане» [2, с. 35].

Захоплення літературним сюжетом, вчинками літературних героїв спонукають дитину до пошуку можливостей утілення читацьких вражень у продуктах власної творчої діяльності, що сприяє реалізації своєї природної креативності. Отже, фанфік може стати одним із засобів стимулювання позитивного ставлення до навчання, ефективної мотивації до читання, формуванні «м'яких» компетентностей:

- розвивати учнівську креативність, нестандартне мислення (учні створюють власні тексти);
- розуміти природу художньо-образної організації тексту (учень має підмічати особливості індивідуального стилю письменника, вміти використовувати художні засоби);
- підвищувати мовну та мовленнєву грамотність (поповнення активного словникового запасу, уяскравлення мовлення, відмова від мовних штамів тощо);
- сприяти створенню на уроці ситуації успіху для творчої особистості;
- виховувати повагу до інтелектуальної власності (з'ясувати поняття авторського права, поваги до чужої власності тощо).

Фанфік є дієвим засобом індивідуальної та колективної роботи. Групова форма навчальної діяльності часто створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна [14, с. 71]. Під час правильної організації роботи вчитель залучає до роботи навіть слабомотивованих учнів.

Формою роботи з фанфіками може бути ознайомлення зі зразками наслідувачів творів української та зарубіжної літератури та їх обговорення. Але найбільш ефективним вважаємо власне створення фанфіку у вигляді щоденника головного чи другорядного героя твору, листа до героя твору, інтерв'ю з героєм. С. Філоненко у монографії «Масова література в Україні: дискурс / ґендер / жанр» виділяє такі види наслідування творів масової літератури, як сиквели (англ. sequel – наслідок, продовження), «тобто тексти, які продовжують, розвивають сюжет початкового твору, використовуючи його персонажів», приквел – передісторія – твір, що описує події, які передували сюжету початкового тексту; кросовер (від англ. crossover – перехід), які поєднують сюжети, мотиви, персонажів із творів різних авторів («Доктор Вотсон і Невідимець» Ноеля Даунінга) [12, с. 48]. Учитель так само може застосовувати ці види наслідування для роботи з художніми творами для досягнення позитивного ефекту від читання.

Розгляньмо можливості використання фанфіка під час вивчення літературної казки в 5–6 класах. Жанр казки користується особливою попу-

лярністю і серед дорослих, і серед дітей завдяки своїй багатофункціональності й адаптованості до особливостей дитячого сприймання навколишньої дійсності. Водночас казка складний для розуміння жанр, адже вчителю потрібно розставляти правильні акценти, інтерпретувати казку з урахуванням специфічної народної символіки й світоглядних орієнтирів.

Варто зауважити, що під час роботи з фанфіками не треба застосовувати елемент змагання, адже діти, творчість яких буде низько оцінена, можуть втратити надалі будь-який інтерес не тільки до такої форми навчання, а й до читання взагалі. Вважаємо, що вчителю треба уникати обмеження для творчості учнів, адже це заважає розвитку внутрішньої мотивації, але якщо фанфік використовується як обов'язкова письмова робота, то мають бути зазначені вимоги до форми та обсягу тексту, визначені терміни виконання та чіткі критерії оцінювання. Для створення фанфіків, на нашу думку, гарно підходить саме літературна казка, а робота над ними перетворюється на цікаву колективну гру. Учні разом обговорюють вид фанфіка, його сюжет.

Під час вивчення однієї з історій про мумі-тролів «Комета прилітає» Туве Янсон діти поглиблюють знання про літературного героя (літературного персонажа), зокрема розбирають поняття головного і другорядного героїв. Пропонуємо написати дітям історію, де головним героєм став би Ондатр (приміром, історія про руйнування домівки Ондатра, викладена ним самим, його переживання та ухвалені рішення), або всім разом створити свою Долину казок із різними персонажами (додатково – зробити ілюстрації). Після знайомства із творами Роальда Дала, його історій про Віллі Вонку, відьом і велетнів можна створити кросовер, який об'єднає героїв із кількох книг письменника, але водночас збереже риси характерів персонажів. Працюючи із твором української письменниці Галини Малік «Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії», варто запропонувати учням створити карту та щоденник подорожей Алі, провести з Алею уявне інтерв'ю. Водночас учитель у соціальній мережі (наприклад, Telegram) організовує чат, де діти викладають фанфіки, які всі разом обговорюють.

Вивчення у 6 класі казок-притч Емми Андієвської («Казка про яян», «Говорюща риба» та інших) сприяє розвитку абстрактного, логічного і критичного мислення, формуванню естетичних смаків. Одним із видів роботи з такими текстами є прогнозоване читання (читання із зупинками). Спробувати з'ясувати за назвою, про що буде притча, під час читання тексту зупинятися на переломних моментах, обмірковуючи можливе закінчення притчі та її мораль.

З метою досягнення позитивного емоційного настрою уроки літератури треба використовувати

і як платформу для творчих експериментів, зокрема, доречним є поєднання читання з малюванням, створенням колажів, закладок за змістом художніх творів. Також для зацікавлення учнів можна разом із ними створювати постери, запрошення або квитки, елементи костюмів і декорацій для інсценізації художніх творів.

Висновки. Аналіз теоретичних напрацювань, а також досвіду роботи вчителів дав змогу стверджувати, що створенню позитивної мотивації сприяє використання різноманітних форм і методів організації роботи над художнім твором, які враховують особистий досвід й інтереси учнів, залучають їхній творчий потенціал. Дослідження показало, що сучасний учитель має потужний методичний інструментарій для формування мотивації до читання. Пізнавальний інтерес стимулює нова культура читання, особливість якої полягає в колективності читання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Васильєва Н.И. Фольклорные архетипы в современной английской литературе и нарративе «фанфикш» (на материале произведений Дж. К. Ролинг и творчества поклонников ГП) : дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2005. 243 с.
2. Гундорова Т.І. Кітч і Література. Травестії. Київ : Факт, 2008. 284 с.
3. Дзюбка Л.В., Гриценко Л.І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. С. 33–43.
4. Ігошев К.М. Проблеми жанрової класифікації літератури фанфікшн. *Літературний процес : методологія, імена, тенденції* : збірник наукових праць (філологічні науки). 2019. № 14. С. 22–26. URL: <http://dspace.snu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3113>.
5. Мазорчук М.С. та ін. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. Київ : УЦОЯО, 2019.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
7. Попова С.Н. Лингвостилистика фанфикшн (на материале англоязычных сайтов, посвящённых творчеству Дж.Р.Р. Толкина) : дисс. ... канд. филол. наук. Москва, 2009. URL: <http://www.dslib.net/germanskie-jazyki/lingvostilistika-fanfikshn-na-materiale-anglojazychnyh-sajtov-posvjawennyh-tvorchestvu.html>.
8. Прасолова К.А. Фанфикшн: литературный феномен конца XX – начала XXI века (творчество поклонников Дж.К. Ролинг) : дисс. ... канд. филол. наук. Калининград, 2008. URL: <http://www.dslib.net/literatura-mira/fanfikshn-literaturnyj-fenomen-konca-xx-nachala-xxi-veka.html>.
9. Предметні галузі. *PISA Ukraine. Український центр оцінювання якості освіти*. URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/gal>.
10. Телішевська Л.С. Фанфіки на уроках словесності. URL: http://tsybuljanskabigmirnet.blogspot.com/2012/08/blog-post_27.html.
11. Фанфік. Поради фан-райтера: URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/yak-stvoriti-fanfik.html>.

12. Філоненко С.О. Масова література в Україні: дискурс / ґендер / жанр : монографія. Донецьк : ЛАН-ДОН–ХХІ, 2011. 432 с.

13. Четинова Е.М., Ключикова Е.А. Фандомы и фанфики: креативные практики на виртуальных платформах. *Вестник Пермского университета*.

2015. Вып. 3 (31) С. 95–104 URL: http://www.psu.ru/files/docs/personalnye-stranitsy-prepodavatelej/kluikova/chetina_klyuykova.pdf.

14. Яременко Л.В. Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_3_12.

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ СВІТУ ПІДЛІТКАМИ FINE ARTS AS A MEANS OF THE WORLD EXPRESSIONS OF THE TEENAGERS

Стаття присвячена проблемі формування відображення світу підлітками в процесі образотворчої діяльності. Зокрема, з'ясовано, що світовідображення передбачає активну позицію особистості в пізнанні світу і спрямованість на взаємодію з оточенням. Визначено, що світовідображення найінтенсивніше формується в підлітків, що характеризується становленням світогляду, самосвідомості, самооцінки; на підлітка впливають соціальне оточення, умови життя, що зумовлює вибір і належність до певних соціальних груп, соціальний статус; потреба в самоствердженні призводить до генералізації успіхів підлітків в окремих галузях діяльності й розповсюджується на всю сферу міжособистісних стосунків: посісти гідне місце в колективі (класі, сім'ї), прагнення мати надійного друга, не бути ізольованим у колективі; відбувається узгодження статусних домагань, переорієнтація особистості з диктату індивідуальних потреб на гармонізацію індивідуального й соціального, іде процес морального розвитку. Виявлено, що в підлітковому віці учень здатний аналізувати, зіставляти, узагальнювати свій зоровий досвід і стає сприйнятливішим, чутливішим до творів мистецтва, особливого значення набуває образотворча діяльність, що має творчий характер та інтегрує пізнавальний, перетворювальний, ціннісно-орієнтований, комунікативний складники, супроводжується активним мисленням, роботою уяви, фантазії, натхненням, сприяє перетворенню світу та себе за законами краси й гармонії. Науково доведено, що в процесі дорослішання підліток виділяє себе з навколишнього світу, формує світоглядні установки, які стануть основоположними в подальшому житті. Надано визначення образотворчої діяльності підлітків як продуктивного виду мистецької діяльності, у процесі якої учень на основі чуттєвого пізнання світу під час його сприймання й перероблення відтворює дійсність у формі художніх образів. Зазначено, що світовідображення підлітків у процесі образотворчої діяльності – це взаємоперетворення особистості та світу під час активного раціонального й емоційного відтворення його об'єктів

учнями 5–7 класів через сприймання, перероблення і створення художніх образів.

Ключові слова: підлітки, мистецтво, світогляд, відображення світу, образотворча діяльність.

The article focuses on the problems of the world's expressions of the teenagers during Fine Arts activity. It has been determined, that the self-expression includes an active position in the world discovering and focuses on the interaction with the surroundings. The expression of the world is formed among the pupils for grades five to seven (teenagers). It is characterized by forming of their worldview, self-awareness and self-esteem. Social environment and living conditions influence on the teenagers. It is the reason of the choice and regardless to certain social groups, social status. Young people need to establish themselves, this leads to the success in the separate branches of Fine Arts, it is also extend to the interpersonal relationships. It is necessary to take the rightful place in the class or family, to have a trusted friend, don't feel isolated in the team, harmonization of status claim happen, transforming the personality and moral development.

During adolescent the pupil is able to analyze, to summarize the visual experience; he becomes both receptive and sensitive to the artworks. The Art activity is of particular importance, it includes cognitive, value-based and communicative constituent parts. It is supported by active thinking, imagination, fantasy and inspiration. Fine Art contributes to the changing the world and self-transforming by the laws of beauty and harmony. It is a scientific fact, as the teenager grows up, he sees himself out of the world and forms fundamental attitudes in the future life. The definition of teenagers' Fine Art is a kind of art, in which the pupil shows the reality in the form of art images based on peace. The article says, the world expression of the teenagers during Fine Arts is the transformation into another personality during active rational and emotional world expression by the pupils grades 5–7 through the creation of artistic images.

Key words: teenagers, Art, worldview, world expression, Fine Arts.

УДК 373.5.67:7.02
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.12>

Краснова Н.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
образотворчого мистецтва і дизайну
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна освіта в Україні має світоглядну спрямованість, що дає змогу формувати світоглядні якості особистості. Потужним потенціалом впливу на світоглядну сферу особистості володіє мистецтво. Установлено, що в підлітковому віці учень здатний аналізувати, зіставляти, узагальнювати свій зоровий досвід і стає сприйнятливішим, чутливішим до творів мистецтва, особливого значення набуває *образотворча діяльність*, що має творчий характер та інтегрує пізнавальний, перетворювальний, ціннісно-орієнтований, комунікативний складники, супроводжується активним мисленням, роботою уяви, фантазії, натхненням,

сприяє перетворенню світу та себе за законами краси й гармонії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, Т. Казакова, Т. Комарова, С. Коновець, Є. Рожкова) свідчить, що образотворче мистецтво, звернене до духовної сфери, становить підґрунтя для культурного розвитку, формування комплексу естетичних якостей у становленні цілісної особистості школярів. При цьому воно є потужним засобом впливу на світоглядну сферу підлітків.

Значущість образотворчої діяльності у формуванні гармонійно розвиненої особистості відзначали мистецтвознавці, психологи, педа-

гоги (Л. Виготський, Т. Комарова, С. Коновець, О. Рожкова та ін.). Водночас дослідники (А. Бакушинський, І. Зязюн, В. Коваленко, Р. Кропіна, В. Моляко, Н. Миропольська, О. Рудницька) наголошували, що вона є потужним засобом впливу на світоглядну сферу особистості школяра та розглядається як *діяльність*, пов'язана з відбиттям дійсності або уяви в наочних, зорових образах; спосіб і форма передачі дійсності в мистецтві, що об'єднує живопис, графіку, скульптуру; вид художньої творчості, який відображає візуально сприйняту дійсність, відтворює не лише чуттєвий вигляд реальності, а її духовну сутність, внутрішній світ людини, духовне освоєння нею природи, втілення соціальних, політичних, філософських, етичних ідей; реальне або фантастичне відображення дійсності в художніх образах; вид художньо-мистецької діяльності, що передбачає відтворення навколишнього світу і ставлення до нього в різних художніх матеріалах; ефективна *форма художнього освоєння навколишньої дійсності*, у процесі якої зображають предмети і явища, виражають своє ставлення до них, розвивають здібність до зображення (уміння правильно малювати предмет і здатність створювати образ), яка є показником творчого начала (Н. Сакуліна); *форма вираження суб'єктивного ставлення школяра не лише до навколишніх явищ, а й до мистецтва загалом* (С. Большакова). Тому характерною особливістю ОБД є «видима схожість, подібність образу й реальності».

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз теоретичних праць і художньо-педагогічної практики засвідчує, що значний потенціал, закладений у змісті образотворчої діяльності для формування в підлітків картини світу та її відтворення в художній творчості, ґрунтовно не вивчався. Поза увагою дослідників залишилися умови, що оптимізують процес відображення світу підлітками у власній діяльності образотворення.

Мета статті – розкрити сутність формування відображення світу підлітками в процесі образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Підлітки – це вік, що характеризується науковцями як період формування всіх сфер особистості, зокрема світовідображення, на що впливають різні фактори, починаючи із психофізіологічних і завершуючи соціально-особистісними. Серед них:

– *зростає пізнавальна активність*, прагнення пізнати світ і своє місце в ньому. Якщо в молодшому шкільному віці формується система мотивів, які підкоряються один одному й надають загальної спрямованості поведінці, то на межі переходу до підліткового віку відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної мотивації: безпосередня вразливість дитини знижується, водночас вона стає

активнішою в пошуку нової інформації (Л. Виготський, Д. Ельконін);

– з 10 років *формується світогляд і самосвідомість* (Л. Божович, І. Кон, Е. Еріксон), ідейна спрямованість особистості, відбувається процес формування світоглядних установок, які можна вважати і смисложиттєвими, «програмними» в подальшому житті особистості;

– система стосунків зі світом породжує *підліткову картину світу* як сукупність знань, уявлень, сенсів, що реалізуються в образно-візуальних моделях світу. У світовідображенні підлітком починає вимальовуватися об'єктивно-істинна картина світу, взаємозв'язки, якими він просякнутий, виділяються основні закономірності, притаманні природному та соціальному світам, що зливаються в єдиний світ людини (В. Цвіркун);

– *світ сприймається цілісно* – не окремі фрагменти світу, а весь він загалом стає предметом переживання, осмислення підлітка, підліток виявляє своє ставлення до світу, наповнює його особистісним сенсом;

– завдяки змінам у *формах і змісті мислення* (Л. Виготський), зокрема *образного мислення*, підлітки сприймають дійсність і створюють образи; *розвивається механізм візуального мислення*, що є важливим компонентом зорового сприйняття і творчості, найбільш значне зростання продукування візуальних образів спостерігається в період 11–12 років (О. Іванюта);

– підліток починає відчувати своє *дорослішання* (Л. Виготський), що виявляється в прагненні до вдосконалення, потреби в самовираженні й реалізується через вибір діяльності, розширення видів діяльності та наповнення їх творчими елементами;

– змінюються потреби, починає домінувати *потреба в спілкуванні* (І. Зязюн, О. Близнякова), *потреба в прийнятті колективом* ровесників, сім'ї, малого колективу (за інтересами) (І. Зимня, А. Петровський), *потреба в оцінюванні досягнень підлітка* й усвідомлення них самим підлітком;

– *зміна провідного типу діяльності* з навчальної на комунікативну, що відбувається на межі віку між молодшим школярем і підлітком (В. Давидов, О. Леонтьєв); привабливість суспільно корисної діяльності (наявність спільної для всіх учасників мети, особиста зацікавленість кожного в її досягненні, рівноправність, ініціативність, творчість кожного у процесі спільної діяльності) дає змогу розглядати її як більш широке порівняно з інтимно-особистісним спілкуванням утворення;

– *пізнання себе й навколишнього світу відбувається через почуття*, підліток набуває знань про навколишній світ і засвоює емоційно-цілісне ставлення до себе і навколишніх, відкриває дійсність як внутрішній світ людини, сповнений особистісним сенсом;

– порівнюючи себе з тими, хто його оточує (однолітками йі дорослими), *підліток усвідомлює власну унікальність*, свою індивідуальність (розвиток самосвідомості), ідентичність, відкриває власне «Я»; *уявлення про свій внутрішній світ*.

Отже, у підлітковому віці становлення особистості відбувається в процесі соціалізації, індивідуалізації та самоуправління власним розвитком, яке здійснюється в три етапи: *на першому етапі* (9–11 років) розвиток підлітка спрямовується потребою отримати схвалення з боку дорослих його зростаючих можливостей, звідси – прагнення до виконання конкретних справ, що мають реально дорослий характер, пошук таких видів діяльності, які мають суспільно корисне значення й отримують суспільну оцінку; *на другому етапі* (12–13 років) підліток знаходить суспільно корисну діяльність і вивчає свої можливості в ній, при цьому здійснюється усвідомлення не лише своїх обов'язків, а й прав, зокрема права на самостійний вибір діяльності для самореалізації; *на третьому етапі* (14–15 років) домінує прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, що веде до активного пошуку шляхів розвитку практичної діяльності, при цьому підлітків 14 років найбільше цікавлять самооцінка і прийняття їх іншими, а 15-річних хвилюють проблеми розвитку здібностей, інтелектуального розвитку, вироблення вмінь у цій діяльності (Д. Фельдштейн) [1, с. 35–37].

Цим вимогам відповідає художня діяльність, яка за своїми об'єктивними можливостями має творчий характер та інтегрує:

– *пізнавальну діяльність*, унаслідок якої підліток відображає об'єктивну дійсність, пізнає взаємозв'язки між особистістю й суспільством; іде складний процес відображення світу через творчість власного внутрішнього «Я», а розуміння творчості загалом зумовлює розвиток здатності осмислення людських почуттів і можливості їх передачі. Реакція на навколишнє життя як наслідок емоційного сприйняття мистецтва в підлітковому віці виявляється найбільш залежною від змісту й характеру художньо-пізнавальної діяльності. Взаємозв'язок художньої й пізнавальної діяльності збагачує мотивацію школярів, мотиви однієї діяльності підсилюють, впливають на мотивацію до іншої. Відмінною особливістю образотворчої діяльності (від пізнавальної) є те, що вона шукає видимий матеріалізований результат (виражений у рисунку, виробі), що впливає на умови оцінювання діяльності школярів, їх видимого якісного руху не тільки в уміннях і навичках, а й у змісті діяльності, глибині осмислення та узагальнення матеріалу, творчій оригінальності його втілення, у становленні ставлення самого суб'єкта до процесу діяльності та його результатів;

– *перетворювальну діяльність*, яка полягає в тому, що підліток у процесі діяльності перетво-

рює створений образ, трансформує різні сюжетно-композиційні відносини, видозмінює просторово-часові зв'язки для вираження авторської думки;

– *ціннісно-орієнтовану діяльність*, завдяки якій підліток виражає своє ціннісне ставлення до світу, відображаючи явища дійсності крізь призму своїх інтересів, потреб, смаків та ідеалів;

– *комунікативну діяльність*, що передбачає пряме або неопосередковане спілкування підлітка з глядачем своїх творчих робіт через використання автором знаково-образної системи [4].

Отже, *художня діяльність* є одним із видів суспільно корисної діяльності, яка виявляється в соціально-особистісному плані, оскільки підліток прагне впливати на духовний світ глядача – того, кому адресована його творчість.

В образотворчій діяльності відбувається створення художнього образу (особисте ставлення, емоційний відгук, самоствердження); вибір засобів виразності (графічних, живописних, пластичних, декоративно-силуетних); взаємозв'язок різних засобів і їх самостійний вибір дітьми; художньо-творчий розвиток підлітків, основою якого є особистісна позиція, бажання самовиразитися; розвиток здібностей до образотворчої діяльності (емоційна чутливість, сенсорика, творча уява, відчуття кольору, форми, композиції). Образотворча діяльність передбачає активність особистості, свідому саморегуляцію, самовизначення і свободу вибору способів художньо-мистецької діяльності, опору на творчий метод у практичному освоєнні мистецтва; увагу до розвитку самостійного композиційно-образного мислення; самодостатність учнів у вирішенні навчальних і творчих завдань; широке використання в образотворчості матеріалів і технік; принципове домінування графіки; опору на виразність (С. Большакова) [2, с. 119]; функціонує як провідник світовідображення, є інструментом осмислення всього різноманіття життєвих явищ (С. Іванов) і предметом нашого дослідження. Отже, образотворча діяльність, з одного боку, – це оволодіння зображувальними вміннями та навичками й застосування їх, а з іншого – це творча діяльність, основою якої є відображення позиції самої дитини.

Візуалізація картини світу через художній про-дукт (живопис, графіку, декоративно-прикладне мистецтво, ліплення) – це *засвоєння одного з видів знакової діяльності* (образотворчості), у якому виражені особливості зорового сприйняття й уявлення, розвитку мислення і ставлення до дійсності, що виявляється в руйнуванні шаблонів графічних побудов відповідно до нового досвіду (В. Мухіна), *освоєння первинних символів, універсальних форм буття, уявлень*, що розкривають ставлення особистості до різних сторін життя: довкілля, дорослих та однолітків, уявлень про себе, свого майбутнього й перспектив світу,

у результаті чого підліток створює нове, оригінальне, виявляє увагу, реалізує свої задуми, самостійно знаходячи засоби для втілення.

Отже, варто визнати, що результатом ставлення до світу в образотворчій діяльності є художній продукт (рисунок). Рисунок, присутній у ролі графічної основи будь-якого зображення на площині, є технічною базою образотворчих мистецтв (живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва), як факт відображення світу здатний передавати тонкі нюанси світобачення, світорозуміння, світовідчуття: від безпосереднього відображення того, що бачимо, і того, що знаємо у світі, до глибинного смислового вираження себе, свого ставлення до світу й того, яким його хочемо бачити. Отже, рисунок є не лише способом віддзеркалення суспільно-історичного досвіду й форм людських взаємин, а й фактом самовираження.

Рисунок у науковій літературі розглядається як результат образотворчої діяльності та як показник, що дає змогу з'ясувати особливості фізичного, розумового й психологічного розвитку школярів у різні періоди дитячої образотворчості. Інтерпретація змісту рисунка давалася під впливом ідей біологізаторського толку: розвиток малювання встановили в тому, що *людина зображає те, що вона вважає, думає, гадає, знає, а не те, що бачить* (В. Штерн, Ж. Люке); гештальтпсихології, у надрах якої закладені основи сучасного знання про візуальне сприйняття: *«дитина малює те, що бачить»*; а також фрейдизму – в основі ідеї лежало твердження, що дитяча творчість тлумачиться як вираження символів природжених і підсвідомих імпульсів: *«дитина малює те, що відчуває»*. Л. Виготський підкреслює особливість графічної форми дитячих зображень, що свідчать, на його думку, про те, що *«дитина малює не те, що бачить, а те, що знає»*, незважаючи на дійсний вигляд предметів.

На думку американських педагогів (Р. Келлогг, Кіндлер, Даррас (1970–1980 рр.), образотворча діяльність пов'язана із загальним розвитком дитини: у молодшому підлітковому віці (9–12 років) це стадія розвитку «проблисків реалізму», коли дитина розуміє, що реальний образ і його символ на малюнку – не одне й те саме, у 12–14 років у малюнках підлітків проявляється псевдонатуралізм або реалізм (чітко зображені фігури, контурні малюнки, з'являється тінь і світло, пропорції, перспектива), а з 14 років роботам підлітків притаманні художнє рішення і творчий підхід (учні намагаються копіювати або імітувати різноманітні художні манери й техніки раніше, ніж вироблять свою).

Схожу з поглядами зарубіжних учених періодизацію дитячої образотворчої діяльності наводить А. Бакушинський, виділяючи період аналітичної стадії (8–12) у дитячому розвитку, пов'язаний із

послабленням зовнішньої фізичної активності й посиленням розумової. На його думку, це є часом пунктуальних рисунків (зникнення схематичності в малюнках, правдоподібні, але надмірно деталізовані зображення, прагнення максимально точно відобразити предмети за допомогою контурів або силуетів). Підліток прагне до ілюзорної натуралістичної форми, хоче зробити так, як насправді. Для втілення його творчої уяви необхідні професійні, художні навички та вміння. Період об'ємно-просторового зображення предметів настає від 12-ти до 15-ти років: об'єкти, що відображаються в малюнках, набувають об'ємності й вигляду, який у підлітків асоціюється з творами «професійного» мистецтва [3, с. 74–75].

Образотворча діяльність у різні вікові періоди становлення особистості має свої специфічні особливості, які визначаються за **результатом** цієї діяльності (Г. Керштейнер, В. Коваленко, Р. Кропіна та ін.): від 8 до 12 років підлітки перебувають на стадії розвитку малюнку, який можна охарактеризувати як «ступінь схожого зображення», при якому зникає схема, з'являється силует чи контур, але ще немає пластичності предмета, перспективи; від 12 до 15 років образотворча діяльність школярів характеризується пластичним зображенням, при якому окремі частини зображуються об'ємно за допомогою світла й тіні, з'являється перспектива, передається рух.

Дослідниками встановлено, що «примітивні» зображення, які характеризуються перерахуванням окремих деталей зображуваного, різко скорочуються в 5 класі та зникають у 6–7 класах, поступаючи місцем зображенням, що передають форму об'єкта, який рисується, складною лінією, у розвитку композиції підліткового рисунка спостерігається перехід від одної горизонталі до двох, а потім до багатопланової композиції, від горизонталей до перспективи, з віком побудова композиції стає більш складною, що пояснюється накопиченим образотворчим досвідом (Р. Кропіна); оволодіння учнями 5–6 класів механізмів творення оригінального художнього образу проходить за готовим «рецептом», у 7–8 класах створюються проблемні ситуації, що активізує образне мислення школярів, особливо вольову сферу, ураховуються індивідуальні особливості образотворення, рівень готовності сприймати нову інформацію на базі вже засвоєної (В. Коваленко).

Отже, згідно з викладеними дослідниками позиціями, логічно припустити, що розвиток образотворення є складним процесом, у ході якого диференціюються художні *знання, уміння та навички*, формуються й відпрацьовуються *ключові компетенції* в галузі – як результат, розвивається особистість, здатна творчо мислити й відображати світ у різних видах художньої діяльності. За висновками Н. Череповської, образотворча діяльність

підлітків є специфічним способом зображення дійсності у візуальних образах на двох рівнях відображення: на рівні об'єктивного відтворення та на символічному рівні. Первинною основою символічного образу в художньо-графічній діяльності підлітка є наявний у нього запас зорових образів-уявлень, образів-понять з попереднього досвіду та образи, створені в процесі уявлення [5].

Створення схожих на оригінал зображень потребує від підлітка оволодіння спеціальними художніми вміннями й роботи образного мислення, що призводить до створення продукту. В образотворчій діяльності підлітки виявляють *вихід художнього мислення на образний рівень*: оригінальність композиційного рішення (цілісність, симетрія, динаміка, ритм, контраст, фактура); композиційне сполучення (конструкція, гармонія, ракурс, фрагментарність); *цілеспрямований вільний вибір творчого методу або прийому втілення задуму*: домінування певних графічних елементів, їх характеристик і поєднань (лінія, штрих, пляма тощо); відповідність задуму образотворчих композиційно-графічних засобів; *активність, самостійність у художньо-творчій діяльності*, різноманітність і оригінальність художніх ідей і прийомів рішення образів; самостійне формулювання задуму, гнучкість мислення, розвиненість уяви; *індивідуальний характер графічних* можливостей, прояв особливостей графічного почерку (варіативного, вибіркового) у роботі.

Отже, образотворчій діяльності підлітків притаманна не лише функція зображення (відтворення зовнішнього вигляду оточуючої дійсності), а й функція *світовідображення* (вираження предметної сутності явищ світу). У кожного підлітка своє бачення світу, індивідуальний підхід до відображення реальності, психологічні та фізіологічні особливості розвитку, власний обсяг знань і навичок, творчі задатки. А оскільки образотворча діяльність підлітків характеризується можливістю передавати образи об'єктів і явищ дійсності з використанням засобів зображення та виразності, специфічних для кожного виду образотворчого мистецтва (Т. Комарова), то в розвитку світовідображення в

підлітка варто систематично розвивати цілеспрямоване сприймання навколишньої дійсності й поступового нарощування знань і вмінь у сфері реалістичного зображення та повноцінного розвитку їхніх творчих здібностей.

Висновки. Науково доведено, що в процесі дорослішання підліток виділяє себе з навколишнього світу, формує світоглядні установки, які стануть основоположними в подальшому житті.

Серед різних видів діяльності значні можливості для вираження своїх поглядів на дійсність має образотворча діяльність, де світ відображається в художніх образах за допомогою різноманітних художніх засобів. Створеними образами, що є втіленням власного ставлення до оточуючого, підліток заявляє про себе, прагне, щоб його оцінили, претендуючи на «дорослий» рівень своїх художніх робіт. На нашу думку, образотворчу діяльність варто вважати одним із важливих видів діяльності в підлітковому віці, завдяки тому що це засіб особистісного спілкування із собою (уявлення про свій внутрішній світ) та іншими (розуміння, пізнання людей і їхніх взаємин).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Большакова С.В. Особенности педагогического руководства изобразительной деятельностью подростка в формировании субъектного отношения к искусству : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2004. 204 с.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание : опыт исслед. на материале странств. искусств. Москва : Карапуз, 2009. 302.
3. Краснова Н.М. Формування світовідображення в учнів 5–7 класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / наук. кер. В.В. Рагозіна ; Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2015. 300. С. 195–219.
4. Череповська Н.І. Особливості формування символічного образу в художньо-графічній діяльності підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 236 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1985. № 6. С. 26–37.

ФІТНЕС У СИСТЕМІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

FITNES IN THE SYSTEM OF HEALTH PROTECTION TECHNOLOGIES DURING STEPS OF PHYSICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: AN AXIOLOGICAL APPROACH

Стаття присвячена розкриттю змістових особливостей фітнесу в системі здоров'язбережувальних технологій у процесі фізичної підготовки майбутніх учителів. Ресурсне забезпечення аналізується з позиції аксіологічного підходу до фізкультурної освіти. Ціннісний аспект розглядається з позиції збереження моральної цілісності особистості майбутнього вчителя (забезпечення балансу між фізичним і когнітивно-емоційним станом), рефлексії здорового способу життя як внутрішньої потреби (на рівні інтеріоризації), формування ціннісних орієнтацій, які стосуються системи здоров'язбереження.

Моральна цілісність особистості майбутнього вчителя в процесі занять фітнесу розуміється як моделювання свого життя з позиції знання методики використання засобів сучасних фітнес-програм, системи положень певних частин тіла під час фіксації задля досягнення гнучкості й рухливості в суглобах, підтримання емоційного балансу шляхом зняття нервово-психічного напруження.

Аксіологічний підхід до занять фітнесом майбутніми вчителями ґрунтується на розумінні майбутніми вчителями закладів вищої педагогічної освіти методологічних, теоретичних і прикладних знань про фітнес як дидактичний супровід на заняттях із фізичної культури, також як філософсько-екзистенційне осмислення фізкультурної освіти як життєзбережувальної парадигми. Поняття рефлексії під час заняття визначається на рівні репродуктивного відтворення фітнес-технологій; конструктивного ставлення до життєзбереження, що полягає в залученості до загального контексту фітнес-діяльності, ситуативного моделювання фізичної діяльності, об'єктивації фізичної діяльності через вироблення схем як засобу управління фітнес-діяльністю.

Розглянуто методичну доцільність використання інтегративних фітнес-технологій у фізичній підготовці майбутніх учителів (з елементами народних елементів (метод вільного стилю із застосуванням довільної хореографічної підтримки сюжетно-побутових українських танців); хатха-йога; статична гімнастика на основі розтягувального та зміцнювального апарату).

Ключові слова: фітнес, фізична підготовка, здоров'язбережувальні технології, майбутні вчителі, аксіологічний підхід.

The article deals with the main features of fitness in the system of health technologies during steps of physical training of future teachers. Resource allocation is analyzed in relation to the axiological approach to physical education. We were studying the value aspect in relation to preserving the moral integrity of the future teacher (supporting a balance between physical and cognitive-emotive condition). Also the reflection on a healthy lifestyle as an internal necessity (at the level of internalization), the formation of values which connect with health protection technologies.

Moral integrity of the future teacher's personality during the exercises is understood as modeling of life. We investigate it in the context of knowledge and methods of using modern fitness programs, the position of certain parts of the body during fixation to achieve flexibility and mobility in the joints, maintaining emotional balance by reducing mental stress.

The axiological approach to fitness classes is based on the understanding of future teachers of higher pedagogical education methodological, theoretical and applied knowledge about fitness as a didactic support in physical education classes. Also as a philosophical and an existential understanding of physical education in the context of health protection model. The concept of reflection during the lesson is defined through the level of reproductive fitness technologies; constructive attitude to health protection. It connects with the general context of fitness activity, situational modeling of physical activity, objectification of physical activity through the development of schemes as a means of managing fitness activity.

The methodical expediency of using integrative fitness technologies in physical training of future teachers (with elements of folk elements (freestyle method with use of arbitrary choreographic support of plot and household Ukrainian dances); hatha yoga; static gymnastics on the basis of stretching and strengthening apparatus).

Key words: fitness, physical training, health protection technologies, future teachers, axiological approach.

УДК 378.796.071.4-051:613

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.13>

Макаренко Н.Г.,

старший викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання Криворізького державного педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності в умовах сучасного інформаційно-освітнього середовища висуває нові вимоги як до предметних компетентностей, так і до світоглядної домінанти педагога як транслятора знань. Ідеться про віднайдення шляхів, які б урівноважили вплив негативних чинників ризику послаблення психічної

й фізичної активності (навантаження у зв'язку з інтенсифікацією навчального процесу; вимога формування елективної наукової картини світу, орієнтування в інформаційних потоках гіпертексту; недостатній рівень компетентності учителів щодо питань здоров'язбереження) шляхом поєднання теоретичного (профілактично-лікувального (медичного)) й аксіологічного складників здоров'язбережувальної

позиції вчителів під час занять фітнесом. У публікації обґрунтовується позиція, що фітнес доцільно інтерпретувати як стиль і філософію життя, де ціннісний аспект заняття фітнесом полягає в усвідомленні естетики занять фізичною культурою, можливості подальшого моделювання фітнес-технологій як власного профілактико-оздоровчого дискурсу протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аксіологічний підхід у системі вітчизняної освіти визначає актуальність проблем з позиції світоглядної екзистенції, коли ціннісна орієнтація становить інтеріоризовану внутрішню потребу здобувати знання тієї чи тієї галузі, транслювати їх, творчо перероблювати в процесі професійної діяльності (А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Моляко, О. Савченко, О. Сухомлинська). Фітнес у змісті здоров'язбережувальної діяльності розглядається з позиції досягнення фізичної активності (М. Булатова, О. Дубинська, В. Іваночко, О. Селуянов, Ю. Усачов), фітнес – як траєкторія власного життєзбереження, стиль життя (Ю. Беляк, О. Кібальник, Т. Круцевич, М. Смірнов, Л. Чеховська) [5; 6]. Моделювання життєзбережувальної траєкторії засобом використання фітнес-технологій на рівні аксіологічної світоглядної позиції потребує додаткових досліджень.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аксіологічний підхід до здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів конституюється на понятті ціннісного спрямування вітчизняної освіти загалом, усвідомлення важливості розвитку ціннісних орієнтацій, пов'язаних із предметно-науковою підготовкою, яка на рівні здоров'язбереження передбачає також особистісний складник. Іншими словами, підготовка педагогів до здоров'язбережувальної діяльності повинна охоплювати такі аспекти, як ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я навколишніх; розуміння естетики фізичної культури на рівні внутрішньої потреби; усвідомлення необхідності приділення значної уваги теоретичним і прикладним аспектам здоров'язбереження.

У розглядуваному ракурсі розуміння фітнесу як стилю життєзбереження й філософії світосприйняття дає змогу задовольнити внутрішні потреби майбутнього педагога досягнення цілісності фізичного, психічного й соціального складників здоров'я, розуміння поняття «здоров'я» не лише як задовільного фізичного стану, відсутності хвороб тощо, а і як засобу реалізації творчих можливостей у процесі здійснення освітньої діяльності; інтеріоризованої внутрішньої потреби своєї ідентифікації на рівні життєзбереження, розгляду фітнесу як життєвого ресурсу, ціннісного орієнтиру дотримання здорового способу життя на рівні харчування, вправ, моральних установок і творчих реалізацій.

Розв'язання проблеми фітнес-підготовки майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу передбачає реалізацію суб'єктності особистості майбутнього вчителя як цілісної психологічної системи. Варіативність у моделюванні фітнес-дискурсу має визначатися на основі фізіологічних ресурсів майбутніх учителів [6; 7], а також методичних напрацювань, які уможливають варіативне поєднання вправ із фітнесу відповідно до методів і засобів навчання фітнесу.

Мета статті – схарактеризувати специфіку фітнесу в системі здоров'язбережувальних технологій у процесі фізичної підготовки майбутніх учителів на засадах аксіологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель, відповідно до рамки кваліфікацій, має виробити сукупність фахових компетентностей, з-поміж базових на сучасному етапі фахової підготовки виокремлюються не лише науково-предметні, а й здоров'язбережувальна компетентність, що забезпечує цілісність складників (фізичного, психологічного, соціального) здоров'я педагога, дає змогу транслювати інформацію, яка стосується життєзбереження, на рівні освітнього ресурсу. Аксіологія фізкультурної освіти полягає насамперед у розумінні дотримання принципів фізичної культури як внутрішньої потреби, коли інтеріоризовані ціннісні орієнтації становлять життєве переконання. Такий здоров'язбережувальний позиції передують теоретична обізнаність про вплив занять фізичною культурою, знання фізіологічного чинника, анатомічних особливостей організму задля підтримання здорового способу життя.

Сучасна інформаційно-освітня парадигма відкриває нові можливості гіпертексту, коли інформація за своїми характеристиками потребує розмежування за певними значеннєвими дескрипторами (інформативність/істинність/корисність тощо). Ідеться про аксіологію під час аналізу інформації, яка стосується життєзбереження. Прикладом слугує інформація щодо правил і рекомендацій, які стосуються харчування, забезпечення водообміну в організмі, запобігання шкідливим звичкам (негативний вплив споживання алкогольних напоїв, енергетичних напоїв, наркотичних речовин; гіподинамічного способу життя; знання природи й негативних наслідків інтернет-залежності). На рівні інтернет-грамотності здоров'язбережувальна компетентність виявляється в умінні розмежувати інформацію стосовно занять фізичною культурою з позиції методичної обґрунтованості (вірогідності), моделювання подальшого біографічного шляху як філософії здорового способу життя. Як висновок, сучасний учитель повинен формувати елективну картину світу, яка дасть змогу вільно орієнтуватися в інформаційному просторі в умовах так званого «морального плюралізму». «Моральний плюралізм» значною мірою розхитує рамки гро-

мадської думки, применшує значення кодексу про захист суспільної моралі, оскільки нівелює поняття небезпеки недотримання здорового способу життя (морального і фізичного).

Одним зі шляхів фізичної підготовки майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу є заняття фітнесом. На рівні естетичного корелята аксіологічна цінність фітнес-технологій полягає в усвідомленні цінності підтримання здорового способу життя, а також естетики зміни зовнішнього вигляду – зовнішньої форми (зміцнення м'язів, позбавлення від надлишків жирової тканини, формування фігури з видовженими пропорціями; дотримання правильного харчування, що загалом сприяє зміцненню імунітету, дотриманню балансу в обміні речовин, забезпечення оптимальної роботи серцево-м'язової системи (режим гіподинамії як негативної тенденції в діяльності педагога з часом призводить до деактивності серцевого м'яза, пригнічення його функції), дихальної системи, досягненню емоційного балансу).

Заняття фітнесом, спрямовані на оздоровчий ефект, дають змогу вибудовувати індивідуальні здоров'язбережувальні стратегії при застосуванні різних методів. Наприклад, під час занять фітнесом як руховою активністю (танцювальна аеробіка) *метод фрістайлу* [8, с. 59–60] дає змогу добирати довільний музичний супровід і хореографічний малюнок (наприклад, національний колорит забезпечать елементи світових народних танців (латина, афро-джаз, східні танці), у тому числі й українського (сюжетні (шевчики, ковалі) й побутові (гопак, козачок) танці). Такий вибір елементів народних танців є методично доцільним, оскільки переходить між рухами в народному танці визначають інтенсивні тренувальні вправи, при виконанні яких розтяг м'язів, рухливість рухового апарату здійснюються з урахуванням анатомо-фізіологічних особливостей людського організму, тобто, по суті, є лікувально-профілактичними. Задля забезпечення розважальних і перехідних пауз такий хореографічний малюнок сприяє виробленню естетичного смаку, рухової й просторової вправності (напівкола, кола, подвійні кола, горизонтальні лінії), пластики. Застосування *методу структурованої хореографії* [2; 3; 4, с. 337] при розробленні індивідуальних стратегій дає можливість моделювати сюжетні хореографічні малюнки, поєднувати танцювальні елементи в блоки й комбінації відповідно до темпоритму.

Аксіологічне значення фітнесу як оптимального фізичного стану [2; 8; 9; 10, с. 81] ми витлумачуємо як досягнення оптимального рівня рухових тестів, що корелює з відповідним задовільним станом здоров'я (несхильність до розвитку захворювань), а також збалансоване харчування. Таке ціннісне ставлення до життя як світоглядна екзистенція уможливорює моделювання фітнес-

технологій залежно від внутрішньої естетичної й фізіологічної потреби. Наприклад, підтримання функцій опорно-рухового апарату (профілактика виявів остеохондрозу – шийно-грудного, поперекового відділів хребта), болів у суглобах в умовах гіподинамії забезпечується шляхом виконання статичної гімнастики. При цьому варто враховувати таку характеристику хребта, як гнучкість і сила. Фізіологічною основою занять для хребта є врахування того, що зв'язки хребців за своєю структурою є такими, що рухи в кожному з них окремо є значною мірою обмеженими, у сукупності, навпаки, можливий більший діапазон рухів хребта. Установлено закономірність: в умовах постійного тренування хребет здатен досягати надзвичайної гнучкості, однак при малорухомому способі життя людина поступово втрачає не лише гнучкість, а й необхідний обсяг рухів у хребті. Задля профілактики захворювань хребта необхідно укріплювати його зв'язувальний апарат, відповідно ефективним буде упровадження фізичних вправ із різними рухами хребта, а також вправи, спрямовані на укріплення м'язів спини, оскільки вони підтримують хребет і певною мірою применшують навантаження на міжхребтові диски.

Корисними є вправи на розтяг, оскільки, коли розтягується засобом вправ хребет, збільшуються між хребтові проміжки, зменшується здавлювання нервів, тиск на задню повздожню зв'язку, поновлюється циркуляція крові й лімфи, здійснюється ефективний вплив на рецептори м'язів великого сегменту, знімаються рефлекторні болі.

Пропозицією є уведення елементів хатха-йоги, оскільки виконання асан ґрунтується на вправах із *розтягу* м'язової системи організму людини:

Рекомендованими є такі вправи статичної гімнастики (асани) задля забезпечення діяльності опорно-рухового апарату: *врікшасана* («дерево»), дія: тонізує м'язи ніг й розвиває відчуття рівноваги [1, с. 53]; *утгіта триконасана* (протягнутий, розтягнутий; трикутник – стояча поза форми розтягнутого трикутника), дія: зміцнює м'язи ніг, ліквідує закостенілість ніг, зокрема стегон, зменшує біль у спині та при розтягненні шийних зв'язок, зміцнює суглоби стопи і сприяє розвитку грудної клітки [1, с. 54]; *утгіта паршваконасана* (розтягнута бокова, кутова вправа), дія: зміцнює кісточки коліна й стегна, розвиває груди, зменшує жировий прошарок на талії і стегнах, знімає артритний біль [1, с. 55].

Викладене вище дає змогу зробити узагальнення, що аксіологічний підхід до занять фітнесом майбутніми вчителями ґрунтується на розумінні майбутніми вчителями закладів вищої педагогічної освіти методологічних, теоретичних і прикладних знань про фітнес як дидактичний супровід на заняттях із фізичної культури, також як філософсько-екзистенційне осмислення фіз-

культурної освіти як життєзберезувальної парадигми (здоров'я, життя, фізкультурна освіта, фізкультурно-оздоровчі вправи, здоровий спосіб життя).

Інтеріоризація ціннісної орієнтації, яка визначає здоровий спосіб життя як внутрішню потребу, становить рівень екзистенції, усвідомлення себе як єдності фізичного, психічного й соціального складників; потреба постійного фізичного вдосконалення шляхом моделювання індивідуальних здоров'язберезувальних технологій. Рефлексія під час виконання фітнес-вправ установлює кореляцію між забезпеченням «Я»-включеності вчителя в процес осмислення себе й особистісною позицією як сукупністю ставлень до власних дій і поведінки, усвідомлення естетики фітнес-дискурсу, може слугувати результатом оцінювання власних досягнень у підтримуванні фізичної оптимальної форми (репродуктивна фітнес-діяльність як готовність реалізувати задані вправи й комплекси; продуктивна фітнес-діяльність як готовність до моделювання власної активної фізичної активності протягом життя).

На категорійно-поняттєвому рівні аксіологічний світоглядний складник передбачає сформованість когнітивного вміння розмежовувати інформацію, яка стосується раціонального харчування, системи поглядів на полісоціокультурну інформаційну сучасну дійсність в аспекті морального поступу (моральні принципи й переконання стосовно життєвого способу життя), дотримання фізичного балансу (профілактично-лікувальні вправи).

Висновки. Фітнес у системі здоров'язберезувальних технологій у процесі фізичної підготовки майбутніх учителів спрямований на вироблення аксіологічного ставлення фізкультурної освіти загалом, фізичної культури зокрема. Поняття рефлексії під час заняття визначається на рівні репродуктивного відтворення фітнес-технологій; конструктивного ставлення до життєзбереження, що полягає в залученості до загального контексту фітнес-діяльності (раціональне харчування; сформованість світоглядної позиції жит-

тєзбереження; теоретична обізнаність стосовно шляхів, технологій і методів здоров'язбереження), ситуативному моделюванні фізичної діяльності відповідно до потреб, об'єктивації фізичної діяльності через вироблення схем як засобу управління фітнес-діяльністю. Перспективами подальших розвідок є розроблення для вчителів інтегративних фітнес-технологій.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аєн'гар Б.К.С. Погляд на йогу / пер. з англ. О.Ю. Горенбейна, Г.Й. Гуці. Київ : Здоров'я, 2000. 312 с.
2. Базова аеробіка з методикою викладання : методичні рекомендації для студ. ф-ту фіз. виховання, вчителів фіз. виховання та інструкторів аеробіки / уклад.: Б.В. Кокарев, О.Є. Черненко, С.М. Кокарева. Запоріжжя : ЗДУ, 2004. 40 с.
3. Беляк Ю.І. Технологія проведення занять з аеробіки : методичний посібник. Івано-Франківськ : Імста, 2005. 34 с.
4. Булатова М.М., Усачов Ю.О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. *Теорія і методика фізичного виховання*. Київ, 2008. Т. 2. С. 320–353.
5. Селуянов В.Н. Технология оздоровительной физической культуры. Москва : Спорт Академ Пресс, 2001. 172 с.
6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. Москва : АРКТИ, 2003. 270 с.
7. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная : учебник. Москва : Олимпия Пресс, 2005. 528 с.
8. Теоретико-методичні основи оздоровчого фітнесу : навчальний посібник / Ю. Беляк, І. Грибовська, Ф. Музика, В. Іваночко, Л. Чеховська. Львів : ЛДУФК, 2018. 208 с.
9. Усачов Ю.О., Зінченко В.Б., Жуков В.О. Використання сучасних фітнес-програм і технологій у фізичному вихованні студентів. URL: www.ekmair.ukma.kiev.ua.
10. Чеховська Л. Фітнес тренди сучасності. *Фізична активність і якість життя людини* : зб. тез доп. II Міжнар. наук.-практ. конф. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2018. С. 81–82.

УРОК ЛЕКСИКОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ:
ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХОДИA LESSON ON UKRAINIAN LEXICOLOGY IN MORDERN SCHOOL:
TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES

У статті аналізується урок лексикології як форма навчання української мови в сучасній школі. Зауважується, що під час опанування лексикології важливо коректно та правильно підходити до розв'язання її питань, залучати нові педагогічні технології, не ігнорувати вже узвичаєне, напрацьоване. Сучасне навчання мови має жваво реагувати на виклики сьогодення.

У контексті лексикології здійснюється аналіз останніх публікацій, присвячених уроку української мови, його плануванню та проведеному. На основі дослідження сучасних підходів до уроку лексикології визначається необхідність значно глибшого вивчення його лінгводидактичних основ.

У пропонуваній розробці акцентується увага на особливостях сучасного уроку лексикології. Правильно спланований і проведений урок лексикології має величезну виховну та навчальну роль, він формує активний і багатий словниковий запас учня, розвиває його громадянську свідомість, пізнавальну і творчу активність, забезпечує етичне й естетичне виховання. Засобами слова формується свідомий громадянин, який володіє українською мовою та з її допомогою розв'язує складні комунікативні завдання соціуму.

До вивчення лексики в сучасній школі застосовується компетентнісний підхід. Лексична компетентність, разом із фонологічною, морфологічною, синтаксичною, визначається як база для комунікативної компетентності, важливої для майбутнього фахівця. Ефективність спілкування прямо залежить від набуття учнями лексичних умінь і навичок, від характеру їхнього словникового запасу.

Сучасний урок лексикології доречно організовувати як такий, у межах якого поєднуються традиційні та інноваційні підходи до вивчення лексики. З-поміж інноваційних виділяються домінуючі – інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, есе, а традиційних – слово вчителя, перевірка усних і письмових завдань. Як ефективні інтерактивні визначаються вправи з використанням дидактичних ігор (переважно в середній школі), завдання щодо створення проєктів, написання есе (переважно для старшої школи). Відзначається, що інформаційно-комунікаційний підхід актуальний для роботи з комп'ютерними словниками. Цей вид діяльності застосовується на різних етапах вивчення мови.

Підсумовується, що ефективність сучасного уроку української мови зумовлена скоригованим використанням традиційних та інноваційних підходів у ході вивчення основ лексикології та під час актуалізації лексичних умінь в комунікації.

Ключові слова: урок лексикології, український лексичний запас, лексична компетентність, традиційний підхід до навчання лексикології, інноваційний підхід до навчання

лексикології, лексичні й комунікативні вміння, методи навчання.

The article analyzes the lesson of lexicology as a form of teaching the Ukrainian language in modern school. It is noted that during the mastery of lexicology it is important to correctly approach the solution of its problems, to use new pedagogical technologies, not to ignore the already usual, developed. Modern language teaching must respond briskly to today's challenges.

Analysis of recent publications on the Ukrainian language lesson, its planning and implementation is performed in the context of lexicology. Based on the study of modern approaches to the lesson of lexicology the need for a much deeper study of its linguodidactic foundations is determined.

The proposed article focuses on the features of the modern lesson of lexicology. Properly planned and conducted lexicology lesson has a huge educational and training role, it forms an active and rich vocabulary of the students, develops their civic consciousness, cognitive and creative activity, provides ethical and aesthetic education. By means of a word, a conscious citizen is formed who speaks the Ukrainian language and with its help solves complex communicative tasks of society.

The competence approach is used to study vocabulary in a modern school. Lexical competence, together with phonological, morphological, syntactic, is defined as the basis for communicative competence, important for the future specialist. The effectiveness of communication directly depends on the acquisition of lexical skills by students, on the nature of their vocabulary.

It is appropriate to organize a modern lesson of lexicology as such, within which traditional and innovative approaches to the study of vocabulary are combined. Among the innovative approaches the dominant ones stand out: interactive, informative-communicative, essays, and the traditional ones being the teacher's word, checking of oral and written tasks. Exercises with the use of didactic games (mostly in high school), tasks for creating projects, essay writing (mostly for high school) are defined as effective interactive. It is noted that the information and communication approach is relevant for working with computer dictionaries. This type of activity is used at different stages of language learning.

It is concluded that the effectiveness of the modern Ukrainian language lesson is preconditioned by the adjusted use of traditional and innovative approaches in the study of the basics of lexicology and in the actualization of lexical skills in communication.

Key words: lesson of lexicology, Ukrainian vocabulary, lexical competence, traditional approach to teaching Ukrainian, innovative approach to teaching Ukrainian, lexical and communicative skills, teaching methods.

УДК 373.5.016:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.14>

Мороз О.А.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української філології
Маріупольського державного
університету

Постельняк Л.Р.,
студентка II курсу магістратури
факультету філології та масових
комунікацій
Маріупольського державного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Урок – це головна форма, за якою здійснюється навчання в сучасній школі, як у середній, так і вищій. Саме урок дає змогу стисло й результативно вивчити основні аспекти української мови, а також ті, що пов'язані зі словом – основною одиницею лексикології як науки. Під час вивчення лексикології важливо коректно та правильно ставитися до опанування різних її питань, завжди бути в контексті доби й нових педагогічних технологій і не ігнорувати вже узвичаєне, напрацьоване. У методиці лексикології є традиційні методи та прийоми навчання, накопичилося вже чимало нетрадиційних. Лінгводидакти переконані, що ефективно засвоєння лексикології сприяє «усвідомленню взаємозв'язків основних одиниць і рівнів мови: мовних норм, функцій» [8, с. 5]. Гарне знання лексикології є передумовою відповідної мовленнєвої поведінки мовця в різних ситуаціях спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти планування та проведення уроку української мови опрацьовано досить ґрунтовно, зокрема це праці О. Біляєва, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, О. Горошкіної, М. Греб, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Мацько, І. Олійника, С. Омельчука, М. Пентиліюк, К. Плиско, Ю. Романенко, І. Хом'яка, О. Хорошковської, С. Чавдарова тощо. Над вивченням лексикології в школі працювали М. Вашуленко, І. Хом'як, М. Пентиліюк (теоретичні та практичні засади методики навчання); Н. Сіранчук, І. Хом'як (формування лексичних компетенцій); М. Греб (ефективність науково-методичної системи навчання лексикології); С. Гунько, В. Лавренюк, Ю. Матюгін, Т. Слопенко (інноваційні підходи в лексиці); Л. Мацько, С. Омельчук, Ю. Романенко, О. Семенов (роботи уроків з лексикології) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Урок лексикології української мови сьогодні потребує доповнень, зауважень, уточнень і з погляду загальнодидактичного, і щодо методики проведення. В умовах потужних глобалізаційних процесів змінною є сама лексика, тобто той матеріал, що є вихідним, базовим для уроків лексикології. Потребують зауважень питання поєднання традиційних і нетрадиційних підходів до опанування лексичного матеріалу. З одного боку, сучасний учитель не може відмовитися від традиційного навчання лексикології, а з іншого – повинен використовувати інноваційні, оригінальні форми, які допомагають уникнути одноманітності й шаблонності, сприяють ефективності та креативності [9, с. 44]. Отже, тема статті є актуальною, адже важливо вивчити сучасні аспекти уроку лексикології української мови.

Мета статті – висвітлити особливості сучасного уроку лексикології в школі з погляду реалізації в ході його планування й проведення традиційних та

інноваційних підходів до навчання з акцентом на сучасні теоретичні й практичні рекомендації лінгводидактів.

Виклад основного матеріалу. Урок – це інструмент виховання й розвитку особистості, це стрижень, навколо якого групуються інші форми навчальних занять незалежно від типу школи [6, с. 4]. Уроку лексикології надається вагоме навчальне й виховне значення, бо основна одиниця лексикології – слово – є поліфункціональною, багатовимірною, соціально та національно значущою. Усвідомлення важливості слова самим учителем – початковий етап навчання.

Загальновідомо, що слово – це будівельний матеріал для висловлення, останнє набуває «опредметнення» саме через слово. Хоча за висловленням закріплена комунікативна функція, воно зберігає номінативність завдяки правильно вживаним словам. Ще до школи дитина пізнає світ, пов'язуючи його предмети з відповідними назвами, співвідносячи словесний знак із речами та явищами навколишньої дійсності. У школі продовжується розбудова словникового складу мови, і від того, наскільки цей процес цілеспрямований, належним чином спланований, нормативно та суспільно усвідомлений, залежить ефективність опанування мови загалом. Формування й активізація лексичного запасу учнів сприяє збагаченню інтелектуальних здібностей, вихованню почуття любові до українського слова, до його носіїв, до держави [15, с. 16].

Важливо врахувати й те, що через слово відбувається пізнання саме національного світу, усвідомлення його закономірностей. За кожним словом приховується широке уявлення про предмети та явища, що оточують людину в певному соціумі. Вивчення мови, як переконаний Ф. Бацевич, має здійснюватися в тісному зв'язку зі свідомістю й мисленням людини, культурним і духовним життям етносу [1, с. 34]. А слова якраз і є тими культурно-національними знаками, що відображають у мові все національне, самобутнє. Звідси й вимога до вчителя: для уроків лексикології добирати вишукані українські слова, на їх основі будувати як традиційні, так й інноваційні завдання. На цьому неодноразово наголошували лінгводидакти, наприклад, М. Греб, відзначаючи, що в школах варто більше зважати на безеквівалентну лексику, на фонові слова, етикетні формули, фразеологізми тощо [7, с. 4].

Сучасний урок лексикології поліфункціональний. Найважливіша його особливість, на думку вчених, – виховати свідомого громадянина, патріота України, українця, що усвідомлює цінність і вагу української лексики для майбутнього професійного зростання. Саме українська мова забезпечує становлення світогляду школяра, «інтегрує соціум, із населення гуртує народ і націю» [4, с. 3].

Як навчання української мови має бути громадянським, так й уроки лексикології мають формувати громадянські якості в молодого покоління – для майбутнього України. На допомогу приходять комплексний підхід до навчання, і його забезпечують переважно комунікативно-діяльнісний, українознавчий, стилістичний підходи [20, с. 5]. Отже, на уроці лексикології необхідно створити умови й естетичні – для засвоєння краси українського слова, словникового багатства загалом, і соціальні – для виховання громадянина через багате й гарне українське слово.

Урок лексикології активно впливає на розвиток пізнавальної та творчої активності учнів. Як уже зазначалося, пізнавальний потенціал прихований у слові, адже з його допомогою учні опановують матеріальний світ, сприймаючи його, наприклад, через нові тексти; а згодом і самі продукують тексти, на основі вивчених слів. І тому важлива особливість уроку української мови – його комунікативна спрямованість. Пізнавальні й творчі здібності учнів реалізуються в процесі слововжитку, відповідно до значення слова, специфіки його сполучуваності з іншими словами, згідно з культурними стереотипами. У результаті збагачується лексичний запас, формується комунікативна компетентність.

Сучасне шкільне навчання мови спирається на досягнення комунікативної лінгвістики, відповідно, у контексті уроків лексикології актуальною є комунікативна методика навчання мови. Її засади опрацьовано такими вченими, як Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, М. Пентиліук, Г. Шелехова тощо. Комунікативна методика зорієнтована на навчання учнів спілкування в різних сферах суспільного життя. Оскільки спілкування здійснюється вербальними (мовними) засобами, то це – живий процес мовлення між учасниками комунікації, «спрямований на реалізацію конкретної життєвої настанови» [19, с. 4]. Результат застосування цієї методики: навчати слів так, аби учні наприкінці навчання ефективно комунікували, мали розвинені комунікативні вміння.

Урок лексикології забезпечує етичне й естетичне виховання. Українське слово здатне виховати духовно багату особистість, яка розуміє, що таке добро і зло, отримує гарний настрій на основі українського слова. Мовний матеріал повинен мати естетичну вартість та активно впливати на виховання в учнів відчуття прекрасного, принести естетичне задоволення й викликати позитивні емоції [20, с. 6]. Питома вага в такому матеріалі належить таким словам, які вилучені в 30-х роках ХХ ст. зі словникового складу української мови.

Сучасний урок лексикології як багатоаспектна одиниця формує кілька компетентностей: лексичну, фонетичну, акцентуаційну, граматичну, комунікативну тощо. Очевидно, що базовою є лек-

сична компетентність, що полягає в поетапному засвоєнні основ лексикології [22, с. 3]. Це поняття про слово, його функції, значення слова та його види, групи лексики (пароніми, омоніми, антоніми, синоніми), шари лексики за різними ознаками. Основи української лексики вивчають у 5 та 6 класах загальноосвітньої школи. У цей час важливо поглибити й систематизувати знання, актуалізувати вміння та навички лексичної компетенції, і це відбувається за рахунок уведення певної теоретичної інформації.

Уроки лексикології, як і будь-які інші, поділяють на два типи: аспектні й уроки розвитку зв'язного мовлення [20, с. 13]. На аспектних уроках з лексикології й відбувається засвоєння основ лексикології за допомогою різних вправ. Причому цей тип уроків, за класифікацією М. Пентиліук, належить до уроків засвоєння знань, під час яких формується мовна й мовленнєвознавча компетентності. Незважаючи на те що лексична компетентність прямо пов'язана з основними поняттями лексикології, її формування не обмежується тільки теоретичною інформацією. Хоча так було в шкільній освіті раніше, коли акцент робився на традиційних завданнях типу: знайти в тексті пароніми (омоніми); вписати з поданих слів синоніми (антоніми); знайти в тексті слова-неологізми. Це, так би мовити, пасивна модель навчання. Натомість сучасний урок вимагає застосовувати вивчений лексичний матеріал у процесі спілкування, що передбачає наявність сформованих мовленнєвих лексичних умінь [22, с. 3]. У цьому разі застосовуються активні та інтерактивні моделі навчання. Варто відзначити, що сучасний урок лексикології доречно організувати як такий, що поєднує традиційні вправи та інноваційні. Який характер поєднання зазначених, залежить від етапу навчання, від шкільного віку.

Сучасні лінгводидакти вважають, що в сучасній школі важливе місце належить інтерактивному навчанню, зокрема вправам в ігровій формі або нестандартним урокам (урок-гра, урок-подорож, урок-змагання) (О. Горошкіна, М. Пентиліук, І. Хом'як). Особливо цінна гра як форма навчання, «вона організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує учнів» [6, с. 27]. У контексті вивчення лексикології ігрові технології особливо доречні в 5–6 класах, і саме в цьому віці ігрові форми сприятимуть найкращому засвоєнню лексичного матеріалу, вони «підвищують зацікавленість у навчанні й долають перешкоди, що уповільнюють здатність до комунікації» [11, с. 5]. Наприклад, у 5 класі під час вивчення паронімів доречно використати дидактичну гру «Угадай слова-пароніми» [10, с. 16]. Таку гру доречно проводити в парах: один учень читає пояснення, наприклад: *Який стосується опадання листя; Який стосується назви місяця листопада*. Інший

учень намагається вгадати, яке пояснення відповідає певному пароніму (*листопадний, листопадовий*). Учитель добирає вислови, що містять пароніми (наприклад, із джерела С. Головашук «Словник-довідник з українського літературного слововживання». Київ : Наукова думка, 2004). Також можливі ігри: «Угадай слова-омоніми»; «Угадай багатозначні слова»; «Угадай слова-синоніми» тощо. Подібний різновид ігри активізує пізнавальну діяльність учня, зацікавлює його, робить засвоєння матеріалу значно легшим.

На етапі вивчення нового матеріалу для середньої школи можна застосовувати традиційні методи, наприклад, слово вчителя. Це відбувається в тих випадках, коли є складні моменти, важкі для сприймання з боку учнів. Наприклад, поняття про лексичне значення слова. З одного боку, лексичне значення слова пов'язане зі світом предметів і речей (доречні слайди презентації «слова-предмети»), з іншого – його формулювання зафіксоване в словниках (навести зразки словникових статей). У такому разі, власне, і відбувається зв'язок традиційних і нових підходів до вивчення лексикології: слово вчителя + презентація.

Опрацювання нового матеріалу дослідники пропонують проводити через самостійну роботу на основі текстів із використанням взаємоопитування [21, с. 40]. Наприклад, учитель пропонує учням адаптовані й доступні тексти теоретичного змісту, наприклад: «Синоніми в українській мові»; «Антоніми в українській мові». Одні учні формулюють питання до текстів, інші відповідають (робота в мікрогрупах). У результаті вони поглиблюють свої знання з певної теми.

Варто відзначити, що вчитель повинен ретельно добирати лексичний матеріал, дбаючи про його сучасність, національно-культурну орієнтованість, суспільну значущість. У зв'язку з цим цікавою для школярів буде гра «Подорож країною вишуканих слів» у межах вивчення власне української лексики (6 клас). Учитель готує матеріал – «Словничок вишуканих слів» – на основі однойменного словника Тараса Берези [2]. При цьому викладач визначає пошукові станції: станція «назви людини» (*іграшкар, кашовар*); станція «річ» (*непотріб*); станція «вчинок» (*вибрик*); станція «простір» (*видолинок, поодаль*); станція «час» (*завидна, здавна*); станція «дія» (*завітати, учацати*) тощо. На кожній станції учні зупиняються й конструюють речення зі словами, визначають їх будову. Учитель підсумовує, що таке власне українська лексика, чому деякі слова колись були вилучені з лексику, як утворені власне українські слова тощо. Отже, у нетрадиційних уроках завжди доречне слово вчителя як традиційний етап уроку.

Останнім часом усе більше говорять про так зване креативне навчання, про формування креативної особистості, яка може розв'язувати

складні завдання, успішно діяти в різних ситуаціях, «здійснювати ефектну самопрезентацію» [5, с. 30]. Креативність базується на сформованих комунікативних умінях і виявляється в традиційних видах, наприклад, робота з підручником, повідомлення на певну тему, підготовка реферату. Але здебільшого вона реалізується в пошуково-дослідницькій діяльності молодшої людини. Креативні технології доцільно залучати в старшій школі, де учні готові до пошуку й самореалізації. Види креативної діяльності ґрунтуються на проектуванні (метод проектів), на науково-дослідницькій роботі (участь у написанні наукових робіт у межах МАН). Наприклад, відомий проект «Музей одного слова» можна пропонувати для учнів 11 класу в межах блоку тем «Стильова норма», де вивчають стильові особливості іншомовних слів, стильове забарвлення лексики (книжні, розмовні, оцінні слова), стильові ознаки неологізмів тощо [18, с. 176]. Тут учні зможуть дослідити стилістичний потенціал певної групи слів (книжних чи розмовних), пропонувати при цьому різні контексти, сконструйовані самотужки.

На основі лексичних умінь і навичок ґрунтуються уроки зв'язного мовлення. Результат цих уроків – уміння висловлювати власні думки, усно й письмово. У сучасній школі уроки зв'язного мовлення належать до традиційних: це складання діалогів, власних висловлень. Однак форма їх проведення сьогодні набуває інноваційних рис. Це потрібно для комфортного існування молодшої людини у світі, для наближення видів навчальної діяльності до реалій сучасних [13, с. 17]. Набули поширення такі твори: текст для вебсайту школи, проект статті до Вікіпедії, написання відео привітання тощо. З-поміж нововведень сучасної школи виділяємо й есе. У Методичних рекомендаціях щодо викладання мови та літератури у 2020/2021 навчальному році есе визначається як самостійна творча письмова робота, «ознакою якої є особистісний характер сприймання проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимушеність та емоційність викладу» [14, с. 2]. Від звичайного твору есе відрізняє вільна побудова, відсутність шаблонів, можливість для учня написати «щось не те», а саме труднощі часто виникали в учнів під час написання власного висловлення [13, с. 18]. Проте написання такого виду робіт не звільняє учня від доброго володіння словами; учень повинен правильно вживати слова, презентувати синонімічне і фразеологічне багатство української мови.

Сучасний урок лексикології не можна уявити без інформаційно-комунікаційних технологій, особливо в умовах дистанційного навчання. Комп'ютерні технології передбачають використання комп'ютера або іншого гаджета, наявність програмних продуктів – навчальних програм, комп'ютерних підручни-

ків, електронних довідників, словників, енциклопедій тощо [11, с. 4]. З погляду вивчення лексикології особливо виділяємо комп'ютерні словники, адже вони дають повне уявлення про слово. Стараннями Мовно-інформаційного фонду України створені важливі комп'ютерні лексикографічні праці та проекти. Покликання на них є офіційними. Зокрема, це проект «Словники України online», «Словник української мови в 11 томах», «Словник української мови онлайн (у 20 томах, томи 1–10)». Робота зі словниками – це традиційний вид, однак поява комп'ютерних словників значно оновила й водночас полегшила його. Крім того, послугоування словниками важливе на всіх етапах вивчення української мови.

Висновки. Шкільний урок лексикології сьогодні – це важлива ланка у формуванні свідомого громадянина України, який реально оцінює власні можливості, патріотично відданий, досконало володіє державною мовою й поважає мови інших держав. Формування майбутнього громадянина-фахівця відбувається засобом слова, шляхом розбудови лексичного багатства, що його він буде спроможний усіляко вдосконалювати й розвивати в подальшому професійному становленні. Ефективність вивчення лексикології полягає в поєднанні традиційних методів і прийомів навчання з інноваційними, і лише вкупі вони здатні забезпечити якісне засвоєння матеріалу, навчити правильно вживати слова в різних ситуаціях спілкування. У свою чергу, спілкування, заґрунтоване на правильному слововживанні, – запорука сучасної успішної молоді людини.

У подальших дослідженнях не менш важливо ретельно вивчити особливості дистанційного навчання лексикології, специфіку нашарування комп'ютерних технологій на звичаєні форми навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бацевич Ф.С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 240 с.
2. Береза Т. Гарна мова – одним словом : словник вишуканої української мови. Львів : Априорі, 2017. 420 с.
3. Біляєв О. М. Інтегровані уроки рідної мови. *Дивослово*. 2003. № 5. С. 36–40.
4. Бондаренко Н. Виховання громадянськості старшокласників на уроках української мови. *Дивослово*. 2020. № 3. С. 2–6.
5. Горошкіна О., Караман О. Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 12. С. 29–33.
6. Горошкіна О.М., Попова Л.О. Сучасний урок української мови: від планування до проведення. Харків : Видавнича група «Основа», 2010. 111 с.
7. Греб М. Національно-культурний компонент змісту навчання лексикології і фразеології української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 6. С. 3–7.
8. Греб М. Лінгводидактичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого навчального закладу. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 1-2. С. 4–7.
9. Дороз В.Ф., Ларіна Т.Е. Сучасний урок (українська мова та література) : навчально-методичний посібник. Бердянськ, 2005. 84 с.
10. Кузнецова О. Використання паронімів у мовленні. *Дивослово*. 2019. № 6. С. 15–17.
11. Лавренюк В. Інноваційні і традиційні підходи у викладанні лінгвістичних дисциплін. *Дивослово*. 2020. № 2. С. 2–5.
12. Українська мова. 10 клас. Профільний рівень, українська філологія : навчально-методичний посібник / Л. Мацько, О. Семенов, Н. Голуб, Ю. Романенко, О. Мацько, О. Сидоренко. Київ : Дивослово, 2020. 520 с.
13. Мельничук Ю., Акуліна О. Жанр есе в шкільній практиці: класика чи інновація? *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 12. С. 17–19.
14. Методичні рекомендації щодо викладання української мови та літератури у 2020/2021 році. Додаток до Листа МОН України від 11.08.2020 р. № 1/9-430. *Дивослово*. 2020. № 7–8. С. 2–9.
15. Нагрибельна І. Формування лексичного запасу учнів засобами самостійної роботи. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 16–17.
16. Омельчук С. Методи і прийоми навчання української мови: сучасний стан проблеми. *Дивослово*. 2013. № 6. С. 19–21.
17. Омельчук С., Романенко Ю. Уроки української мови для 10 класу. Київ : Дивослово, 2019. 264 с.
18. Омельчук С., Романенко Ю. Уроки української мови для 11 класу. Київ : Дивослово, 2020. 286 с.
19. Пентиліук М. Теоретичні засади методики навчання української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2013. № 5. С. 2–6.
20. Пентиліук М.І., Окуневич Т.Г. Сучасний урок української мови. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
21. Рудницька О. Уроки української мови для 6 класу : навчальний посібник. Київ : Дивослово, 2020. 350 с.
22. Хом'як І., Каркіч І. Компетентнісний підхід до навчання лексики в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дивослово*. 2019. № 10. С. 2–5.

ЮРИДИЧНА КЛІНІКА ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВІЙСЬКОВОГО ЮРИСТА

LEGAL CLINIC AS AN INNOVATIVE FORM OF PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT OF A FUTURE MILITARY LAWYER

Сьогодні однією з актуальних проблем підготовки майбутніх військових юристів є вдосконалення професійної компетентності в умовах реформування вищої юридичної освіти. У статті запропоновано застосування юридичної клініки як інноваційної форми навчання для підвищення рівня формування професійної компетентності, якості теоретичних знань, практичних умінь та навичок майбутніх юристів у галузі військового права. Розкриті основні складові частини професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі військового права та види діяльності, які здійснюються ними під час практичної роботи в юридичній клініці. Розглядається проблема розвитку практико-орієнтованого навчання майбутніх юристів у галузі військового права на базі юридичної клініки, розкривається сутність таких понять, як «юридична клініка», «професійна компетентність» військового юриста, його «самоорганізована діяльність» та «самотивація» щодо набуття професійних умінь та навичок, необхідних для виконання складних завдань різних видів професійної діяльності. Також у статті зазначено низку переваг роботи й інноваційності застосування в освітньому процесі юридичної клініки в закладі вищої освіти, зокрема й підвищення рівня іміджу закладу вищої освіти та його визнання в суспільстві, а також доведено, що практична робота в юридичній клініці майбутніх військових юристів дозволяє вдосконалити освітній процес, підвищити рівень якості вищої юридичної освіти та професійної майстерності викладачів, подолати розрив між практичною і теоретичною юридичною освітою, сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх військових юристів та їхньої стійкої мотивації для самоосвіти протягом життя.

Ключові слова: юридична клініка, інноваційні форми навчання, професійна компетентність військового юриста, готовність до

професійної діяльності, самоорганізація діяльності, самоосвіта та самотивація майбутнього військового юриста.

One of the urgent problems of training future military lawyers today is the improvement their professional competence in the context of higher legal education reforming. The article proposes the use of legal clinic as an innovative form of education to increase the professional competence level, the quality of theoretical knowledge, practical skills and abilities of future lawyers regarding military law. The article revealed the main components of professional competence of future specialists regarding military law and types of activities carried out by them during their practice in a legal clinic. In particular, the problem of practical-oriented training development of future lawyers regarding military law is considered on the basis of a legal clinic, the essence of such concepts as legal clinic, professional competence of a military lawyer, his self-organized activity and self-motivation to acquire professional skills and abilities necessary to perform complex tasks of various professional activities.

The article also shows a number of work advantages and innovation in the educational process of a legal clinic in a higher educational institution, including raising the image of a higher educational institution and its recognition in society. The article also proves that practical work in legal clinic of future military lawyers allows to improve educational process, the quality of higher legal education and professional skills of teachers, to overcome the gap between practical and theoretical legal education, and it contributes to the professional competence formation of future military lawyers and their sustainable motivation for self-education throughout life.

Key words: legal clinic, innovative forms of education, professional competence of military lawyer, readiness for professional activity, self-organization of activity, self-education and self-motivation of future military lawyer.

УДК 378:340:355.23:[378.096]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.15>

Радченко К.А.,
канд. пед. наук,
обласний військовий комісар
Хмельницького обласного
військового комісаріату

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування системи вищої юридичної освіти, зокрема й військового спрямування, спричинено багатьма факторами внутрішнього та зовнішнього характеру, серед яких вагомими є крокування України до Європейського Союзу, сутнісні зміни законодавчої бази, що супроводжується імплементацією міжнародних стандартів у галузі військового права, правового механізму регулювання відносин, зокрема й у Збройних силах України тощо.

Система професійної підготовки майбутнього військового юриста нині потребує переорієнтації у бік збільшення практичної підготовки, формування професійної компетентності завдяки не тільки вивченню та засвоєнню теоретичних знань, але й

набуттю практичних умінь та навичок, важливих для виконання ними різної складності завдань професійно-службової діяльності. Тому натепер гостро постала необхідність удосконалення методики формування професійної компетентності майбутнього військового юриста. Також це підтверджує низка документів, що орієнтовані на міжнародні вимоги щодо поглибленої фахової підготовки та формування компетентностей сучасного фахівця, зокрема й у галузі військового права, а саме: Національна доктрина України у XXI ст. [1], проєкт Концепції розвитку юридичної освіти [2], доповіді Інституту майбутнього «Професійні навички майбутнього – 2020» тощо.

Однією із ключових ланок вирішення завдань формування професійної компетентності військово-

вих юристів є підвищення рівня їхньої професійної підготовки на підставі використання різних інноваційних методів практико-орієнтованого навчання, серед яких усе більше набуває розвитку юридична клініка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питанням особливості запровадження системи клінічної освіти на юридичних факультетах закладів вищої освіти України, що розпочалося в середині 90-х рр. минулого століття, присвятили свої дослідження вітчизняні та закордонні вчені та практики: О.Л. Ващук [3], А.О. Галай [4], В.А. Єлов [5], В.М. Журавський [6], М.В. Кравчук [7], М.Т. Лоджука [8], О.Л. Соколенко [9], Н.В. Сухицька [10], Т.В. Федюнина [11] та ін. Більшість із наукових досліджень присвячені організаційним процесам створення юридичних клінік, формам залучення майбутніх юристів до роботи в них.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових досліджень показав, що юридичні клініки дали гарний поштовх у розвитку професійних якостей майбутніх юристів, проте проблеми формування професійної компетентності майбутніх військових юристів на основі залучення їх до роботи в юридичних клініках розглянуті недостатньо й вимагають ретельнішого дослідження.

Мета статті – розглянути юридичну клініку як інноваційну форму вдосконалення професійної компетентності майбутніх військових юристів шляхом залучення до її роботи.

Виклад основного матеріалу. Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців у сфері військового права є динамічним та багатограним. Цей процес має бути організований за допомогою використання інноваційних форм та інтерактивних методів, що дозволяють урахувати особливості різних видів професійної діяльності та процесів, що відбуваються у професійному середовищі військових юристів, сприяють виникненню стійкої мотивації до самоорганізації, самоосвіти щодо розширення теоретичних знань, удосконалення професійних якостей, умінь та навичок. Уважаємо, що однією з інноваційних форм створення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх військових юристів є юридична клініка. Погоджуємося з думкою Н.В. Сухицької, що юридична клінічна освіта виникла як результат переосмислення досконалості методик юридичної освіти [10, с. 17]. Більшість науковців та практиків визначають юридичну клініку як навчально-практичний центр, який створюється і функціонує на базі закладу вищої освіти і, головне, сприяє вдосконаленню системи здобуття вищої юридичної освіти. Так, А.О. Галай зазначає, що «одним з елементів розвитку вищої юридичної освіти в Україні є активна

інституалізація юридичних клінік у закладах вищої освіти. Адже, «юридична клініка» – це особливий механізм сприяння якості юридичної освіти, що проявляється у створенні для студентів можливості під час навчання практикуватися в юридичній професії, виконуючи аналітичну та правозахисну роботу» [4]. Робота майбутніх юристів у юридичних клініках має свої особливості та переваги. Так, О.Л. Ващук і Р.Ю. Гера зазначають, що «навчання в юридичній клініці має свої переваги над звичною системою академічної освіти. Адже жодні інші методи – ні розв'язання завдань, якщо навіть їхні фабули взято із життя, ні організація навчальних судових засідань, дебатів і конкурсів, ні практика у 28 органах державної влади – не можуть так наблизити студента до фахової діяльності, як робота в юридичних клініках» [3, с. 5–6]. В.А. Єлов зазначає, що «юридична клініка – це навчання під час проходження практики, організоване на базі навчального закладу, у ході якого науковий, навчальний та практичний напрями реалізуються у процесі спільної діяльності викладачів і студентів, створюючи при цьому новий вид взаємин між ними» [5, с. 46].

Головною метою юридичної клініки є вдосконалення механізмів набуття вмінь та навичок правозастосування, організація комунікаційних процесів у системі «консультант – клієнт», відпрацювання механізму професійного спілкування, алгоритму та форм надання юридичних консультацій клієнтам, навичок професійного діловодства (написання й оформлення документів, процедури їх подання тощо), умінь професійно виконувати соціальну функцію юриста, що полягає в задоволенні потреб соціуму в юридичній інформації й обслуговуванні, навичок ухвалення відповідальних рішень, розвиток навичок ведення науково-дослідної діяльності тощо.

Безумовно, юридична клініка є інноваційною й інтерактивною формою практико-орієнтованого навчання майбутніх юристів, зокрема й у галузі військового права, що передбачає поєднання процесу їх практичної підготовки і надання безкоштовної правової допомоги окремим категоріям громадян. Як інноваційна форма юридична клініка дозволяє вирішити завдання набуття практичних умінь та навичок майбутніх юристів, з одного боку (тобто вдосконалити методіку практико-орієнтованого навчання), «робота молодих юристів у юридичних клініках дозволяє усвідомити цінність і значення отриманих теоретичних знань та оволодіти методологією і процесуальною технікою застосування цих знань на практиці» [6, с. 43], з іншого боку – задовольнити потреби суспільства в отриманні безоплатної правової допомоги представниками певних категорій громадян, які не можуть самостійно вирішити власні проблеми правового характеру.

Юридична клініка є інноваційним інструментом формування професійної компетентності, що гармонійно поєднує в собі кілька функцій: навчальну, правопросвітницьку та координаційну, культурно-виховну, ціннісно-орієнтаційну, науково-пізнавальну й інші. Юридична клініка як інноваційна форма навчання порівняно з іншими інтерактивними формами здобуття знань та практичних умінь і навичок має такі особливості: поєднання теоретичних знань з одночасним формуванням практичних навичок; навчання майбутніх фахівців викладачами або практиками, які залучені до освітнього процесу в закладі вищої юридичної освіти, які володіють спеціально розробленими інтерактивними методиками викладання; виховання професійно значущих якостей (повага до людини, дотримання прав людини, культура мовлення, етика спілкування тощо), які відповідають нормам професійної етики; можливість постійного контакту з викладачами, які виконують функції куратора юридичної клініки, отримання від них цінних порад щодо вирішення спірних питань або з'ясування неясностей під час практичної діяльності та роботи із громадянами-клієнтами; систематичний обмін досвідом з юридичними клініками інших закладів вищої освіти або закордонними юридичними клініками не тільки закладів освіти, але й тих, які функціонують у вигляді самостійних громадських організацій.

Юридична клініка дає змогу майбутнім правникам, військової справи також, навчатися самостійно організувати власну професійну діяльність, сприяє кращому засвоєнню теоретичних знань, а також спонукає під час виникнення складнощів у процесі соціально-професійної адаптації звертатися по допомогу до викладачів, головне – стимулює їх до вивчення інших дисциплін та ліквідації «білих плям» у власних знаннях. Інновація застосування юридичної клініки полягає в тому, що під час роботи в ній майбутнього військового юриста акцент робиться не на отриманні ним формального об'єму нових знань і вмій, а на майбутньому фахівцеві, на розвитку його особистісних і професійних якостей.

З огляду на важливість правничої практики для майбутніх військових юристів для формування їхніх професійних якостей, професійних компетентностей під час здобуття вищої юридичної освіти, юридична клініка є своєрідним плацдармом, що дозволяє сконцентрувати увагу майбутніх військових юристів на особливостях надання правової допомоги саме в галузі правовідносин, які виникають між військовослужбовцями, представниками Збройних сил України, установами й органами Міністерства оборони України, військової прокуратури та громадськими організаціями тощо. Професійна компетентність майбутнього військового юриста включає різні структурні компоненти –

знаннево-термінологічний (загальнопрофесійні й когнитивні компетенції), професійно-особистісний (особистісна (загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), комунікативна й мотиваційна компетенції), професійно-операційний (спеціальні й фахові компетенції) [12], формування яких здебільшого залежить від вдалого поєднання теоретичних знань та практичних вмій і навичок. Отже, юридична клініка є базою для розширення системи здобуття вищої юридичної освіти майбутніми військовими юристами. Клінічне навчання є вагомим доповненням стандартної вищої юридичної освіти, сприяє набуттю майбутніми фахівцями практичного досвіду щодо самостійного прийому й опитування громадян, підготовки консультацій, формування пакету різних правових документів, звернень до органів влади тощо. Так, майбутні військові юристи можуть підготувати та надати консультації щодо: статусу «учасника бойових дій»; пільг для сімей, зокрема й дітей військовослужбовців – учасників Операції об'єднаних сил; регламентації процедури набуття статусу учасника бойових дій особами, що брали безпосередню участь в антитерористичній операції; державної реєстрації актів цивільного стану, внесення змін, поновлення й анулювання актових записів цивільного стану; надання матеріальної допомоги переселенцям із зони проведення АТО; реєстрації особи як волонтера АТО, учасників АТО, здійснення кредитної політики держави; складання й отримання довідки про взяття на облік як тимчасово переміщеної особи (процедури оформлення та пільг); перереєстрації місцезнаходження юридичних та фізичних осіб – підприємців із території проведення АТО; отримання перепусток АТО (види, сектори та спосіб отримання); забезпечення засобами реабілітації за кордоном тощо; також вони можуть надати безоплатну правову допомогу службовим особам певного військового підрозділу в дотриманні законодавства з питань соціального та правового захисту військовослужбовців, членів їхніх сімей і працівників полку тощо.

Акцентуємо увагу на тому, що основне здобуття практичних навичок в юридичній клініці відбувається у процесі роботи із «живими справами», а юридична допомога, яка надається громадянам, є адресним правовим сприянням, оскільки орієнтована на конкретного суб'єкта та вирішення конкретної проблемної правової ситуації. Також треба зауважити, що основними формами роботи майбутніх військових юристів у юридичній клініці мають бути: участь у судових засіданнях; зустрічі із працівниками Збройних сил України, військової прокуратури, військових комісаріатів, командування військ, практичними робітниками правоохоронних органів; участь в узагальненні судової та правозастосовної практики; виступи на міжвузівських конференціях юридичних клінік тощо.

Уважаємо, що з боку викладачів або практиків мають бути постійний контроль та своєчасна допомога, оскільки одним із принципів роботи юридичної клініки є принцип надання безоплатної допомоги громадянам від майбутніх фахівців-юристів на якісному професійному рівні. Це також сприяє набуттю навичок відповідального ставлення до професійної діяльності щодо здійснення консультацій, підготовки юридичних документів, уміння здійснювати професійні комунікації, учитися протягом життя тощо. Для викладачів робота в юридичній клініці теж приносить деяку професійну користь: коли готуються до вирішення певних правових проблем, вони вивчають інтерактивні методики навчання, інтенсивніше починають використовувати їх під час проведення академічних занять, більш продуктивно проводити заняття, що підвищує рівень якості юридичної освіти. Можна також виділити низку переваг роботи й інноваційності застосування в освітньому процесі юридичної клініки в закладі вищої освіти, а саме: якісна правова допомога сприяє вирішенню деяких суспільних проблем, підвищує імідж закладу вищої освіти, забезпечує постійний зв'язок майбутніх юристів із клієнтами, сприяє залученню нових клієнтів та розширенню своєї карти юридичних послуг, а також впливає на проходження процедури акредитації, отримання бюджетного фінансування на науково-дослідну діяльність, упровадження міжнародних освітніх програм тощо.

Висновки. Вищевикладений матеріал дозволяє зробити такі висновки: 1) юридична клініка є інноваційною формою вдосконалення теоретичних знань, формування професійних умінь та навичок майбутніх військових юристів, під час застосування якої основним методом навчання є самостійність майбутніх фахівців (водночас під керівництвом викладачів); 2) залучення майбутніх військових юристів у діяльність юридичної клініки дозволяє вдосконалити освітній процес, підвищити рівень якості вищої юридичної освіти шляхом логічного поєднання теоретичних знань різних навчальних дисциплін, а також подолати розрив між практичною і теоретичною юридичною освітою (робота із живими справами та реальними клієнтами, вирішення у правовому полі різної складності життєвих проблем), що, у свою чергу, сприяє формуванню і закріпленню в майбутніх фахівців галузі військового права практичних навичок щодо надання правової допомоги, максимального наближення їх до умов майбутньої службово-професійної діяльності; 3) сприяє підвищенню не тільки рівня готовності майбутніх військових юристів до професійної діяльності, але й рівня

професійно-педагогічної майстерності викладачів; 4) покращує імідж закладу вищої освіти та сприяє його визнанню в суспільстві; 5) майбутні військові юристи – випускники, які брали активну участь у роботі юридичної клініки закладу вищої освіти, є більш конкурентоспроможними, мають сформовану професійну компетентність та стійку мотивацію до самоосвіти протягом життя, уміють застосовувати знання на практиці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Національна доктрина розвитку освіти, затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347. Освіта. 2002. № 14. С. 2–4.
2. Проект Концепції розвитку юридичної освіти URL: http://kno.rada.gov.ua/news/main_news/75465.html (дата звернення: 27.11.2020).
3. Ващук О.Л., Гера Р.О. Посібник для консультанта юридичної клініки. Львів : ПАІС, 2008. 248 с.
4. Галай А.О. Основні навчальні компоненти юридичної клінічної освіти: шляхи впровадження клінічного спецкурсу та практики студентів у навчальний процес вищих навчальних закладів в Україні : навчальний посібник. Київ : КНТ, 2009. 96 с.
5. Єлов В.А., Самчук З.Ф. Навчально-методичний посібник (модуль) із цивільного права : навчально-методичний посібник для викладачів юридичних клінік. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2003. 88 с.
6. Журавський В.С. Підвищення рівня науково-методичного забезпечення вищої юридичної освіти – шлях до європейської спільноти. *Юридический вестник*. 2003. № 4. С. 95–101.
7. Кравчук М.В., Мудрак Р.М. Юридична клініка – інноваційний напрямок розвитку правової освіти в Україні. *Верховенство права у новітніх законодавчих реформах : доктрина та практика* : збірник матеріалів Міжнародної юридичної науково-практичної конференції «Актуальна юриспруденція», м. Київ, 1 грудня 2014 р. Київ, 2014. С. 27.
8. Лоджук М.Т. Юридичні клініки в Україні: освіта та правова допомога : монографія. Одеса : Фенікс, 2015. 328 с.
9. Соколенко О.Л. Юридична клініка в правоосвітній діяльності. *Вісник Академії митної служби України. Серія «Право»*. 2009. № 1. С. 40–44.
10. Сухицька Н.В. Юридична клініка. Курс лекцій : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Університет «Україна», 2008. 424 с.
11. Федюнина Т.В. Правовая клиника как образовательный проект в подготовке будущих юристов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014. № 4. С. 7.
12. Радченко К.А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх військових юристів. *Virtus : Scientific Journal*. 2017. № 18. С. 115–119.

РОДИННА ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТІ НЕНАСИЛЬНИЦЬКОГО СПІЛКУВАННЯ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНИСНИЙ ПІДХІД)

FAMILY VOCABULARY IN THE CONTEXT OF NONVIOLENT COMMUNICATION (COMMUNICATIVE-ACTIVITY APPROACH)

Стаття присвячена актуальним питанням дослідження родинних номінацій у площині ненасильницького спілкування. Розроблено методичну організацію та поетапну підтримку процесів формування згаданої лексичної компетенції; лінгвістично-креативного світогляду; власних експериментальних зусиль (комунікативно-діяльнисний 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 окресленої розвідки на уроках української мови.

Серед умов, які забезпечували результативність вивчення досліджуваних одиниць, визначено необхідність різноаспектних спостережень; вироблення правил комунікативно-діяльнисної взаємодії; 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 словника вираження почуттів і емоцій із метою подолання відчуження від природного стану співпереживання; установлення причинно-наслідкових зв'язків; трактування закономірностей впливу на майбутні генерації. Для прикладу: озвучення спостережень, вільних від оцінок і суджень; вираження переживань; висловлення очікуваних потреб і прохань через конкретні дії, виконувани якимось особами.

Зроблено висновки про подальшу перспективність опрацювання досліджуваних номінацій у руслі вказаного напрямку (комунікативно-діяльнисний підхід); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчального матеріалу, як-от: опанування тактики порозуміння (за М. Розенбергом); творчого застосування СІТ, обговорення висновків, вражень, здобутого досвіду життя тощо.

Ключові слова: родинна лексика, комунікативно-діяльнисний підхід, родинна лексична компетенція, ННС, мова суджень (шакала).

The article is devoted to topical issues of the study of family nominations from the perspective of NVC. The methodical organization and step-by-step support of processes of formation of the mentioned lexical competence; linguistic and creative mindset; personal experimental efforts (communicative-activity approach) are developed. In addition, the effectiveness of learning material through the prism of educating a conscious attitude to interpersonal communication and subjective responsibility for the private scenario of existence; regularities of mastering the relevant terminology in the context of the outlined research at Ukrainian language lessons are projected.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the study of the investigated units the need for multifaceted observations; elaboration of the rules of communicative-activity interaction; formation of a culture of mutual support in a 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 a dictionary of expressing the feelings and emotions in order to overcome the alienation from the natural state of empathy; establishing a causal link; interpretation of patterns of influence on future generations. For example, announcing observations free from assessments and judgments; expressing feelings; reflecting expected needs and requests through specific actions performed by certain people.

Conclusions are made about the further prospects of elaboration of the researched nominations in the specified direction (communicative-activity approach); emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning the material, such as mastering the tactics of mutual understanding (according to M. Rosenberg); creative use of IT, discussion of conclusions, impressions, life experience, etc.

Key words: family vocabulary, communicative-activity approach, family lexical competence, NVC, language of judgments (language of jackal).

УДК 373.5.016:811.161.2]:37.015.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.16>

Рудюк Т.В.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
та методики її навчання
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя,
докторант кафедри стилістики
української мови
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді. У житті кожного індивіда має залишатися місце для співпереживання, взаємної віддачі та служіння один одному. Уважаємо, що із зазначеними поняттями тісно взаємопов'язана дефініція мовної ідентичності, яка, у свою чергу, не обходиться без відповідної їй культурної ідентичності, бо і мова, і культура є не зовнішніми ознаками людини, яких можна легко набути, а внутрішніми сутностями, складовими частинами її свідомості, мовомислення, її мовно-культурної особистості [1, с. 350].

У зв'язку з наведеними міркуваннями переконані, що вивчення названих одиниць у контексті ненасильницького спілкування (далі – ННС) (комунікативно-діяльнисний підхід) містить обґрунтований резерв для формування згаданої компетенції; переосмислення фактів життя; забезпечення необхідного балансу розвитку особистості та належної взаємодії між членами роду, держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці засвідчують, що зазначена практика здатна змінити світ і кожного, оскільки динамічні комунікативні техніки М. Розенберга дозволяють

трансформувати характер конфліктів до значно нижчої напруженості, перетворити його на мирний діалог, створювати глибокі емоційні зв'язки в сім'ї, із друзями, іншими людьми [2, с. 6].

Отже, на часі розгляд нових аспектів вивчення родинних лексем, як-от: у контексті виховання культури ННС (комунікативно-діяльнісний підхід), з перспективою поширення між громадянами країни як одного зі складників загальної освіченості особистості. Такий, на нашу думку, має включати знання про засади безконфліктного спілкування, розуміння механізму виникнення ситуацій, усвідомлення чинників, які позитивно чи негативно впливають на характер взаємодії.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення родинної лексики в контексті ННС (комунікативно-діяльнісний підхід) не передбачено відповідним розділом навчальної програми української мови. Проте виокремлення досліджуваного матеріалу як складової частини мовознавчо-психологічної науки є сприятливим підґрунтям для формування згаданої компетенції; забезпечення необхідного балансу розвитку молодого покоління; розбудови та зміцнення української державності.

Мета статті. Проаналізувати місце досліджуваних одиниць у теорії та практиці ННС (комунікативно-діяльнісний аспект); установити умови для формування згаданої компетенції, гармонійного виховання та міжособистісної взаємодії молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. Сучасна статистика невтішна: кожна четверта жінка страждає від домашнього насилля, яке починається з вербального рівня. Тож, із метою зменшення кількості вказаних показників, варто поміркувати над упродовженням у навчальний процес реальних кроків щодо подолання такої жорстокості. Наприклад, реалізувати техніку ННС у сім'ї на рівні використання родинних номінацій (комунікативно-діяльнісний підхід), оскільки саме така методика допомагає покращити стосунки; не піддаватися гніву / депресивним станам / відчуттям провини чи сорому; говорити та слухати зі співпереживанням; уникати шаблонів мислення, які призводять до стресу; знаходити спільну мову з рідними й іншими людьми.

Справді, названа техніка дозволяє:

- зростати індивідуально та свідомо використовувати досліджувані лексеми. Зруйнувати статус-кво вертикалі: дорослий / дитина; між психічним здоров'ям / нездоров'ям; злочином і законом тощо; звільнити людство від древніх патернів насилля;

- покращити батьківські та подружні взаємини; врятувати родину; налагодити стосунки з дітьми; встановити більш глибокі взаємини з рідними завдяки використанню зазначених комунікативних

інструментів, щоб такі не нагадували модель наказів і виконання команд, на кшталт: погана (-ний) дитина, чоловік, дружина, учень; гарна (-ий) дружинна / чоловік, учень, дитина;

- сприяє духовному розвитку, незважаючи на те, що це є водночас просто і складно;

- досліджувати взаємозв'язки, навчатися;

- здійснювати професійну терапію та медитацію, яка розвиває навички емпатії у власній професійній сфері;

- бути успішним.

Як відомо, основними рушіями історії виступає лють ідентичності та прагнення використати сили з метою захисту й убезпечення родини від зовнішнього насилля.

Так, Індія має давній, але основоположний принцип поведінки та способу життя – «Ахімсу». Її підвалинами є відмова від шкоди всьому живому: діями, словом, міркуваннями. Автор запропонованої методики опанував цю настанову на рівні свідомості та вчинків, надавав особливого значення якості уваги або вбудованому в агресію «Его», які здатні в будь-якій конфліктній ситуації замикати коло на позиціях «я, мені, моє».

Проте такий фундаментальний закон наголошує, що просвітлення не може досягти жодна особистість через наявність власних інтересів. У зв'язку із цим важливо змінювати не дії, а свідомість і спосіб мислення індивіда. Тобто кожна людина має подолати шлях, який ґрунтується не на ненаситних домаганнях, а на усвідомленому позбавленні від егоїзму. Водночас така відмова є безглуздою та неможливою в сучасному світі. Відповідь на порушені запитання простежуємо в короткотривалих митях існування того ж «Я» як глибокого задоволення, в умовах, коли природа, мистецтво або музика, досвід творчості, кохання, гра створюють відчуття дива. Однак ці стани з'являються або зникають, тоді як «Ахімса» є досить стабільною та незмінною, особливим шляхом людини, щоби стати тим, ким вона є насправді [2, с. 19]. Це – більш високий рівень свідомості, який визначає систему цінностей, за якою живе особистість.

Отже, розглянемо правила комунікативно-діяльнісної взаємодії під час використання родинної лексики в умовах причинно-наслідкових ситуацій реального життя (за М. Розенбергом):

І. Правило 1: давати від серця. Так, у найскладніших ситуаціях саме добро допомагає людям зберігати зв'язок із природою співчуття. Найперше розділене зі своїми близькими, потім із сусідами, однокласниками, колегами, випадковими перехожими й іншими, оскільки за кожним нападом агресії чи злості може критися нещасливе дитинство, розрив стосунків тощо.

ННС ґрунтується на мові й комунікативних навичках, які посилюють здатність залишатися людя-

ними в найскладніших ситуаціях. Відбувається не відкриття нових істин, а нагадування відомого, зокрема: як ми повинні ставитися один до одного [2, с. 24]. Це – своєрідний путівник, який переформатовує самовираження і процес слухання інших, причини подарунків ближньому: від усього серця, а не від страху, вини, сорому, бажання отримати щось взамін тощо. Оскільки лише перший тип презентів дозволяє насолоджуватися почуттям власної гідності, яка зростає, коли ми бачимо, як наші зусилля сприяють благополуччю інших.

У свою чергу, бажання дарувати від усього серця викликає неймовірне світло свідомості, скероване на чотири сфери, або складові частини ННС, зокрема: спостереження; почуття; потреби; прохання, тобто те, що збагачує наше життя [2, с. 25–26]. Зрештою, ми вчимося слухати більш глибоко, поважати, співпереживати.

II. Правило 2: спілкування, яке заважає співпереживанню, сприяє відчуженню від життя та потребує роботи над подоланням засудження, а саме:

– моралістичного: хороший / поганий; нормальний / ненормальний; відповідальний / безвідповідальний; егоїстичний / неегоїстичний; допустимий / недопустимий.

У світлі таких міркувань найбільше турбує / чи зовсім не обходить те, як кого назвати. Однак увага, зосереджена на процесах класифікації та визначенні рівнів неправильності, часто грає не на користь використання родинних номінацій та псує стосунки між людьми. Тобто такий аналіз іншого є радше вираженням власних потреб і цінностей, відчуженням від людей, певним видом насилля (вербальне, психологічне, фізичне), причиною якого є спосіб мислення, спрямований на пошуки причини конфліктів, а саме «неправильності» співрозмовника;

– порівняння як однієї з форм суджень. Для цього потрібно розпочати зіставляти себе з іншими (наприклад, з ідеальними за зовнішніми параметрами сучасних медіа чоловіком або жінкою); життєвими досягненнями людей, вибраних, так би мовити, «випадково». Зокрема, це може бути Вольфганг Амадей Моцарт, Білл Гейтс та інші;

– заперечення відповідальності (*Amtssprache*, або «офіційна мова»), тобто дії людей знаходять своє виправдання через зовнішні впливи, наприклад:

– незрозумілих сил (я був / була повинен (-а) так вчинити);

– стан, діагноз, особисту психологічну історію (зокрема, особа виправдовує пиятику хворобою алкоголізму);

– дію інших (фізичне покарання дитини через те, що вона вибігла на проїжджу частину);

– диктат влади (обман через наказ начальства);

– тиск групи (усі палять);

– інституційну політику, правила та розпорядження (змушений затримати через правила школи);

– ґендерні, соціальні, вікові ролі (не можу ходити на роботу, однак повинен (-на), бо я батько / чоловік / мати / жінка / дружина);

– неконтрольовані імпульси (я не міг (не могла) не з'їсти цей шоколадний торт) [2, с. 35].

Тобто необхідно замінити мову, яка передбачає відсутність вибору, на мову, яка його приймає, оскільки людина стає надзвичайно небезпечною, коли не усвідомлює власної відповідальності за вчинки, думки та почуття [2, с. 36];

– вимог (мають глибоке філософське та політичне коріння), недотримання яких може спричинити звинувачення або покарання. Загрозлива форма комунікації в культурі, особливо серед людей, які обіймають високі посади. Проте ніхто ніколи й нікого не може змусити виконувати будь-що. Думка про те, хто та чого заслуговує (винагородити або засудження), блокує співпереживання.

III. Правило 3: спостереження без оцінювання. Важливо навчитися розділяти ці два поняття, оскільки ми маємо уникати критики іншого.

Так, спеціаліст із семантики Уендел Джонсон вказував на недосконалість нашої мови як відносно статичного інструменту. Науковець наголошував на існуванні світу процесів, змін, функцій, взаємин, росту, взаємодії, розвитку, навчання, співробітництва, складностей, які потребують такої ж мови [2, с. 41]. Його колега Рут Бебермеєр зауважувала, що варто не змішувати те, що ми бачимо, з нашими судженнями. Наприклад, те, що може оцінюватися як лінь, насправді може бути втомою.

Безперечно, багатьом із нас важко спостерігати без засудження, критики й інших форм аналізу. Проте, як переконував індійський філософ Джидду Кришнамурті, найвищою сходинкою до розвитку людського розуму є наявність спостережень, вільних від критики [2, с. 43].

Для наочності аргументації пропонуємо ознайомитися з поезією, створеною людиною – символом свого часу – Булатом Окуджавою, його віршем «Засудіть спочатку себе самого <...>». Після цього опрацювати таблицю 1 (див. Табл. 1), виконати вправи та розглянути малюнок-схему.

Вправа 1. Спостереження чи оцінювання?

Виберіть спостереження, які, на Вашу думку, вільні від оцінок.

1. Вчора тато / мама / сестра / брат <...> розлютився на мене без жодної причини.

2. Вчора ввечері тато / мама / сестра / брат <...> гриз / гризла нігті, коли дивився/-лася телевізор.

3. Під час наради тато / мама / сестра / брат <...> не запитав (-ла) моєї думки.

Формування та набуття практичних навичок вільного спостереження

Вияв у мовленні	Приклад спостереження з оцінкою	Приклад вільного від судження спостереження
Опис якостей без вказівки на те, що це особиста думка того, хто оцінює.	Тату, мамо, донечко, сину <...>, ти занадто щедрий/-а.	Коли я бачу, як ти віддаєш усі свої гроші на обід іншим, я думаю, що ти виявляєш надмірну щедрість.
Уживанням дієслів з оціночним значенням.	Сину, донечко <...>, ти завжди тягнеш до останнього.	Син/донька починає готуватися до екзамену напередодні ввечері.
Тон, який передбачає, що Ваші думки, почуття та наміри щодо іншої людини правильні.	Тату, мамо, сину, донечко <...>, ти не можеш розібратися в цій роботі.	Я не думаю, що вона/він не зможе розібратися в цій роботі. Чи: вона сказала, що вона не може розібратися в цій діяльності.
Підміна прогнозування передбаченням.	Донечку, сину, якщо ти не будеш правильно харчуватися, то матимеш проблеми зі здоров'ям.	Боюся, якщо ти не будеш правильно харчуватися, то, можливо, матимеш проблеми зі здоров'ям.
Узагальнення, підкріплені конкретними прикладами.	Квартиронаймачі (чоловіки/жінки/ родини) не турбуються про свою територію.	Я не бачив, щоб сім'ї квартиронаймачів робили ремонт у будинку.
Заперечення здібностей і можливостей, висловлення власної істини.	Тато / брат погано грає у футбол.	Тато / брат не забив жодного гола за 20 матчів.
Уживання прислівників, прикметників для побудови абсолютизованого твердження без вказівки на те, що це – оцінка.	Він/вона потворний/-а.	Мене не приваблює його/її зовнішність.

4. Мій батько – хороша людина.

5. Тато / мама / сестра / брат <...> занадто багато працює.

6. Тато / мама / сестра / брат <...> – агресивний (-а).

7. Цього тижня тато / мама / сестра / брат <...> кожного разу приходив (-ла) першим (-ою).

8. Мій / моя син / донька часто не чистить зуби.

9. Тато / мама / сестра / брат <...> сказав (-ла) мені, що в жовтому я виглядаю не дуже добре.

10. Коли розмовляю з тіткою, то вона мені жаліється.

Правильні відповіді: 2, 3, 7, 9.

Психоаналітик Роло Мей констатує той факт, що зрілі люди здатні диференціювати власні почуття на найрізноманітніші нюанси, однак для багатьох цей діапазон надто обмежений [2, с. 49]. Складності розпізнавання та вираження емоцій, на думку науковця, найбільше характерні для представників таких професій, як юрист, інженер, поліцейський, керівник, кадровий військовий тощо, тобто людей, які працюють у сферах, де професійна етика не сприяє вираженню емоцій [2, с. 50]. За умови, коли особа не здатна демонструвати почуття, – така ситуація стає важким випробуванням для її родичів [2, с. 50].

IV. Правило 4: прояв власної вразливості, який може допомогти вирішити конфлікти. Наприклад:

Я погано граю на гітарі.

Я відчуваю розчарування, коли граю на гітарі.

Я незадоволений/-а собою, коли граю на гітарі.

Я злюся на себе, коли граю на гітарі.

V. Правило 5: створення словника для вираження почуттів / емоцій. За умови задоволення наших потреб ми можемо відчувати себе по-різному, наприклад: *безтурботними; вдячними; блискучими; бадьорими; жвавими; натхненними; веселими; уважними; захопленими; збудженими; гордими; добродушними; задоволеними; дружелюбними; живими; життєрадісними; турботливими; зацікавленими; заінтригованими; захищеними; дивовижними; радісними; допитливими; люблячими; миролюбними; ніжними; небайдужими; жвавими; оптимістичними; оновленими; відважними; відкритими; спокійними; щасливими; упевненими; задоволеними; урівноваженими; енергійними* тощо.

За умови незадоволеності: *апатичними; безжиттєвими; безрадісними; байдужими; неспокійними; безпомічними; розбурханими; напруженими; схвильованими; винними; ворожими; в'ялими; сумними; депресивними; жалібними; замкнутими; злими; змученими; наляканими; ледачими; напруженими; недовірливими; недружелюбними; нервовими; нестабільними; нетерплячими; незадоволеними; низькими; нудними; самотніми; жорстокими; зневіреними; пасивними; підозрілими; понурими; розбитими; розгніваними; розчарованими; засмученими; розгубленими; тривожними; сердитими; сонними; тривожними; пригнобленими; похмурими; пригніченими; жахливими; втомленими; фрустрованими; похмурими; холодними; шокваними* тощо.

Складання індивідуального словника слів, які допомагають якомога точніше визначати емоції,

допомагає в подальшому установлювати контакт [2, с. 61], будувати речення, які сприятимуть кращому порозумінню, наприклад:

- Мамо, мені жаль, коли ти йдеш.
- Тату, мені страшно, коли ти так говориш.

Тобто така практика передбачає розвиток різних ліній інтелекту, яких, як відомо, існує понад 20 (когнітивний (логічний), емоційний, тілесний, міжособистісний (забезпечує зв'язки людей один з одним), внутрішній, моральний, духовний, естетичний, музичний та інші), оскільки доросла людина з розвиненим когнітивними показниками може бути досить розумною, але нещасливою.

Отже, розглянемо безпосередньо тактику порозуміння за М. Розенбергом, а також етапи її впровадження з використанням відповідних номінацій:

1. Висловлення фактів, озвучення спостережень:

– Донечку, сину, тату, мамо <...>, коли я бачу твій розкиданий одяг; зламаный кран; невимитий посуд, незастелене ліжко <...>.

2. Вираження власних почуттів, пов'язаних із названими фактами:

– коли ти так робиш, я відчуваю злість; обурення; роздратування; мене це засмучує <...>.

3. Висловлення очікуваних потреб або прив'язування почуттів до вимог:

– я потребую більшого порядку в будинку, як-от: акуратно складеного одягу; відремонтованого крана; чистого посуду, коли ти не чуєш мене, я почувую себе неважливою тощо.

4. Висловлення прохання, яке має виражати конкретну дію:

– Донечку, сину, тату, мамо, я б хотіла (хотів), щоб ти вимкнув гру / комп'ютер / телефон і ми зараз пішли в парк (як і домовлялися); чи не міг (могла) б ти скласти свої речі; відремонтувати сьогодні кран; вимити посуд відразу після їжі? <...>

Зауважимо, що важливою складовою частиною останнього етапу є готовність учасника практики почути «ні» у відповідь, оскільки прохання не має бути вимогою або наказом і, у свою чергу, здатне спровокувати опір. До того ж М. Розенберг пропонує досить метафоричні поняття для кращого розуміння, як-от:

– «Мова суджень» (далі – МС) як мова шакала;

– ННС – мова жирафа, яка передбачає екологічне висловлення власних потреб і почуттів тощо.

Мусимо погодитися, що багатьом україноцям важко даватиметься диференціювання спостереження, потреб і емоцій; ще важче – виокремлення таких за критикою реципієнта, пов'язування з позитивно забарвленою досліджуваною номінацією. Так, унаслідок вислуховування зауважень людина може проходити різні варіанти реакцій:

1. Відчуття провини чи сорому.
2. Звинувачення або злості.

Техніка ННС дозволяє висловлюватися екологічно: «Коли ти називаєш мене поганим/-ю чоловіком / дружиною / донькою / сином <...>, я відчуваю апатію і байдужість до роботи, бо мені потрібні визнання моїх зусиль і ввічливість у нашому спілкуванні». Або: «Ти (мамо / тату / сину / донечко, турбуєшся, що наш проєкт буде виконано неякісно або невчасно?» (як спроба зрозуміти, яка потреба стоїть за недобррозичливою реакцією реципієнта).

Тобто за умови відмови від загальноприйнятих ярликів оцінки чи суджень на першому етапі ми можемо з'ясувати, які власні потреби мають наші близькі.

Вправа 2. За допомогою техніки ННС та відповідних родинних номінацій спробуйте описати й апробувати проблемну ситуацію із близькими. Поділіться враженнями від виконаної вправи та рішенням життєвої проблеми.

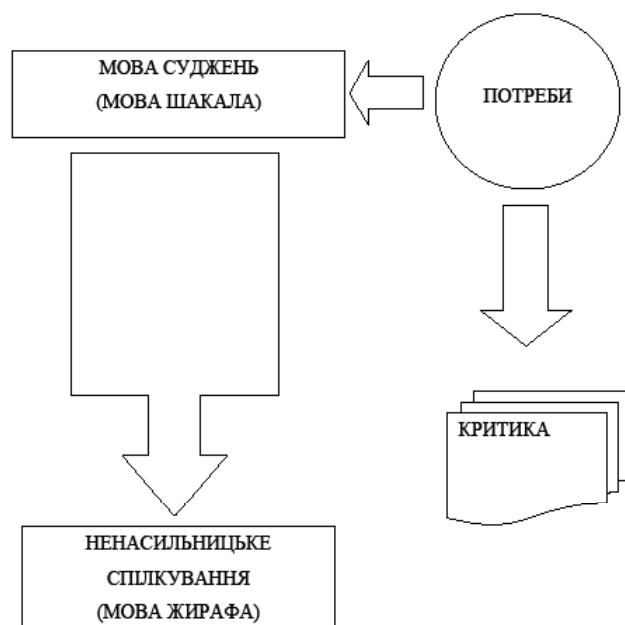


Рис. 1. Малюнок-схема ННС

Висновки. Отже, дослідження місця родинних лексичних номінацій у теорії та практиці ННС (комунікативно-діяльнісний підхід) має досить сприятливий ґрунт для формування згаданої компетенції, забезпечення необхідного балансу розвитку особистості; гармонізації міжособистісних взаємин; розбудови та зміцнення української державності з перспективою подальших наукових спостережень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. 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.
2. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение. София Медиа, 2015. 62 с.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN TRAINING FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE

Стаття присвячена впровадженню інноваційних методів навчання, основні ідеї якого досліджувались у роботах науковців та педагогів ХХ століття. У статті розглянуто особливості використання інноваційних методів в освітньому процесі під час підготовки майбутніх учителів інформатики в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка в курсі методики навчання інформатики та комп'ютерних інформаційних технологій в освіті та науці. Представлено приклади практичного використання та впливу інноваційних методів на формування професійних компетентностей майбутніх учителів інформатики, на їхні навички ефективного використання інформаційних технологій під час навчання в закладах вищої освіти, розглянуто специфіку підготовки студентів за фаховим спрямуванням із використанням інноваційних педагогічних технологій, що мають на меті залучення всіх учасників навчального процесу до дослідницької діяльності. Розглянуто приклади використання кейс-методу та методу проєктів на практиці, описано структуру та типологію кейсів, що розробляються та використовуються студентами на практичних та лабораторних заняттях.

Наведено структуру й етапи планування створення кейсів різного призначення. Подано перелік умов, які необхідні для ефективного впровадження в освітній процес методу кейсів, його раціонального використання в підготовці педагогів нового цифрового суспільства. Описано алгоритм проведення аудиторних та індивідуальних занять, на яких студенти опановують технології створення різних кейсів.

Розглянуто можливість поєднання методу кейсів із методом проєктів як одного з найпродуктивніших методів для поєднання з кейс-методом, який у практичній діяльності підготовки майбутнього вчителя застосовують для професійного спрямування у вищій школі. Описано особливості методу проєктів як різновиду організації діяльносного підходу до навчання. Представлено види проєктів, до яких долучаються студенти під час вивчення комп'ютерних інформаційних технологій в освіті та науці, подано їхні основні характеристики. На практиці визначено, що такий підхід до навчання сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, його швидкій адаптації в мінливих умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: інноваційні методи навчання, проєкт, кейс-метод, метод про-

єктів, комп'ютерні інформаційні технології, кейс.

The article is devoted to the introduction of innovative teaching methods, the main ideas of which were studied in the works of scientists and teachers of the twentieth century. The article considers the peculiarities of the use of innovative methods in the educational process in the training of future teachers of computer science at Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University in the course of methods of teaching computer science and computer information technology in education and science. Examples of practical use and the impact of interactive methods on the formation of professional competencies of future computer science teachers, their skills of effective use of information technology in higher education, the specifics of training students in the professional field using innovative pedagogical technologies aimed at attracting all participants in the educational process to research activities. Examples of the use of the case method and the method of projects in practice are considered, the structure and typology of cases developed and used by students in practical and laboratory classes are described.

The structure and stages of planning for the creation of cases for different purposes are given. The list of conditions necessary for effective introduction of the method of cases in the educational process and their rational use in the training of teachers of the new digital society is given. An algorithm for conducting classroom and individual classes in which students master the technology of creating different cases is described.

The possibility of combining the case method with the project method as one of the most productive methods for combining the case method, which in the practice of training future teachers is used for professional orientation in higher education. The peculiarities of the project method as a kind of organization of the activity approach to learning are described. The types of projects that students join in the study of computer information technology in education and science are presented, their main characteristics are given. In practice, it is determined that such an approach to learning contributes to the formation of professional competence of the future teacher, his rapid adaptation to the changing conditions of the digital society.

Key words: innovative teaching methods, project, case method, project method, computer information technologies, case.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.17>

Скасків Г.М.,

асистент кафедри інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми в загальному вигляді. У процесі реформування національної системи освіти України кафедра інформатики та методики її навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впроваджує нові підходи до реалі-

зації освітнього процесу. Тому великого значення набуває практична спрямованість викладання фахових дисциплін у поєднанні з інтерактивними методами навчання, що є ефективнішим засобом в опануванні сучасних технологій, підвищенні ефективності навчання і якості знань, фор-

муванні життєвої і професійної компетентності сучасної молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою використання інтерактивних технологій та різних методів їх упровадження цікавилися такі дослідники, як: К. Баханов, В. Біда, П. Волошина, І. Зимня, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, П. Матвієнко, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ронко, І. Шевчук та інші [1; 4]. Вагомий внесок у розвиток сучасних технологій та їх використання в освітньому просторі закладів загальної середньої та вищої освіти зроблений сучасними педагогами В. Безпальком, М. Кларіним, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевком та іншими. Проблеми реалізації педагогічних інновацій під час підготовки майбутніх учителів досліджують сьогодні такі науковці, як: Н. Балик, Г. Шмигер, О. Барна, Н. Морзе, Н. Дементієвська й інші. Вони висвітлюють загальні підходи до організації навчання в нових умовах [5].

Виділення не вирішених раніше частин проблеми. Окрім загальних особливостей використання різних підходів та інноваційного їх поєднання в навчанні майбутніх педагогів, потрібно чітко визначити можливість та доцільність поєднання різних методів та їх упровадження в реальний освітній процес. Наше завдання полягає в підготовці компетентного вчителя, здатного до саморозвитку в умовах суцільної діджиталізації. Сучасний педагог має допомогти учням у школі у професійній самовизначеності та профорієнтації. Важливу роль у навчанні фахівця високої кваліфікації, здатного конкурувати на міжнародному ринку праці, мають майстерність педагога, його компетентність, уміння передавати знання, навчати кожного учня здобувати практичний досвід, володіти різноманітністю та гнучкістю методів навчання, умілим та доцільним їх використанням в освітньому процесі.

Мета статті – представити практичне використання та вплив інтерактивних методів на формування професійних компетентностей майбутнього вчителя інформатики, навичок ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти, підготовку студентів за фаховим спрямуванням за допомогою інноваційних педагогічних технологій, що мають на меті залучення їх до дослідницької діяльності. Однією з умов успішного впровадження нових підходів до навчання є така організація освітнього процесу, за якої студенти активно самостійно здобувають нові знання, формують навички критичного оцінювання інформаційних ресурсів для вирішення теоретичних та практичних проблем, комунікації та основ дослідницької роботи, вчать ставити та вирішувати самостійно ключові завдання, здійснювати пошук інформації, проводити дослідження й експерименти, аналізувати та висувати гіпотези, про-

водити узагальнення результатів та робити висновки, визначати перспективи та труднощі.

Виклад основного матеріалу. Під час підготовки майбутніх учителів інформатики в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі – ТНПУ) у процесі вивчення курсу методики навчання інформатики та циклу прикладних дисциплін активно впроваджуються такі інтерактивні методи, як метод проєктів та кейс-метод.

За основу впровадження методу кейсів покладено концепцію компетентнісного розвитку студентів ТНПУ. Суть даного методу полягає в моделюванні конкретних ситуацій, матеріали яких називаються «кейсом» [4], що є основою для подальшої роботи зі спільного аналізу, обговорення та визначення студентами конкретних завдань та проблем з окремих розділів навчальної дисципліни чи курсу загалом.

Перевага кейс-методу полягає в тому, що він відображає практичну проблему, сприяє актуалізації теоретичного блока знань, який необхідно опрацювати у процесі вирішення проблеми чи розв'язування ситуативних завдань. Використання методу кейсів допомагає викладачу ефективно виконувати функції фасилітатора, допомогти студентами поєднати навчальну, аналітичну та виховну складові частини діяльності, що, безумовно, є ефективним способом впровадження у процесі підготовки майбутнього вчителя сучасних завдань системи освіти.

Головні проблеми, які студенти вчать долати під керівництвом викладача, можна об'єднати в такі блоки [2]: технологізація й оптимізація; методологічне насичення; застосування в навчанні різних типів і форм; компетентнісний підхід. Робота з кожним блоком окремо чи їх поєднання залежить від типу конкретної ситуації та практичних завдань, які треба виконувати під час дослідження. Тому для кожного кола проблем на практиці використовуються різні види кейсів, а саме: кейси-потреби та вибору, конфліктні чи кризові, інноваційний кейси.

Такий підхід сприяє набуттю студентами практичного досвіду з використання теоретичних знань для аналізу педагогічних проблем; сприяє формуванню вмінь аналізувати та складати різні плани, правильно обирати способи пошуку інформації, формулювати ключові запитання, подавати запити, визначати ключові поняття, оцінювати рівень складності ситуації та самостійно ухвалювати рішення; прогнозувати способи визначення підзавдань із кожної ситуації; проводити конструктивної критику колег та самоаналіз виконаної роботи.

Кейс-метод має переваги у процесі навчання, виховання та формування професійних якостей майбутнього вчителя: розвиток працьовитості та креативності; формування здатності до конкурен-

тоспроможності та відповідальності за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; формування впевненості, цілеспрямованості та прагнення до саморозвитку; формування навичок комунікативної культури та роботи у проєктній групі; формування професійних компетентностей педагога, здатного до саморозвитку та самореалізації в сучасному цифровому суспільстві.

Студенти, коли створюють кейси на практичних та лабораторних заняттях, виконують низку завдань: розбір конкретної ситуації з певного сценарію, який включає самостійну роботу; мозковий штурм у мережах малої групи; публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення; контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Роботу над кейсом поділяють на два основні етапи, як-от: індивідуальна робота (самостійна) й аудиторна (групова, колективна). Алгоритм проведення занять із застосуванням кейс-методу передбачає такі етапи роботи [5]:

1. Організаційний. Заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для вирішення поставлених завдань.

2. Діяльнісний. Заняття розпочинаються з контролю знань студентів, з'ясування ключової проблеми, розподілу кейсів між групами, об'єднання студентів у робочі групи. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, водночас уникає прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. Під час дискусії можливі питання до промовця, виступи і доповнення членів групи, викладач стежить за перебігом дискусії, шляхом голосування обирається спільне вирішення проблеми.

3. Аналітичний. Підбиття підсумків, викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті, студенти можуть обґрунтовувати власну версію розвитку конкретних ситуацій, обов'язково оприлюднюють кращі результати, аналізують із керівником проведені індивідуальні дослідження, оцінюють роботу кожної групи загалом та студента зокрема, обговорюють план перспективного розвитку.

Для ефективного використання кейс-методу необхідно створювати спеціальні умови [1]: забезпечення різнорівневості та досить високої складності ситуацій, які потрібно аналізувати студентам; створення викладачем логічного ряду запитань щодо пізнавальної проблеми, які спонукають учасників до пошуку та дослідження; створення сприятливої психологічної атмосфери для студентів; чітке дотримання правил тайм-менеджменту для визначення способів вирішення проблеми; орга-

нізація тренінгів для викладачів із використання методу кейсів.

Отже, застосування кейс-методу у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики, з одного боку, сприяє підвищенню індивідуальної активності студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує особистісні якості і компетенції, а із другого – дає можливість і викладачеві підвищувати власну професійну компетентність.

Одним із найпродуктивніших методів для поєднання зі створенням кейсів є проєктний метод, який нерідко застосовують для професійного спрямування у вищій школі. Він дає можливість вирішення конкретної проблеми і передбачає використання різноманітних методів і засобів навчання, а також інтеграцію знань, умінь та навичок із різних дисциплін. Методом проєктів визначено сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів, з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю. Використання методу проєктів у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики Тернопільського національного університету забезпечує вироблення самостійних дослідницьких умінь студентів; сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення; об'єднання знань, здобутих під час навчального процесу, і пошук нової, додаткової, інформації професійного спрямування; долучення студентів до аналізу й вирішення деяких життєвих проблем.

Під терміном «проєкт», у свою чергу, розуміються особливий вид пізнавальної діяльності та її результат, що характеризуються такими ознаками, як: наявність соціально значущого завдання; орієнтованість на дію (планування дій для виконання завдання чи розв'язання проблеми); самоорганізація студентів; робота в команді; ситуативна спрямованість, співвідносність із реальним життям; пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена; цілісність (проєкт розглядається як ціле); орієнтованість на продукт, результат; презентація кінцевого продукту.

У процесі вивчення курсу комп'ютерних інформаційних технологій в освіті та науці студенти мають можливість за домінуючим методом або видом діяльності долучатись до таких проєктів:

1. Дослідницьких (потребують чітко продуманої структури, визначеної мети, актуальності проєкту для всіх учасників, соціальної значущості, продуманих методів роботи).

2. Творчих (структуру проєктів окреслюють загалом, підпорядковують інтересам учасників, оформлені результати можуть бути у вигляді інтерактивних плакатів, сценарію, програми тощо).

3. Ігрових (структура таких проєктів залишається відкритою до їх закінчення, учасники розподіляють ролі дійових осіб між собою).

4. Інформаційних (спрямовані на збір інформації, її аналіз і узагальнення фактів; потребують чіткої структури, можливостей систематичної корекції під час проєктної діяльності): результати публікують в тезах, статтях.

5. Практично орієнтованих (відзначаються чітко визначеним практичним результатом діяльності учасників проєкту, потребують продуманої структури, координаційної, передбачають зовнішню оцінку).

Кожен проєкт на практиці реалізується в кілька таких етапів [2]:

1. Обґрунтування: формулювання мети й завдання проєкту, обґрунтування його значущості, визначення теми, організація робочих груп, розподіл завдань між учасниками.

2. Пошуковий: дослідження проблеми та збір інформації, розроблення плану роботи над проєктним завданням, добір матеріалів, вибір форми презентації результатів.

3. Технологічний: здійснення діяльності кожного учасника з використанням цифрового інструментарію відповідно до плану проєкту.

4. Заключний: представлення та захист проєкту, демонстрація й оцінка результатів дослідження, колективних та індивідуальних досягнень учасників кожної групи.

Висновки. Практичне застосування кейс-методу в поєднанні з розробкою індивідуальних

та групових проєктів в освітньому процесі ТНПУ свідчить, що на практиці в реальних умовах цифрового суспільства такий підхід не потребує великих матеріальних і часових витрат та полегшує варіативність навчання. Коли викладач спеціально організовує процес проєктної діяльності з долученням усіх учасників до моделювання кейсів різного призначення, координує і допомагає вирішувати труднощі, він сприяє вивченню не тільки конкретного навчального матеріалу з певної дисципліни, а й ключових етапів дослідницької діяльності, формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, його швидкій адаптації в умовах діджиталізації освітнього простору.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Михайлова Э. Кейс и кейс-метод. Москва : Центр Марк. исслед. и менедж., 1999.
2. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. Пехота, та ін. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
3. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / упор. : О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001.
4. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. *Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології* : колективна монографія. Київ : МАУП, 2005.
5. The Digital Capabilities Model of University Teachers in the Educational Activities Context / N. Balyk et al. *Proceedings of the International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 13–15, 2020. URL: <http://elar.fizmat.tnpu.edu.ua/handle/123456789/1175>.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАКУЛЬТУРИ, ІНФОГРАФІКИ ТА ХМАРНИХ СЕРВІСІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

USE OF MEDIA CULTURE ELEMENTS, INFOGRAPHICS AND CLOUD SERVICES AT THE LESSONS OF FOREIGN LITERATURE

Запровадження елементів медіакультури, інфографіки та використання хмарних сервісів – це вимога часу, яка дає можливість формувати творчо обдаровану дитину в умовах нестандартного підходу до побудови структури сучасного уроку зарубіжної літератури. Комп'ютерні технології є інноваційною альтернативою застарілим методам навчання і здатні полегшити роботу вчителя та зацікавити учня, а процес здобуття знань зробити сучасним. Упровадження нових ефективних технологій навчання – важливе завдання, яке стоїть перед педагогом нової української школи. Процес реформування освіти потребує нової та якісної підготовки до уроків, максимального застосування інноваційних технологій. Тому питання використання елементів медіакультури, інфографіки, хмарних сервісів є актуальним та важливим. Перед сучасним педагогом постає важливе завдання – навчити молоде покоління розуміти медіаінформацію, мати уявлення про механізми її впливу на глядача, слухача та читача. Розвиток засобів масової інформації та їх залучення до процесів навчання і виховання значно активізували творчий пошук педагогів. Час вимагає від учителя й учня медіаграмотності, щоб досягти якісно нових результатів, тому медіакультура як набір засобів і методів навчання молоді зараз, як ніколи, актуальна. Сучасні діти – це діти екранної інформації. Медіаматеріал екрана, монітора, інтерактивної дошки, проєктора, телевізора, гаджета сприймається краще і швидше. Це той важливий чинник, на який сучасний учитель не має права не зважати, коли готується до спілкування з учнями. Велику користь для школярів має розуміння ними соціальних, культурних, політичних та економічних підтекстів медіатекстів. Тому перед учителем постало завдання розвивати в учнів здібності до естетичного сприйняття, оцінки естетичних якостей, сприйнятих і створених ним медіатекстів. Медіаосвітні технології спрямовані на розвиток умінь і навичок учнів: здатності і готовності докладати зусилля, щоб сприймати, розуміти зміст медіатексту, ступінь його впливу. Нові інформаційні технології інформаційного суспільства змінюють умови навчання, а медіа стають невід'ємною частиною загальної культури дитини-школяра. За допомогою медіа дитина здобуває інформаційну свободу, вчиться мислити самостійно, творчо, критично.

Ключові слова: медіакультура, медіатехнології, медіатекст, інфографіка, хмарні сервіси, інноваційні технології, робота з обдарованими учнями, критичне мислення.

The introduction of media culture elements, infographics and the use of cloud services can be explained by a call of the times, which allows us to form a creative child taking into consideration a non-standard approach to creating the structure of a modern lesson of foreign literature. Computer technology is an innovative alternative to outdated teaching methods and can be used to facilitate the teacher's work and to make the lesson interesting to a student as well as to make the process of acquiring knowledge modern. The introduction of new effective teaching technologies is an important task the NUS (New Ukrainian School) teacher faces. The process of reforming education requires new and high-quality preparation for lessons, maximum use of innovative technologies. Therefore, the issue of using media culture elements, infographics, and cloud services is relevant and important. The modern teacher faces an important task which is to teach the younger generation to understand media information, its mechanisms of influence on the viewer, listener and reader. The development of mass media and its involvement in the process of teaching and education has significantly intensified the creative search for teachers. Nowadays it is essential for the teacher and the student to be media literate to achieve qualitatively new results, so media culture, as a set of tools and methods of teaching young people, is more relevant today than ever. Modern children are children of screen information. The media materials of the screen, monitor, interactive whiteboard, projector, TV set, and gadgets are perceived better and faster. This is an important factor that a modern teacher has no right to ignore when preparing to communicate with students. It is very useful for students to understand the social, cultural, political and economic subtexts of media texts. Therefore, the teacher has been faced with the task of developing students' ability to aesthetic perception, assessment of aesthetic quality of his perceived and created media texts. Media education technologies are aimed at developing students' skills and abilities: the ability and willingness to make efforts to perceive, understand the content of the media text, the degree of its impact. New information technologies in the information society are changing the teaching and learning environment, and the media is becoming an integral part of the overall culture of a school child. A child acquires information freedom, and to think independently, creatively, critically with the help of the media.

Key words: media culture, media technologies, infographics, media text, cloud services, innovative technologies, work with gifted students, critical thinking.

УДК 316.774:821
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.18>

Степаненко О.К.,
канд. філол. наук, доцент,
докторант кафедри методики
викладання світової літератури
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Запровадження елементів медіакультури, інфографіки та використання хмарних сервісів – це вимога часу, яка дає можливість формувати творчо обдаровану дитину в умовах нестандарт-

ного підходу до побудови структури сучасного уроку зарубіжної літератури. Комп'ютерні технології є інноваційною альтернативою застарілим методам навчання і здатні полегшити роботу вчителя та зацікавити учня, а процес здобуття знань

зробити сучасним. Упровадження нових ефективних технологій навчання – важливе завдання, яке стоїть перед педагогом нової української школи (далі – НУШ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Процес реформування освіти потребує нової та якісної підготовки до уроків, максимального застосування інноваційних технологій. Тому питання використання елементів медіакультури, інфографіки, хмарних сервісів є актуальним та важливим. Свідченням цього є наукові дослідження І. Дичківської, О. Шабунової, О. Глазової, Т. Архипової, В. Гриценка, В. Іванова, О. Пометун та інших. Використання елементів медіа, інфографіки, хмарних сервісів досліджують також В. Назаренко, М. Ватковська, звертають увагу на важливість інформаційного суспільства та вплив засобів масової інформації (далі – ЗМІ) на процес виховання нової особистості, досліджують водночас питання історії медіаосвіти, інфографіки та сучасного програмного забезпечення. Віртуальна діяльність вчителя й учня – важлива складова частина НУШ, яка потребує подальших розробок і активного впровадження у практику педагогічної діяльності вчителя.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У роботі висвітлено питання про використання елементів медіакультури, інфографіки та хмарних сервісів на уроках зарубіжної літератури як важливого засобу розвитку творчої обдарованої дитини в умовах нестандартного підходу до побудови сучасного уроку зарубіжної літератури, формування критичного мислення, що є основним у вихованні соціально активної особистості, здатної творчо засвоювати знання і використовувати їх на практиці, особистості, від якої залежить майбутнє нашої держави.

Мета статті. Визначити специфічні особливості використання елементів медіакультури, інфографіки та хмарних сервісів на уроках зарубіжної літератури як інноваційного засобу сучасної освіти, проаналізувати основні атрибути медіатехнологій, спроектувати всі переваги їх застосування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Початок ХХІ ст. характеризується створенням світової інформаційної структури, розвитком різних інформаційно-інноваційних технологій, зокрема й у сфері освіти, завданням якої є формування вміння швидко орієнтуватися в потоці інформації, що стрімко зростає. Зі школи учень повинен виносити не просто обсяг знань, а й уміння вчитися, уміння жити в суспільстві, бути компетентним.

Нині, щоб бути професіоналом у будь-яких питаннях, потрібно щодня перечитувати газети, журнали, переглядати передачі, знайомитися з ресурсами інтернету, уміло відбирати позитив у потоці інформації, вчити цьому дітей. Перед

сучасним педагогом постає важливе завдання – навчити молоде покоління розуміти медіаінформацію, мати уявлення про механізми її впливу на глядача, слухача та читача. Розвиток засобів масової інформації та їх залучення до процесів навчання і виховання значно активізували творчий пошук педагогів. Час вимагає від учителя й учня медіаграмотності, щоб досягти якісно нових результатів, тому медіакультура як набір засобів і методів навчання молоді нині, як ніколи, актуальна.

Сучасні діти – це діти екранної інформації. Медіаматеріал екрана, монітора, інтерактивної дошки, проєктора, телевізора, гаджета сприймається краще і швидше. Це той важливий чинник, на який сучасний учитель не має права не зважати, коли готується до спілкування з учнями. Але це в жодному разі не означає, що дитина повинна черпати знання лише з екрана. Це, навпаки, у разі умілої організації уроку з боку вчителя допомагає, розвиває, навчає.

Медіаосвіта у школі сприяє забезпеченню учня знаннями про те, як:

- аналізувати, критично мислити;
- створювати власну медіапродукцію;
- застосовувати свої вміння на практиці під час вивчення будь-якого предмета.

Велику користь для школярів має розуміння ними соціальних, культурних, політичних та економічних підтекстів медіатекстів. Тому перед учителем постало завдання розвивати в учнів здібності до естетичного сприйняття, оцінки естетичних якостей, сприйнятих і створених ним медіатекстів.

Медіаосвітні технології спрямовані на розвиток умінь і навичок учнів: здатності і готовності докласти зусилля, щоб сприймати, розуміти зміст медіатексту, ступінь його впливу. Нові інформаційні технології інформаційного суспільства змінюють умови навчання, а медіа стають невід'ємною частиною загальної культури дитини-школяра. За допомогою медіа дитина здобуває інформаційну свободу, вчиться мислити самостійно, творчо, критично [1, с. 72].

Підготовка до уроку літератури вимагає високої культури, ґрунтовних фахових знань, умілого володіння живим словом, тому знання основ медіакультури є важливим чинником у формуванні сучасної креативної, самодостатньої особистості.

У роботі вчителя-словесника важливу роль відіграють інформаційні комп'ютерні технології, які дозволяють зробити процес навчання мобільним, строго диференційованим та індивідуальним. Комп'ютер став для сучасного школяра партнером, здатним допомагати в освоєнні знань, а також спонукати як учня, так і вчителя шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання: створити власну медіапродукцію; презентацію з певної теми, озвучити її (*програма Windows Movie Maker*), підготувати програму засідання клубу

«Книга вчить, як на світі жить» (програма *Page Maker*), скласти тести до теоретичної статті підручника (*mozaBook*) тощо.

Застосування засобів ІКТ у системі освіти насамперед спрямоване на вдосконалення наявних технологій навчання. Комп'ютерні технології підсилюють дослідницькі, інформаційно-пошукові й аналітичні методи роботи з навчальним матеріалом. Дитина, коли створює власну медіапродукцію, вірить у важливість виконаної роботи, виявляє творчість, вчиться працювати колективно і в колективі. Звичайно, важливо нормувати час роботи з комп'ютером, щоб не порушувати санітарно-гігієнічні норми і не перетворювати спілкування з «технічним словом» на спосіб життя.

ІКТ, на нашу думку, відіграють важливу роль у формуванні та розвитку читацької культури. Основна мета використання таких засобів – активізувати пізнавальну діяльність учнів, підсилити самостійність в опануванні знань, умінь і навичок, мотивацію й інтерес до навчання, отже, і поліпшити навчальні досягнення школярів.

Нині в суспільстві виникла потреба у творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. Саме від творчих людей залежить розвиток суспільства. Творчі здібності характеризуються як властивості особистості, що забезпечують успіх у будь-якій діяльності. «Так, на основі власного педагогічного досвіду дійшли висновку, що ці здібності включають основні чотири компоненти: *мотиваційний* (допитливість, творчий інтерес, прагнення досягнень); *інтелектуально-логічний* (уміння аналізувати, виділяти головне, класифікувати); *інтелектуально-евристичний* (уміння фантазувати, висувати гіпотези, критично мислити); *комунікативний* (уміння сприймати усне та письмове мовлення, самостійно будувати висловлювання)» [3, с. 7]. Отже, використання інфографіки та хмарних сервісів сприяє розвитку неординарного мислення, творчої уяви.

Інфографіка – графічне візуальне подання інформації, даних або знань, призначених для швидкого та чіткого відображення комплексної інформації. Вона може покращити сприйняття інформації, використовує графічні матеріали для того, щоб підвищити можливості зорової системи людини бачити моделі та тенденції. Процес створення інфографіки можна розглядати як візуалізацію даних, створення інформаційних схем та моделей подання інформації. Завдяки інфографіці навіть складні теми подаються легко і швидко. Інфографіка – модний тренд, що успішно увійшов у світ інформації. У підручниках з української мови та літератури ми досить часто спостерігаємо компактну подачу матеріалу саме в малюнках та схемах, що допомагає учням і вчителю на будь-якому

етапі уроку. Отже, інфографіку доцільно використовувати:

- під час вивчення нового матеріалу;
- під час закріплення нової теми;
- для перевірки знань;
- для розв'язання проблемних питань;
- як засіб емоційного розвантаження.

Сучасний учитель – це людина, яка йде в ногу із часом, добре відчуває потребу суспільства у змінах та прагне сприяти інноваціям в освіті. Тому хмарні технології – це важливий спосіб отримання та надання інформації, бо, за словами В. Назаренка, «<...> надають можливість усім педагогам та учням віддалено користуватися програмним забезпеченням, що надається у хмарі» [7, с. 99].

Соціальні сервіси дають безліч можливостей. Їх застосування в педагогічній діяльності зумовлено часом, потоками інформації, що постійно зростають, швидкістю їх обробки та її пошуком. Але який би сервіс ми з вами не розглядали – він є лише інструментом. І як ми його будемо застосовувати у своїй діяльності, залежить тільки від нас.

«Хмарні технології – це парадигма, що передбачає віддалену обробку та зберігання даних. Ця технологія надає користувачам мережі Інтернет доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу» [5, с. 29].

У результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі виявляється величезна кількість матеріалів, які можна використовувати на уроках та в позаурочний час. Цікавими є можливості програмного забезпечення *Adobe, Illustrator*, за допомогою яких можна створити інфографіку, редагувати вже готові схеми. А сервіс *Pictochart.com* містить шаблони для створення інфографіки та графічних презентацій. Діти із задоволенням використовують всі можливості комп'ютера, коли працюють над проектами. Під час створення презентацій до проектів «Шістдесятництво в українській культурі», «3 історії частин мови» вдало скористалися програмами *mozaBook* та *mozaVeb*, які допомогли створити стрічку часу (коли водночас можна побувати в усіх місцях, де проживали шістдесятники), карту знань (відображає структуру будь-якого розділу мовознавства тощо), інтерактивні плакати (мультимедійний постер, на якому водночас представлені тексти, фото, відео, інфографіка).

На уроках зарубіжної літератури доречно звертатися до електронних ресурсів: перегляд навчальних документально-біографічних фільмів, що справляють велике враження на учнів, або історичних довідок про різних особистостей царини літературознавства. Цікавим елементом рефлексії є пропозиція учителя продовжити думку:

– сьогодні на уроці я зміг віртуально відвідати <...> і відзначив, що <...>;

- якщо я докладу зусиль, то <...>;
- інформація, яку я отримав сьогодні на уроці, допоможе мені <...>;
- урок пройшов <...>.

Матеріали фонохрестоматії можна використовувати з метою ознайомлення дітей із голосом і манерою виконання знаменитих письменників і акторів.

Учні на уроках літератури повинні не просто споглядати якусь презентацію чи відеоролик, а ще й виконувати заздалегідь запропоновані проблемні завдання: записувати основні біографічні факти із життя митця, складати тезисний чи простий план, що, у свою чергу, дає можливість розвивати загальнонавчальні вміння та навички. Після перегляду учні обов'язково обмінюються думками, зачитують конспекти чи тези, заповнюють слоти, створюють власні висловлювання.

Одним з елементів медіакультури, який можна використовувати на уроках, є перегляд фрагментів екранізації художніх творів. Перегляд повинен супроводжуватися завданнями. Найбільш поширені такі:

- Які події передували даному моменту і які будуть далі?
- Чи збігаються ваші уявлення про героїв з авторськими?
- Які риси зовнішності героя взяли до уваги творці фільму?
- Щоб ви порадили героям та режисеру-постановнику фільму?

Отже, відеофрагмент використовується як ілюстрація до твору, формує вміння критично мислити, мати власний погляд на побачене, прочитане, почуте; вчить висловлювати думки грамотно, чітко, виразно. Учні вчаться зіставляти авторські та режисерське бачення проблем художнього тексту. Такі уроки сприяють розширенню кругозору дітей, формують активну життєву позицію. Учні не просто переглядають фільм, вони аналізують побачене, висловлюють думку, вчаться писати власне висловлювання.

Висновки. Отже, нові комунікаційні технології інформаційного суспільства змінюють умови навчання. Медіа вже стали невід'ємною частиною загальної культури учня. За допомогою ЗМІ та ІКТ особистість здобуває інформаційну свободу, вчиться мислити самостійно, критично, творчо. А доступ до хмарних сервісів – дієвий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. Використання

на уроках зарубіжної літератури елементів медіакультури, інфографіки, хмарних технологій дає можливість розвивати індивідуальні та пізнавальні здібності кожної дитини; максимально виявити індивідуальний досвід учня; сприяти формуванню творчої особистості; формувати культуру користування інтернет-ресурсами; навчити учнів максимально і з користю застосовувати можливості комп'ютера; удосконалити вміння та навички створення власної медіапродукції.

Медіакультура нині передбачає залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації, так і новітніх: учні самі добирають матеріал, оцінюють медіатексти, відбирають необхідне відповідно до потреб. Отже, урок стає співдружністю учителя, учня та медіа, яка сприяє розвитку креативності. Використання елементів медіакультури, інфографіки та хмарних сервісів – це інновації, які спрямовані на розвиток і виховання всебічно розвиненої креативної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архипова Т., Зайцева Т. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах. *Хмарні технології в освіті* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару, 21 грудня 2012 р., Кривий Ріг. С. 72–74.
2. Вакалюк Т. Хмарні технології в освіті: навчально-методичний посібник. Житомир : ЖДУ, 2016. 72 с.
3. Глазова О. Робота над медіатекстом на уроках мови як перший крок до впровадження шкільної медіаосвіти. *Методичні діалоги*. 2010. № 7/8. С. 7–9.
4. Гольцова К. Інфографіка як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. URL: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=2771ua?page_id=2771 (дата звернення: 06.12.2020).
5. Гриценко В. Формування навчального середовища з використанням соціальних хмарних сервісів. *Хмарні технології в освіті* : Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару, 21 грудня 2012 р., Кривий Ріг. С. 29–30.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність : короткий огляд / В. Іванов та ін. Київ : АУП, ЦВП, 2012. 58 с.
7. Назаренко В. Переваги і перспективи використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4. С. 97–99.
8. Нова українська школа : основи Стандарту освіти. URL: [http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20\(pantone%208703%20C\)-ilovepdf-compressed.pdf](http://www.osvitportal.lviv.ua/upload/users_files/1/upload/1/nova%20schkola%20(pantone%208703%20C)-ilovepdf-compressed.pdf) (дата звернення: 06.12.2020).

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
НА МАТЕРІАЛАХ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИPATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND STUDENTS ON THE MATERIALS
OF ETHNO-ARTISTIC CULTURE

У статті виявлено та обґрунтовано умови національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді на матеріалах етнохудожньої культури. Досліджено проблему естетичного та духовного виховання дітей та учнівської молоді, визначено вплив різноманітних методів, форм, засобів виховної роботи на естетичний розвиток особистості. Виявлено, що кожна умова має свої локальні можливості і відокремлено не може повністю забезпечити успішність формування етнохудожньої культури дітей та учнівської молоді. Тільки їх діалектичний зв'язок, що відповідає меті навчання й особливостям питання, яке вивчається, дає змогу досягти найкращих результатів. Такими умовами стали: розробка спеціального методичного забезпечення з формування етнохудожньої культури особистості; актуалізація знань з українського фольклору шляхом впровадження мультимедійних технологій; забезпечення етнохудожньої спрямованості навчальних занять шляхом використання міжпредметних зв'язків; дидактична гра як засіб формування етнохудожньої культури дітей та учнівської молоді.

Тільки їх діалектичний зв'язок, що відповідає меті навчання й особливостям питання, яке вивчається, дає змогу досягти найкращих результатів. Такими умовами стали: розробка спеціального методичного забезпечення з формування етнохудожньої культури особистості, актуалізація знань з українського фольклору шляхом впровадження мультимедійних технологій, забезпечення етнохудожньої спрямованості навчальних занять шляхом використання міжпредметних зв'язків, дидактична гра як засіб формування етнохудожньої культури дітей та учнівської молоді.

Описано, як відбувається актуалізація знань за допомогою використання мультимедійних технологій, виявлено переваги у використанні мультимедійних технологій в освітньому процесі. Надано рекомендації для організації процесу формування етнохудожньої культури через дидактичну гру, виявлено складності у процесі проведення дидактичних ігор. Обґрунтовано види емоційного стимулювання та етапи організації дидактичної гри.

Ключові слова: етнохудожня культура, діти, учнівська молодь, освітній процес, патріотичне виховання.

The article reveals that the mentality of the nationally patriotic education of children and scientific youth on the materials of ethno-artistic culture was revealed. The problem of the aesthetic and spiritual development of children and scientific youth has been detected, and the infusion of innovative methods, forms, into the natural development of specialness has been determined. It is revealed that the dermal mind has its own local capacities and, as a result, it is impossible to preserve the success of the development of the ethno-artistic culture of children and young scientists. Only the dialectical link, which will help meet the nutritional requirements and specialties of the food, so that I can get the best results. Such minds are: the development of a special methodical protection from the formation of ethno-artistic culture of specialness; actualization of knowledge of Ukrainian folklore by way of introduction of multimedia technologies; protection of ethno-artistic directing of the chiefs to take the path of victorious interdisciplinary links; didactic play for the formulation of ethno-artistic culture of children and scientific youth.

Only the dialectical link, which will help meet the nutritional requirements and specialties of the food, so that I can get the best results. Such minds are: the development of a special methodical protection from the formulation of ethno-artistic culture of specialness; actualization of knowledge of Ukrainian folklore by way of introduction of multimedia technologies; protection of ethno-artistic directing of the chiefs to take the path of victorious interdisciplinary links; didactic play for the formulation of ethno-artistic culture of children and scientific youth.

It is described how to update the knowledge behind the help of the victorious multimedia technologies, the changes in the victorious multimedia technologies in the illumination process are revealed. Recommendations have been given for organizing the process of forming ethno-art culture through didactic grudge, foldability has been revealed during didactic game. It is coated with a visual stimulation of the stage of organizing didactic grids.

Key words: ethno-art culture, children, student youth, lighting process, patriotic education.

УДК 372.7.031.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.19>

Шинкаренко В.В.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної
та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»

Клімова Л.В.,

старший викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»

Виноградова О.М.,

старший викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»

Писарева Л.В.,

старший викладач кафедри дошкільної
та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія
неперервної освіти»

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах оновлення суспільства зростає роль творчих засад людської особистості, вимог до її морального бачення, свідомості, поведінки. Велику роль у гармонійному розвитку особистості, духовне багатство якої визначається розмаїттям її інтересів, відіграє формування етнохудожньої культури в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд останніх наукових публікацій та досліджень

провідних науковців України виявив, що питанням національно-патріотичного виховання учнівської молоді займаються А. Болгарський, Б. Брилін, В. Бутенко, Н. Бутенко, Л. Вовк, Г. Гребенюк, О. Дем'янчук, В. Зубарев, Л. Коваль, О. Комаровська, В. Кузь, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Мороз, Т. Смирнова, Г. Тарасенко, Л. Філатова, Г. Шевченко та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Робіт, які були б присвячені

вихованню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на матеріалах етнохудожньої культури, на жаль, бракує. Саме це зумовлює актуальність вивчення цієї проблеми.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування умов патріотичного виховання учнівської молоді та дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на матеріалах етнохудожньої культури.

Виклад основного матеріалу. У статті ми виходили з того, що «умови – це суттєвий компонент комплексу об'єктів, за наявності якого відбувається існування цього явища» [1, с. 32], «шляхи – засоби досягнення чого-небудь, характер дій» [2, с. 12], «формувані – значить надавати чому-небудь завершеності» [3, с. 132]. Ми зробили спробу визначити й експериментально перевірити умови, які забезпечують результативність освітнього процесу у формуванні етнохудожньої культури дошкільників та учнів.

Ми намагалися відібрати найбільш значущі умови, враховуючи при цьому, що кожна умова може мати певні локальні можливості і окремо сама по собі не може забезпечити повною мірою успішність формування етнохудожньої культури дітей та учнівської молоді. Тільки їх діалектичний зв'язок, що відповідає меті навчання і особливостям питання, яке вивчається, дає змогу досягти найкращих результатів.

Однією з таких дидактичних умов є розробка спеціального методичного забезпечення з патріотичного виховання особистості.

Нині є потреба в більш якійсь підготовці вчителів, це дасть змогу поєднати професійні основні базові знання з дослідницьким та практико-орієнтованим підходом, інноваційністю мислення, все це спрямовано на вирішення конкретних проблем в освіті. Корекція роботи, яка реалізується методичними службами, буде можлива за умови правильної розробки стратегії професійного вдосконалення вихователя та вчителя в поєднанні з використанням засобів науково-методичного супроводу. Сутність цієї технології, на думку В. Шинкаренка, полягає в безперервній професійній підготовці й методичній взаємодії педагогів, у результаті якої актуалізується професійний потенціал особистості вчителя [8, с. 56–60].

Підготовка вихователів та вчителів до патріотичного виховання учнівської молоді та дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в освітньому процесі складається з умілого використання ними науково обґрунтованих методик і набору дидактичних засобів (підручників, навчальних посібників, аудіовізуальних засобів), що відображають специфіку педагогічної праці, спрямованість на практичне оволодіння етнохудожніми знаннями, вміннями і навичками та творче їх застосування в педагогічній діяльності, а також із повного використання естетичного потенціалу навчальних

предметів та занять за допомогою святкових уроків, міжпредметних зв'язків тощо [5, с. 121–125].

Наступна умова – актуалізація знань з українського фольклору шляхом впровадження мультимедійних технологій.

Одним з основних завдань сучасної педагогічної науки є розробка та пошук ефективних методів, засобів та форм підвищення рівня освіти і виховання дітей та учнівської молоді. У наш час очевидно, що для здобуття вищих результатів у навчанні треба використовувати комплекс сучасних методів.

Використання в освітньому процесі мультимедійних технологій пояснюється новими умовами життя: більшою інформатизацією та комунікабельністю. Ми вважаємо, що використання мультимедійних технологій під час проведення занять та уроків є сучасним напрямом та засобом патріотичного виховання дітей та учнівської молоді.

Як відомо, українська народна музика як вид мистецтва й одне з джерел культурної спадщини відіграє значну роль у патріотичному вихованні дітей та учнівської молоді, оскільки музика є нібито зіткненням реального та ідеального. Її використання під час занять та уроків дасть змогу глибше усвідомлювати характер та пробуджувати любов до етнохудожньої культури свого народу.

На нашу думку, актуалізація знань відбувається за допомогою використання мультимедійних технологій, адже різний ілюстративний відеоматеріал дає змогу підвищити рівень навчання та сприяє новому рівню якості. За умови використання мультимедійних технологій під час проведення занять інформація сприймається більш динамічно, а звуковий і відеоряд підвищують ефективність засвоєння етнохудожніх знань [6, с. 336–340].

Третьою умовою виступає забезпечення етнохудожньої спрямованості навчальних занять шляхом використання міжпредметних зв'язків.

Нині є гостра необхідність вирішити протиріччя між зростаючими потребами суспільства у високomorальній, естетично й духовно розвинутій особистості й сучасним станом нашого суспільства. Тому перед педагогами постає завдання забезпечити у взаємодії з іншими соціально-педагогічними силами формування духовно багатого, морально й естетично розвиненого підростаючого покоління, яке знає й поважає культуру свого народу, вміє зберігати знання й уміння з етнохудожньої культури. Тривалий час учні одержували знання в основному за допомогою вивчення диференційованих навчальних курсів. Це приводило до того, що шкільні знання так і залишалися розрізненими відомостями, розчленованими за предметною ознакою, тому в учня не створювалася цілісна картина досліджуваного. Потреба долати вище згадане протиріччя привела нас до активного пошуку шляхів застосування міжпредметних зв'язків.

Процес навчання загалом нерозривно пов'язаний із педагогічною категорією «міжпредметні зв'язки». Трактують цього поняття в літературі неоднозначно. Р. Федорець визначає міжпредметні зв'язки як педагогічну категорію «для позначення синтезуючих інтегративних відносин між об'єктами, явищами й процесами реальної дійсності, що знайшли своє відбиття в змісті, формах і методах навчально-виховного процесу й виконують освітню, розвиваючу й виховну функцію в органічній єдності» [4, с. 41].

Дуже важливо не випускати учнів із поля зору, увесь час фокусуючи їхню увагу на основній темі уроку, комбінуючи теоретичний виклад із показом ілюстративного матеріалу, уміти правильно підійти до учня, створити атмосферу впевненості в успіху, вселити віру у власні сили, бачити, в чому йому складно, вчасно надати допомогу, викласти матеріал просто і ясно.

Четвертою умовою ми виділили гру як дієвий засіб формування етнохудожньої культури дітей та учнівської молоді.

Нині на етапі інноваційного розвитку українського суспільства першочерговим завданням закладів дошкільної освіти та школи є виховання мобільної та всебічно розвиненої людини. Не менш важливим складником цього непростого завдання є прагнення досягати високої якості знань і вмінь дітей та учнівської молоді, формувати в них навички самостійної розумової праці, виховувати творчу особистість.

Під час гри діти ознайомлюються з різноманітним діапазоном почуттів стосунків людей, вчать розрізняти добро і зло. Завдяки грі в дітей та учнівської молоді формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, і з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших. Сюжети ігор зі спрямуванням народної тематики дуже різноманітні і віддзеркалюють реальні умови життя. Доречно їх змінювати залежно від входження дитини в навколишню реальність, її світоглядне бачення, тому якщо застосовувати ігри з елементами народної культури, то діти та учнівська молодь зможуть повністю заглиблюватись в етнохудожню культуру.

На нашу думку, дидактична гра в дошкільному та шкільному віці є одним з основних засобів розвитку дітей та учнівської молоді й патріотичного виховання. Саме засобами дидактичної гри можна прищепити дітям та учнівській молоді етнокультурні цінності, адже за своїм наповненням та змістом ігри органічно пов'язані з реальним життям, працею і поведінкою українського народу. Сюжети ігор дуже різноманітні й відображають умови життя наших предків [7, с. 127–133].

Дидактична гра як соціокультурний феномен має свою історію й передається з покоління в покоління. Ми вважаємо, що для дієвості роботи з патрі-

отичного виховання дітей та учнівської молоді саме гра дає змогу невимушено та легко зацікавити та привернути увагу дітей, підтримувати тривалий час у цій категорії інтерес до засвоєння тих явищ та властивостей, на яких у звичайних умовах зосередити увагу всіх дітей та учнів не завжди вдається.

У процесі патріотичного виховання через дидактичну гру необхідно враховувати той факт, що найкращим матеріалом для її організації слугує різноманітна художньо-естетична діяльність, оскільки сприяє кращому запам'ятовуванню та підтримці настрою гри. Дидактична гра – помічник вихователя та учителя, особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці, адже діти цієї категорії з великим бажанням сприймають ігрові завдання. Не менш важливо, що в грі як ні в чому іншому є невичерпна творчість, емоційність. Спрямувати дітей та учнівську молодь у духовне русло – обов'язок і важлива справа вчителя та вихователя.

В іграх, які були створені народною педагогікою, ігрова діяльність пристосовується й планується відповідно до навчальної мети. Поняття саме дидактичної гри може включати ключові компоненти: правила, завдання, структуру тощо. З усього різноманіття ігор на уроках для патріотичного виховання доцільними у використанні є проблемно-моделючі, музично-дидактичні, сюжетно-рольові.

Ми вважаємо, що гра має проводитись послідовно та систематично, тому вчителю та вихователю необхідно заздалегідь продумати все й напередодні готуватись, а саме необхідно:

1) виявляти умови для успішного проведення постійних змагань у вигляді гри між дітьми та учнівською молоддю, що можуть сидіти на відстані один від одного, і для використання індивідуальних ігор. Для цього важливо навпроти кожного ряду стільців або парт підготувати предмети, які знадобляться для проведення гри;

2) вибирати невелику кількість ігрового матеріалу для проведення ігор;

3) заздалегідь думати, де зберігати предмети ігрового спрямування;

4) згрупувати та систематизувати матеріал ігрового спрямування для зручності;

5) логічно розмежувати дітей, щоб кожен сильніший учень сидів поряд із слабшим, таким чином слабший учень буде отримувати допомогу;

6) уникати стихійності під час проведення гри, гра має бути цілеспрямованою та добре організованою.

Використання дидактичних ігор має складнощі, бо для деяких дітей та учнів участь у грі потребує багато зусиль вихователя та вчителя, деякі діти та учні не хочуть брати участь у грі чи бояться помилитись, соромляться тощо.

Тому ми пропонуємо види емоційного стимулювання, для чого розробили прийоми організації

дидактичної гри під час освітнього процесу для виховання патріотизму.

Види емоційного стимулювання:

1) завдання з елементами гри можна давати у вигляді відпочинку;

2) планувати необхідно заздалегідь, але водночас це має бути нібито гра-імпровізація;

3) завдання у вигляді гри прив'язується саме до ситуації або конкретного вихованця;

4) вихователю необхідно постійно стимулювати та мотивувати дітей;

5) обов'язково наприкінці гри треба виявити переможців, яких може вітати вся група.

Організація дидактичної гри з метою патріотичного виховання має такі етапи:

1) одним із найважливіших моментів у проведенні дидактичної гри є вступ до ігрової ситуації. На початку, щоб мотивувати дітей грою, вступ у гру має бути незвичайним, захоплюючим, яскравим, емоційним, таємничим.

Треба приділити увагу ігровому матеріалу, а саме зовнішньому оформленню гри. Місце для гри треба художньо оформити, треба зауважити, що наочний матеріал не має бути дуже яскравим, інакше він відволікатиме дітей. Також важливу роль відіграє назва гри («Український млин», «Добрий господар», «Вечорниці» тощо);

2) досвід нашої роботи у використанні сюжетно-рольових ігор вказує на необхідність зауважити, що ролі між дітьми мають бути чітко розподілені;

3) не менш важливу роль відіграють особистість вчителя та ставлення його до гри, все має будуватись на доброзичливих стосунках дітей. Під час гри доречно підтримувати дисципліну правилами самої гри;

4) правильно використане ігрове обладнання також має важливе значення для патріотичного виховання дітей (костюми, іграшки, рушники, природний матеріал тощо). Все це дасть змогу дітям зануритись у характер гри;

5) необхідно приділити увагу місцю проведення гри, можна також використовувати магнітну дошку та інші засоби інноваційних технологій;

6) важливу роль як мотивація відіграє сама назва гри, гру можна назвати, наприклад, казковим героєм;

7) у кожній грі важливо підбивати підсумки та відзначати кращих дітей.

Висновки. Вибираючи умови, ми намагалися відібрати найбільш значущі, враховуючи при цьому, що кожна умова має локальні можливості і окремо не може повністю забезпечити успішність патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Тільки їх діалектичний зв'язок, що відповідає меті навчання і особливостям питання, яке вивчається, дає змогу досягти найкращих результатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва : Высшая школа, 1981. 240 с.

2. Словник української мови / уклали С.І. Головащук, М.М. Пещак, В.М. Русанівський, О.О. Тараненко. Київ : Довіра, 1999. 992с.

3. Словник української мови / за ред. В.М. Русанівського. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 1. 911 с.

4. Федорчук В. Сучасний підхід до організації музично-пізнавальної діяльності. *Початкова школа*. 2001. № 2. С. 41–44.

5. Шинкаренко В.В. Інтегровані уроки як засіб формування етнохудожньої культури в майбутніх вчителів. *Збірник матеріалів XV Всеукраїнської наукової конференції молодих вчених*. Черкаси : Брама-Україна, 2013. С. 248–250.

6. Шинкаренко В.В. Використання міжпредметних зв'язків як засіб формування етнохудожньої культури молодших школярів. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання* : Всеукр. наук.-практ. конф. із міжнародною участю, 22 лютого 2013. Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. Ч. 3. С. 121–125.

7. Шинкаренко В. Підходи та принципи патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові праці Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. С. 127–133. doi: 10.31494/2412-9208-2018-1-3-127-134

8. Шинкаренко В. Дослідження стану патріотичного виховання старших адміністраторів у загальноосвітній школі. *Наукові питання Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Розділ: Педагогіка та психологія*. 2019. № 57. С. 56–60. doi: 10.31652/2415-7872-2019-57-56-60

ЖАНРИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ІЗ ЦЕРЕБРАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

GENRES OF FOLK PEDAGOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH CEREBRAL DISORDERS

В епоху електронно-інформаційного розвитку суспільства якісна та доступна освіта – головний чинник соціальної інтеграції дітей і дорослих з обмеженнями життєдіяльності. Нині ми спостерігаємо постійно зростаючу увагу суспільства до сучасних форм навчання як у системі спеціальної освіти, так і в інклюзивних загальноосвітніх закладах. У статті представлені окремі засоби народної педагогіки, які є рушійним засобом розвитку комунікативно-мовленнєвих принципів і вікових норм розвитку дітей із церебральним паралічем і які подеколи виконують роль корегування та діагностики тих чи інших проблем комунікації. Мовленнєві порушення самі по собі не можуть зникнути, а за відсутності спеціально організованої корекційно-педагогічної допомоги негативно впливають на розвиток комунікативних здібностей, міжособистісних відносин і формування особистості загалом, тому пошук нових засобів – необхідний чинник розвитку дитини.

Засобом розвитку комунікативних здібностей у дітей із церебральними порушеннями нами було обрано народну педагогіку. Народна педагогіка формує та розвиває мовлення дитини ще з колиски. Мистецтво слова насамперед втілюється в художній народній творчості – у казках, легендах, епосі, приказках, прислів'ях. Усі види та жанри народної творчості доступні, зрозумілі дітям за змістом і формою, наділені ігровими моментами та легко сприймаються. Важливим засобом розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей дітей із церебральними порушеннями є ознайомлення з художніми творами, відтворення їх змісту та театралізована діяльність за сюжетом твору.

Ключові слова: діти з церебральним паралічем, засоби народної педагогіки, інклюзивні заклади освіти, мовленнєві порушення, народна педагогіка, методи розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей, особи з обмеженнями життєдіяльності, спеціальна освіта.

The qualitative and affordable education is a major factor of the social integration of children and adults with special needs in the society in the epoch of electronic and informational development.

Nowadays we observe a constantly growing public attention to the modern forms of their education both in the system of special education and at the inclusive secondary schools. That is why this article presents some tools of folk pedagogy, which are the driving force for the development of the communicative and speech skills of children with cerebral palsy and in some cases they play the role of correction and diagnostics of some communication problems. After all, speech disorders can't disappear themselves, and in case of the absence of specially organized correctional and pedagogical assistance they can negatively affect the development of communicative skills, interpersonal relationships and personality formation in general, so the search for the new tools is a necessary factor in the child's development. We have chosen the folk pedagogy as the means of developing communicative skills of children with cerebral disorders. The folk pedagogy forms and develops the child's speech from the cradle. The art of the word, first of all, was embodied in the folk art – in fairy tales, legends, epics, proverbs, sayings. All types and genres of the folk art are mostly accessible, understandable for children in content and form, endowed with game moments and easily perceived by them.

An important means of developing the communicative and speech skills of children with cerebral disorders is their acquaintance with the works of art, reproduction of their content and theatrical activities based on the plot of the work. One can solve almost all the problems of speech development of preschoolers with cerebral disorders with the help of small forms of folklore and we are convinced that you need to use the material of verbal creativity of the people along with the basic methods and techniques of speech development. And this in turn will ensure the development of communicative skills of children with special needs.

Based on the analyzed literature and some observations, it can be confirmed that folk pedagogy is a favourable ground on the basis of which the speech correction and diagnostic work should be carried out.

Key words: folk pedagogy, means of folk pedagogy, methods of development of communicative and speech skills, children with cerebral palsy, persons with special needs, special education, inclusive educational institutions, speech disorders.

УДК 376-056.264-056.29:615.851.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.20>

Ачкевич С.А.,

аспірантка кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Розвиток комунікативних здібностей є однією із провідних проблем нашого суспільства, зумовленою використанням різноманітних технологій, що заміщують живе емоційно забарвлене спілку-

вання. Більшість молодих батьків дедалі менше часу приділяють процесу спілкування з дітьми наживо, віддаючи перевагу інтернет-технологіям і мобільному зв'язку, а це порушує проблему сприймання, розуміння, обробки та передачі інформації

або ж комунікації. Компенсувати порушення комунікативних здібностей можна за допомогою активного використання засобів народної педагогіки в роботі з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростання за останнє десятиріччя інтересу вітчизняних і зарубіжних вчених до питань формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей, що сприяє успішному навчанню у школі, забезпечує соціальну адаптацію і виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань. Про це свідчать праці Л. Артемової, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, О. Кононко, С. Лаврентьєвої, Л. Низьковської, Т. Піроженко, Л. Покроєвої, К. Прищепи, Р. Рєпіної та ін.

Проблема навчання і розвитку дітей із порушеннями мовлення відображена у вітчизняному корекційно-педагогічному досвіді «Духовність особистості: методологія, теорія і практика».

Вивчалися особливості розвитку мовлення дітей із фонетико-фонематичним і загальним недорозвиненням мовлення (Л. Вавіна, Р. Левіна, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.), питання підготовки до опанування писемним мовленням, формування й удосконалення лексико-граматичної сторони мовлення (Л. Бартенєва, Л. Дідкова, Л. Журова, Н. Нікашина, Н. Орланова, Г. Чіркаїна, М. Шеремет).

Мета статті – схарактеризувати засоби народної педагогіки в аспекті розв'язання низки проблем мовленнєво-комунікативного розвитку, які виникають у дітей із церебральними порушеннями, окреслити можливості використання засобів народної педагогіки для корекції комунікативних здібностей дітей цієї категорії.

Виклад основного матеріалу. Порушення мовлення у дітей молодшого шкільного віку з церебральними порушеннями мають здатність до патологічного закріплення, що призводить до різних стійких помилок як в усному мовленні, так і на письмі. Оскільки мовленнєвий розвиток дитини продовжується ще й під час шкільного навчання, вони можуть спричинити стійкі порушення у засвоєнні шкільних знань, насамперед із предметів мовного циклу: читання, письма, рідної мови [3, с. 7].

Порушення мовлення негативно впливають на розвиток комунікативних здібностей, на формування міжособистісних відносин і на становлення особистості загалом, а тому потребують спеціально організованої корекційно-педагогічної допомоги.

Засобом розвитку комунікативних здібностей у дітей із церебральними порушеннями було обрано народну педагогіку за принципом «доступності» – врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини.

За принципом доступності мають бути враховані засоби розвитку дитини та її рівень можли-

востей, щоб запобігти створенню дитині з особливостями розвитку інтелектуальних, фізичних і моральних переважань, а тому пропонуємо активно використовувати колискову як засіб розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей із перших днів життя дитини з ураженнями центральної нервової системи.

Найпершим жанром народної педагогіки, з якого починається обмін інформацією (комунікація між мамою і немовлям), є колискова. Давно знайомий, приємний, ніжний голос матері заспокоює дитину, налаштовує на хороший повноцінний сон, під час якого розвиваються компенсаторні механізми центральної нервової системи, що надалі й забезпечують розвиток малюка. Під впливом материнського голосу розвиваються естетичні почуття, емоційність, адже дитина не тільки слухає матір, а й бачить її обличчя, усмішку. Колискові пісні приваблюють своєю простотою, безпосередністю, ніжністю, співучістю [6, с. 19–21].

За свідченнями вчених, на цьому етапі (агування від народження до 3 міс.) розвитку дитини колискова є найдоступнішим засобом, який формує та розвиває мовлення. У багатьох колискових піснях є епізоди, пов'язані з тваринами, близькими дитині: котиком, мишкою, бджілкою (наприклад, «Котику сіренький», «Ой ну, коту, коточок», «Котик волохатий»), таким чином реалізовується принцип науковості змісту виховання й навчання. Колискова розкриває дітям об'єктивну наукову картину світу, закономірності розвитку природи, суспільства, культури, мислення.

На їхній основі можна виховати любов до тварин, птахів, комах, бережливе ставлення до природи, що може вплинути на виховання таких важливих моральних рис, як доброта, чуйність. Запам'ятовування колискових пісень стимулює розвиток мовлення та формування комунікативних здібностей дитини.

Коліскові пісні – це приклад народної педагогіки, який містить своєрідні навіювання та у які кожний виконавець може вносити зміни, доповнення, найчастіше це заміна загальних назв типу «дитина», «мале», «хлопець», «дівка» лагідними та пестливими власними іменами дітей. Під час виконання колискової використовується ім'я дитини: *Ходить кіт по горі, всім діткам дає, носить сон у рукаві, а Юркові спати не дає*. Зрозуміло, що в іншому варіанті він спати не дає Костикові, Світланці залежно від імені дитини, якій співають колискову. Колискові ніби наділені магічною силою. Вона проявляється і в мелодії – тихій, неквапливій, наспівній, і в словесних образах, в силі самого слова [8, с. 27].

Образ kota у колискових наділений численними обов'язками – він буде дитину колихати, бавити, воркотати: *Як кіт буде воркотати, то дитина буде спати*. Крім того, на kota покладають

й інші обов'язки (скопати грядку, вимести хатку, настелити сінця тощо), часто перепадає котові й на горіхи, *аби по ночах не ходив, малих діток не будив*. Таке суперечливе «становище» kota в колискових піснях очевидне, оскільки потрібно співати ту пісню, яка змальовує поведінку дитини, щоб дитина могла провести аналогію. Якщо дитина поводить себе спокійно, засинає, то потрібно сварити kota, щоб він не будив дитину та не ходив по хаті, а якщо вередує та не лягає спати, то потрібно співати про kota, який піде копати грядку. Таким чином дитина розуміє, що, якщо вона не буде спати, то піде копати грядку [6, с. 24–43].

Важливим у використанні колискової є процес реалізації принципу єдності загальнолюдського і національного – формування національної свідомості, любові до рідної землі та свого народу; оволодіння українською мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовленнєвій практиці, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну, оволодіння надбаннями світової культури [9, с. 2].

Виховне значення колискової пісні в житті дитини надзвичайно велике. Через колискові дитина починає вслухатися і пізнавати звуки рідної мови. На основі текстів колискових можна збагачувати мовлення дітей пестливими словами, виховувати ніжність, доброту, лагідність [5, с. 12].

Діти, порушення мовлення яких зумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи, швидко втомлюються передусім у розумових видах діяльності. Вони можуть бути дратівливими, збудженими, розгальмованими, неспокійними, непосидючими; їхній настрій швидко змінюється через емоційну нестійкість [4, с. 16–20].

У дитини часто порушується сон. У цьому разі, щоб сон був міцним і здоровим, слід розповісти гарну казку і ніжно заспівати колискову. Колискові пісні збагачують словник дітей за рахунок того, що містять широке коло відомостей про навколишній світ.

За принципом «доступності» на етапі лепету (6–8 міс.) використовуються потішки або забавлянки (утішки, потішки, чукикалки) – жанр дитячого фольклору, коротесенькі пісеньки чи віршики гумористичного, жартівливого змісту, ігрової спрямованості, які поєднують у собі єдність слова і розвиток загальної та дрібної моторики дитини. Наприклад, потішка «Сорока ворона, діткам кашку варила» супроводжується не тільки відповідними рухами, а й розвиває мовленнєві здібності; залучає маленьку дитину до співучасті. Виконуючи ці вправи, дитина вивчає назви частин тіла. Незважаючи на простоту, забавлянки сприяють жвавому спілкуванню з довіллям (у формі діалогу), привчають до почуття прекрасного (їх співають або проказують речитативом) [6, с. 51–55].

Отже, потішки – це засоби, що забезпечують розвиток загальної та дрібної моторики, мовленнєвий розвиток дітей відповідно до їхніх можливостей на певному віковому етапі розвитку дитини в нормі. У разі уражень центральної нервової системи етап лепету може мати дещо запізнілий характер.

Незважаючи на це, ми пропонуємо використовувати потішки за принципом «доступності», що на етапі лепету забезпечить відповідний розвиток дитини з церебральними паралічем, незважаючи на її вік.

Важливим засобом розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей дітей із церебральними порушеннями є ознайомлення з художніми творами, відтворення їх змісту та театралізована діяльність за сюжетом твору.

Народна педагогіка – це галузь педагогічного досвіду народу, яка розкриває його погляди на мету, форми, методи та засоби навчання і виховання. Автором народної педагогіки є народ. Сам термін «народна педагогіка» в науковий обіг ввели О. Духнович і К. Ушинський [7, с. 11].

На мовленнєвій діяльності дітей із церебральними порушеннями позначаються нестійкість і труднощі переключення уваги, порушення фонематичного слуху, звуко-буквених уявлень, слухової та логічно-сислової пам'яті, мовленнєвої діяльності, порушення дихання та голосу. Частота мовленнєвих порушень за дитячого церебрального паралічу становить 80%.

Специфіка порушень мовлення і ступінь їх вираженості залежить від важкості та локалізації уражень головного мозку. Це пов'язано насамперед із більш повільним темпом дозрівання коркових мовленнєвих зон, але великий вплив має також обмеження обсягу знань і уявлень про навколишній світ, недостатність предметно-практичної діяльності та соціальних взаємин. У перші роки життя дитина з церебральним паралічем часто перебуває у лікувальних закладах. Накопичення негативних емоцій, реактивні стани у зв'язку з дезадаптацією та розлученням із матір'ю також створюють несприятливі умови для розвитку мовлення, але такий засіб, як казка, завдяки якій дитина може повірити в чудо, зміцнює віру в себе та покращує психологічний стан дитини. Перевтілення в головних героїв казки створює натхнення та бажання поділитися емоціями з іншими, пробуджує допитливість та інтерес до продовження сюжету чи змісту твору [4, с. 19].

Казка – прозовий жанр усної народної поезії, виділений нами як засіб народної педагогіки для розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей. Виховне і пізнавальне значення казки в житті дитини надзвичайно велике. Казка допомагає формуванню свідомості, певних моральних якостей, характеру. Через таку форму роботи можна

реалізовувати багато навчальних, виховних, пізнавальних і розвивальних завдань. Діти з обмеженими життєдіяльності повинні вміти розповідати як цілу казку, так і частинами; використовувати її образну мову, передавати інтонаційно характер дійових осіб тощо [1, с. 26].

Високо оцінюючи виховне значення казки, К. Ушинський називав її «першою блискучою спробою» створення народної педагогіки. Цінною рисою казок є те, що у них відбувається певна трансформація – слабкий герой перетворюється на сильного, недосвідчений – на мудрого, лякливий – на сміливого. Казка сприяє морально-етичному розвитку дитини, котра асоціює себе з головним героєм і у своїй уяві активно «проживає» події, які відбуваються з ним.

Через казкові образи у свідомість дітей із церебральними порушеннями входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Близькість і доступність сюжету, привабливість героїв казки, експресивність їхнього мовлення роблять казку універсальним засобом формування психічних процесів, комунікативно-пізнавальних здібностей у дітей із церебральними порушеннями [1, с. 29].

Комплексний вплив, а саме використання казкової атмосфери для корекції психічних і фізичних розладів у дітей із церебральними паралічами має назву казкотерапії – це корекція середовищем, особливою казковою атмосферою. На заняттях я використовую різноманітні прийоми – розповідь, пояснення, показ, складання казок дітьми тощо. Роль казки є важливою ще й тому, що вона дає можливість легкого та природного засвоєння дітьми програмового матеріалу. Казка допомагає дітям зрозуміти емоційні відносини між людьми та виховує в них позитивні риси характеру.

У застосуванні казкотерапії був врахований принцип ознайомлення дітей із казками, долучення їх до активної пізнавальної діяльності за змістом казкового твору. Реалізації принципу долучення дітей до активної пізнавальної діяльності сприяли інсценування казок, ігри-драматизації. Проводячи корекційну роботу з дітьми з церебральними паралічами з метою розвитку комунікативних здібностей, акцентуємо увагу на використанні бесіди за ілюстраціями до казок, показі різних видів театру.

Педагогічні умови роботи з казкою:

- розуміння дітьми змісту казкових текстів;
- наявність позитивних емоційних стимулів у дітей;
- моделювання ігрових ситуацій за змістом казок;
- взаємозв'язок різних видів діяльності (навчальної, комунікативно-мовленнєвої, театрально-художньої, образотворчої).

Добираючи казки для розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей, ми враховували

принцип поетапної роботи з художніми творами. Спочатку пропонувалися казки з нескладним сюжетом, обмеженою кількістю дійових осіб, порівняно невеликим обсягом («Курочка Ряба»). Далі передбачалася робота з казками ускладненої композиції.

З метою розвитку мовленнєво-комунікативних здібностей було розроблено корекційну програму, серію занять із використанням різних жанрів народної педагогіки з метою розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей у дітей із церебральними паралічами.

Крім того, використання у мовленні прислів'їв і приказок вчить дітей формувати чіткі, лаконічні та доцільні висловлювання, правильно виражати думки та почуття, інтонаційно забарвлюючи мовлення, розвивати вміння творчо використовувати слово, вміння образно описати предмет, дати йому яскраву характеристику.

Вчить логічному мисленню процес вигадування і відгадування загадок із метою збагачення словникового запасу дітей. Вживання для створення у загадці метафоричного образу різних засобів виразності (прийому уособлення, використання багатозначності слова, визначень, епітетів, порівнянь, особливої ритмічної організації) сприяє формуванню образності мовлення дітей із церебральними порушеннями. Загадки збагачують словник дітей за рахунок багатозначності слів, допомагають побачити вторинні значення слів, формують знання про переносне значення слова [3, с. 16]. Вони допомагають засвоїти звуковому і граматичну систему мови. Щоб викликати у дітей інтерес, треба ставити конкретну мету: не просто відгадати загадку, а довести, що відгадка правильна. Необхідно вчити дітей сприймати предмети та явища навколишнього світу у всій повноті та глибині зв'язків і відносин, заздалегідь знайомити з тими предметами та явищами, про які йтиметься у загадках – тоді докази будуть більш обґрунтованими і повними.

З метою розвитку комунікативно-мовленнєвих здібностей у дітей із церебральними паралічами запропонована систематична робота з розвитку мовлення у дітей при поясненні загадок, що сприяє розвитку вміння оперувати різноманітними та цікавими доказами для кращого обґрунтування відгадки. Щоб діти швидше опановували описову форму мовлення, треба звертати їхню увагу на мовленнєві особливості загадки, вчити помічати красу і своєрідність художнього образу, розуміти, якими саме засобами він створений, виробляти смак до точного й образного слова. Враховуючи матеріал загадки, необхідно навчити дітей бачити композиційні особливості загадки, відчувати своєрідність її ритмів і синтаксичних конструкцій. Проводиться аналіз змісту загадки, звертається увага на її побудову.

Оволодіння навичками описового мовлення буде успішнішим, якщо поруч із загадками за зразок беруться літературні твори, ілюстрації, картини.

Отже, загадки розвивають у дітей чуйність до мовлення, вони навчаються користуватися різними засобами, підбирати потрібні слова, поступово опановуючи образну систему мовлення.

Особливим засобом народної педагогіки, який допомагає закріпити правильну звуковимову та швидко і вправно розробляти моторику артикуляційного апарату, є скоромовки.

Скоромовки – невеликий гумористичний твір, побудований на чергуванні певних звуків, що чергуючись, ускладнюють швидку вимову слів. Вони цікаві для дітей своїм змістом, ритмікою. Після вивчення тексту можна запропонувати проказати їх, змінюючи силу голосу (пошепки – тихо – голосно), темп мовлення (швидко – посередньо – повільно).

Такі вправи дають можливість виробляти у дітей вміння володіти голосом, регулювати його силу і темп, вправляти артикуляційний апарат, удосконалювати вимову звуків [6, с. 152].

У поєднанні з мовленням важливо здійснювати розвиток дрібної моторики пальців рук, оскільки частина мозку, яка відповідає за розвиток мовлення, розташована поруч із руховою. Вченими доведено, що тренування дрібної моторики пальців рук впливає на розвиток активного мовлення дитини. Під час роботи кисті та пальців у корі збуджується відповідний центр. Функції рук і мовлення розвиваються паралельно.

Дитячі народні ігри найчастіше рухливі, швидкі, вимагають від дитини кмітливості, спритності, винахідливості, сприяють розумовому, моральному, естетичному і фізичному вихованню дітей. Малі форми фольклору лаконічні та чіткі за формою, глибокі та ритмічні. За їх допомогою діти навчаються чіткої та дзвінкої вимови, проходять школу художньої фонетики.

Висновки. За допомогою малих форм фольклору можна вирішувати практично всі завдання

методики розвитку мовлення дошкільників із церебральними порушеннями, і ми переконані, що поруч із основними методами та прийомами мовленнєвого розвитку потрібно використовувати матеріал словесної творчості народу, адже це забезпечить розвиток комунікативних здібностей у дітей з обмеженнями життєдіяльності.

Виходячи з аналізу літератури та деяких спостережень, можна стверджувати, що народна педагогіка є сприятливим ґрунтом, на основі якого потрібно здійснювати мовленнєву корекційну та діагностичну роботу. Це народний спосіб лікування інколи навіть тяжкохворих дітей. Ця методика не вимагає особливих витрат чи умов, нею мають вміти користуватися батьки, вихователі, соціальні працівники, вчителі та самі діти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці : навчально-методичний посібник. Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. 218 с.
4. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі : навчально-методичний посібник / Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В. ; за заг. ред. Шевцова А.Г. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014.
5. Березовська Л.І., Сивачук Н. Український дитячий фольклор : підручник. Київ : Деміур, 2003.
6. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка : підручник. Київ : «Радянська школа», 1985.
7. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / Шевцов А.Г., Романенко О.В., Ханзерук Л.О., Чеботарьова О.В. / за заг. ред. Шевцова А.Г. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013.
8. Матвієнко Н. Колискова – пісня матері. *Початкова школа*. 1994.
9. URL: <https://studfile.net/preview/5189068/page/2/>.

ПРОБЛЕМА АВТОНОМНИХ СЛІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОГО МОВЛЕННЯ

THE PROBLEM OF AUTONOMOUS WORDS IN THE PROCESS OF FORMATION OF CHILDREN'S SPEECH

У статті висвітлено негативні наслідки автономного мовлення, яке є результатом спотворення дітьми слів дорослих на ранній стадії правильної вимови та переходу до оволодіння мовою «дорослого». Оскільки ця проблема виникає через неправильне спілкування батьків і дітей, автори дають поради щодо того, як уникнути появи автономних слів у мовленні дітей і сприяти створенню гармонійно розвиненої, здорової, розумної, успішної та добре розмовної особистості.

Питання нормального розвитку мовлення дітей і попередження його розладів має велике соціальне значення. Мовленнєвий розвиток кожної дитини індивідуальний. Під автономним мовленням дітей ми маємо на увазі форму мови, яку експерти вважають найбільш прийнятною для спілкування з маленькими дітьми, а не для нормального спілкування між дорослими. Залежно від різноманітності та якості мовленнєвого середовища дитини автономне мовлення може зберігатися тривалий час і порушувати її психічний розвиток. Є дві основні причини зупинки дитини на рівні автономного дитячого мовлення: використання дитячої балаканини дорослими та передбачення усіх бажань дитини відразу.

Автономні слова малюк жартиливо вигадує під час гри. Ці слова і за зовнішнім звучанням, і за формою відрізняються від слів дорослих, нагадуючи спотворені слова останніх. Тому логопедам необхідно дати пораду батькам: варто сидіти з дитиною на підлозі під час гри, обіймати її під час читання книги, сидіти з нею під час споживання їжі. Дорослим потрібно навчитися виявляти турботу і любов, увагу, використовуючи ефективні психологічні засоби, м'яку інтонацію, спокійний тон. Батьки повинні діяти спільно, встановлюючи дисциплінарні та виховні правила, бути послідовними, не суперечити один одному, даючи вказівки дитині.

Ключові слова: автономне мовлення, автономні слова, лепетання, викривлення слів, словотворчість.

The article highlights the negative consequences of autonomous speech, which is the result of children's distortion of adult words at an early stage of correct pronunciation and the transition to mastering the "adult" language. As this problem arises due to incorrect communication between parents and children, the author provides advice on how to avoid the appearance of autonomous words in children's speech and promote the creation of a harmoniously developed, healthy, intelligent, successful and well-spoken personality.

The issue of normal development of children's speech and prevention of its disorders is of great social importance. Speech development of each child is individual. By autonomous children's speech we mean a form of language that is considered by experts to be the most accepted for communication with young children, and not for normal communication between adults. Depending on the diversity and quality of the child's speech environment, autonomous speech can persist for a long time and disrupt the mental development of the child. There are two main reasons for stopping a child at the level of autonomous children's speech: the use of children's chatter by adults, and anticipation of all the wishes of the child at once.

Autonomous words the kid invents jokingly during game these words with external sounding and on the form differ from words of adults they remind our distorted words. Therefore, speech therapists need to give advice to their parents: sit with her on the floor during the game, hug her when reading a book, sit with her while eating. Adults need to learn to show care and love, attention, using effective psychological means, soft intonation and calm tone. Parents should act together, establishing disciplinary and educational rules, be consistent, not contradict each other, giving instructions to the child.

Key words: autonomous speech, autonomous words, chatter, word distortion, word formation.

УДК 373.2.015.311.81233
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.21>

Бегас Л.Д.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Білан В.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Автономне мовлення (від грец. "autotimos" – «самоврядний») є одним з етапів розвитку мовлення дитини, який характеризується тим, що слова або склади, які відтворюються дітьми за зразком мовлення дорослих, істотно спотворюються, наприклад за рахунок повторення. Автономне мовлення ситуативне, невизначене і багатозначне, оскільки дитина ще не володіє змістом понять. Узагальнення в ньому засновані на об'єднанні в одному слові ознак неспоріднених предметів. За формальними підставами воно не має флексій та інших ознак синтаксичних відносин. Залежно від різноманітності та якості мовленнєвого середовища дитини автономне мовлення може зберігатися досить довго, гальмуючи розумовий розвиток дитини [5, с. 228].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Феномен автономного мовлення було проаналізовано у дослідженнях Л.С. Виготського, О.Р. Лурія, Ж. Піаже, С.Л. Рубинштейна, Т.Є. Коннікової, Р.Є. Левіної, Ф.А. Юдович. Вони вивчали механізми мовлення, основні етапи його розвитку, фактори, які визначають мовленнєвий розвиток, причини мовленнєвих порушень.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

Аналіз останніх публікацій і результати досліджень показують, що кількість дітей із порушеннями мовлення з кожним роком зростає, а мовленнєві розлади набувають все складніших форм. Досить часто мовленнєвий дефект пов'язаний відразу з кількома порушеннями соматичного і нервово-психічного здоров'я.

Порушення мовлення супроводжують відхилення в емоційно-вольовій сфері, психічному і фізичному розвитку дитини. Тому питання про нормальний розвиток дитячого мовлення та профілактику його порушень має велику соціальну значимість [4].

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до основного періоду мовлення, дитина починає говорити своєю, зрозумілою лише їй і близьким людям, своєрідною мовою. Будь-яка мати стикається з першими «гу», «абу», «ав», «гулі», «мо-мо» і тому подібними. Це – своєрідна мова її малюка, побудована за власними законами, відмінними від законів побудови справжньої мови. Вона має іншу звукову систему, іншу смислову сторону, інші форми спілкування, тому й отримала назву автономне мовлення.

Розвиток мовлення у кожної дитини відбувається індивідуально. Одні діти в півтора року активно лепечуть, інші ж свої перші слова починають вимовляти лише після двох років. Досить природним є те, що спочатку малюк старанно повторюватиме слова, які почув від батьків. Деякий час звуки і склади будуватимуться в кумедні комбінації, але діти швидко вчаться, особливо за наявності правильних прикладів.

Навіть незначні недоліки в розвитку мовлення дитини можуть дуже негативно вплинути на її подальше життя. Отже, щоб зайвий раз не звертатися до вчителя-логопеда, важливо не перекручувати слова та не лепетати як дитина. Зрозуміло, що батьки намагаються сказати дитині лагідні слова, але чому не зробити це за допомогою простої та зрозумілої мови? Незабаром дитина унаслідуює спосіб спілкування дорослих і від того, наскільки правильним він буде, залежатиме її мовлення [3, с. 397].

Існує дві основні причини зупинки дитини на рівні автономного дитячого мовлення:

1. Використання дорослими дитячого лепету.
2. Передбачення усіх бажань дитини за першою ж її вимогою.

В таких умовах у дитини не виникає жодних потреб у правильних словах. Для подолання цих проблем необхідно беззаперечно дотримуватися таких правил:

1. Не розмовляти з дитиною за допомогою різних «бу-бу» та «пі-пі». Малюку необхідна правильна людська мова. Звертаючись до дитини, необхідно чітко вимовляти окремі слова, привертаючи її увагу до їх артикуляції та вимагаючи від дитини правильної вимови.

2. «Не розуміти» автономних слів і невиразних вокалізацій дитини, спонукаючи її до правильної назви предметів, створюючи мовленнєве завдання. Пам'ятати, що необхідність у правильній мові виникає лише під час спілкування з близькими дорослими.

Звідки з'являються автономні слова? Самі дорослі вигадують їх для дітей. Від покоління до покоління передаються такі слова як «ам-ам»,

«кака», «бі-бі» і тому подібні. Дорослі чомусь вважають, що діти їх розуміють краще. Дитина у своєму мовленні викривлює слова, які вимовляють дорослі. Малюк ще погано чує слово, до того ж у нього ще не досить сформований мовленнєвий апарат. Вимовляючи слово, він невимушено змінює його звукову форму. Здебільшого страждає середина слова і відтворюються перший і наголошений склади. Тому замість слова «бабуся» дорослі чують «буся», замість «молоко» – «моко». Автономні слова малюк жартома вигадує під час гри.

Своєрідність «автономної мови» полягає у тому, що звуковий склад слів, які вживає дитина, відрізняється від звукового складу наших слів. Це мовлення моторне, тобто з артикуляційного та з фонетичної боку воно не збігається з мовленням дорослих. Здебільшого це такі слова як «ба-бу», «гу-га», іноді уламки наших слів. Це слова, які за зовнішнім звучанням і за формою відрізняються від слів дорослих. Іноді вони схожі на наші слова, різко з ними розходяться, іноді нагадують наші спотворені слова. Слова автономної мови також відрізняються від слів дорослих за їх значенням.

Досить відомим є приклад із особистого досвіду Ч. Дарвіна. Одного разу його онук, побачивши качку, яка плавала у ставку, наслідуючи звуки, які вона видавала, або назву, яку птаху дали дорослі, почав називати її «уа». Ці звуки малюк вимовляв щоразу, коли він на воді бачив качку. Потім хлопчик почав називати такими ж звуками молоко, пролите на столі, будь-яку рідину, воду в склянці, навіть молоко у пляшечці, вочевидь, переносючи цю назву через те, що там була вода, рідина. Одного разу хлопчик грався старовинними монетами із зображенням птахів. Їх він теж почав називати «уа». З часом усі маленькі круглі блискучі предмети, які нагадують монети (гудзики, медалі), малюк почав називати саме «уа» [8]. Якби ми записали усі значення слова «уа» для дитини, то з легкістю знайшли б первинне значення, від якого відбуваються всі інші слова (качка на воді). Однак здебільшого це дуже складно простежити. Таке розтлумачення не розчленоване на окремі якості, як значення окремих слів, воно є цілою картиною.

Якщо дорослі вимагають від дитини чіткого вимовлення слів, виправляючи її, то автономне мовлення швидко зникає. Іноді оточуючі у захваті від своєрідної «словотворчості дитини», дорослі навіть її наслідують. Цей процес дуже затримує формування правильного мовлення. Цьому можна запобігти за таких умов:

1. Чим більше дитину примушують розмовляти, тим більшим є ризик її супротиву.

2. Не варто розмовляти з дитиною на «дитячій мові». Це не спонукатиме її до висловлювання, оскільки сказати – означає перейти до наступного рівня розвитку, а дорослі не дають можливості це зробити.

3. Не потрібно розмовляти від імені дитини. Їй необхідний достатній простір для того, щоб відокремитися від людини, яка про неї говорить.

4. Не варто вирішувати, що дитині необхідно займатися з вчителем-логопедом, тому що вона вимовляє лише половину слова або не домовляє його. Здебільшого таке відбувається на першому році розвитку мовлення і не потрібно припускати, що вона все життя буде розмовляти неправильно.

5. Якщо дворічна дитина промовляє лише 2-3 слова, не потрібно вважати, що вона відстає в загальному розвитку. Здебільшого протягом наступних шести місяців вона швидко все опанує й за кілька тижнів почне правильно розмовляти.

У будь-якому віці діти активно наслідують мовлення дорослих, тому, якщо батьки вимовлятимуть слова неправильно, їх дитина засвоюватиме неправильне мовлення. Щоб запобігти цьому, важливо пам'ятати про два золотих «не можна».

Не можна викривлювати слова, наслідуючи дитяче лепетання. Розмовляючи з малюком, **потрібно** слідкувати за тим, щоб мовлення було чітким, виразним і зрозумілим.

Не можна дозволяти малюку позначати оточуючі його предмети звуковимовою. Наприклад, показуючи на собаку, у дитини запитують: «Хто це?», а вона відповідає «гав-гав». Якщо дитина погано розмовляє або поки що не розмовляє взагалі, **потрібно** користуватися такою схемою: не запитуйте і не наполягайте, щоб малюк вимовив слово → запропонуйте дитині показати предмет, який ви називаєте, → поясніть як чується і як вимовляється це слово. Обов'язково виправляйте помилки у мовленні дитини, але робіть це тактовно. Не глузуйте, щоб не образити дитину і не втратити її довіру.

Для розвитку мовленнєвих здібностей дитини дуже важливою є ігрова діяльність, завдяки якій вона сприймає реальний світ. Корисно звертати увагу дитини на об'єкти, які видають звуки, – тварин, птахів, транспорт. Варто долучати дитину не лише до гри, а й до реальної взаємодії з усіма членами родини, обов'язково давати їй корисні доручення. Дитина виконуватиме їх із задоволенням, головне не забувати дякувати їй за допомогу.

Для мовленнєвого розвитку дитини важливим є не лише засвоєння навичок вимови, але й удосконалення вміння розуміти значення мовлення як у визначеній ситуації, так і поза нею. Потрібно обговорювати з дитиною, як пройшов її день у дитячому садочку або спільна прогулянка з батьками. Після гри з дитиною варто пригадувати найцікавіші моменти. Слід пам'ятати про те, що, слухаючи дорослих, дитина збирає інформацію про навколишній світ. Ось чому головною звичкою у спілкуванні з дитиною повинно бути не лише визначення будь-якого явища чи предмета, а його детальний опис.

Дитині не досить почути: «Ось сидить кішка». Їй необхідні такі коментарі: «Подивись, біля твого

будинку сидить кішка. У неї сіра пухнаста шерсть і вона вміє полювати на мишей». Дітям важко сприймати слова без зображення, тому необхідно використовувати наочний матеріал. Кожній дитині в усьому необхідна підтримка дорослих і слова схвалення навіть за незначні успіхи.

Ще у XVII ст. англійський філософ, педагог і психолог Джон Локк у монографії про виховання дітей зауважив, що свідомість людини, характер, культура та мислення залежать від того, яке виховання дали їй батьки до п'ятирічного віку.

Найважливішим періодом емоційного та інтелектуального розвитку дитини є вік до трьох років. Немовля з перших днів життя реагує не лише на тактильне сприйняття материнських рук і яскраве світло, але й на звуки, тембр голосу матері та інших людей, на їхні інтонації. Відомо, що найласкавіші слова, сказані погрозово, налякають навіть дорослого. Лагідні колискові заспокоюють немовля. Дуже важливо, щоб дитина з перших днів життя чула материнський спів, колискові чи народні пісні. Цей спів повинен бути тихим, але розбірливим. Сучасні тенденції заміняти спів записами класичної музики не стимулюють сприйняття немовлям мелодики та лексики рідної мови. Подібні «концерти» можуть лише оглушити дітей.

Не можна ігнорувати дитячий плач. Перші місяці життя діти лише так можуть повідомити про дискомфорт, що їм холодно, спекотно чи дуже хочеться їсти. Крик або дитячий плач є своєрідною спробою у спілкуванні. Малюк повідомляє, що скучив і хоче побачити рідне обличчя близьких йому людей.

Від самого народження розмовляти з немовлям потрібно без зайвого лепету, повільно та чітко вимовляючи слова. Не так важливо, як саме малюк розуміє значення слів, проте чуйно реагує на інтонацію і добре її сприймає. Усі дії дорослих, які вони виконують у побуті (купання, переодягання, годування) доречно супроводжувати своєрідною бесідою. Наприклад «Нині я довідаюся, що тобі не подобається, чому ти не лежиш спокійно і плачеш». Мовлення повинне бути спокійним і лагідним. Малюку важливо бачити міміку і те, як рухаються губи оточуючих його людей. Особливо чітко потрібно вимовляти звуки [o], [i], [e]. В майбутньому саме їх діти вимовляють не чітко, іноді замінюючи іншими, через що у школі вони пишуть з помилками [b].

Розмовляючи з дитиною, не можна забувати, що дорослі відповідальні за її вроджену грамотність. Завдяки активному спілкуванню в ще не диференційованій слухо-мовленнєвій пам'яті малюка утворюється основа, на якій в майбутньому сформується його мовленнєвий досвід. У розмові з дитиною необхідно уникати займенників він, вона, це, те, адже дитина не має уяви про що йдеться. Займенник не можна побачити, хіба що уявити, якщо знати, про що йдеться. Не

можна говорити: «Мені це подобається», потрібно сказати: «Мені подобається твій малюнок».

Дорослі повинні доповнювати свої фрази деталями. В контексті спілкування з малечю потрібно розширювати їхнє мовлення, повторюючи завершені фрази. Доповненням до «ведмедик сумує» буде: «Подивись, як твій ведмедик сумує за тобою». З часом мовлення ускладнюється. Замість «час відпочивати» кажуть: «Ти вже позихаєш, стомився, бо вже дуже пізно». Доповнення, деталізація і вибудовування фраз допомагають дорослим бути на кілька кроків попереду щодо комунікативних здібностей малюка, тим самим заохочуючи його до більш складного та різнобічного спілкування.

Практично кожний дорослий, вперше побачивши немовля, не може розмовляти з ним по-дорослому. Мимоволі хочеться сказати «манюсік», «зайчик», «пупсік». Подібне звернення є яскравим виявом дитячого лепетання. З цього приводу можна почути досить різні думки. Хтось впевнено стверджує, що така лексика припустима і не становить жодної загрози.

Справжнім «відкриттям» на межі століття стало дослідження психологів Канзаського університету (США) Б. Харт і Т. Ріслі про те, що досягнення людини визначають не вроджені здібності, не економічний стан її родини, не раса і не стать, а кількість слів, які вона чує від оточуючих протягом перших років свого життя. «Знаходьтесь на одному рівні з дитиною. Сидіть разом з нею на підлозі під час гри, пригортайте її, коли читаєте книжку, сидіть поруч під час споживання їжі. Більше тримайте дитину на руках, щоб вона бачила своє оточення з висоти вашого зросту. Спростуйте своє мовлення. Як немовлята привертають увагу звуками, так і батьки повинні привертати увагу немовляти зміною тону та гучності голосу. Ваше лепетання також допомагає дитячому мозку засвоювати мовлення.

Під час проведення одного з досліджень з'ясувалося, що дворічні діти, разом з якими батьки лепетали у віці від 11 до 14 місяців, знали удвічі більше слів, ніж ті, з якими розмовляли «по-дорослому». Прості, зрозумілі слова швидше привертають увагу дитини до того, про що йдеться, спонукаючи її напружувати увагу та спілкуватися. Нами експериментально доведено, що діти «навчаються» слів, які чують частіше, і довше прислухаються до звуків, які чули раніше» [1].

Подібні дослідження спростовуються як вітчизняними (Г. Холліч, К. Гірш-Пасек, Р. Голінков), так і американськими вчителями-логопедами (Д. Саскінд, Л. Левинтер, Б. Саскінд), які стверджують, що відставання в мовленнєвому розвитку дитини пов'язане саме з надмірним «розумінням» дитини членами її родини. Дорослі, добре усвідомлюючи значення автономного мовлення дитини, не стимулюють її до спілкування нормальними,

правильними словами і не ставлять перед нею мовленнєве завдання, розпізнаючи її найменші забаганки. Батьки добре розуміють, що дитина намагається сказати, і задовольняються тими сказаними «дитячими словами». Разом із тим і самі батьки, розмовляючи з малюком, із задоволенням використовують «дитячі слова», оскільки переконані, що таким чином вони виявляють особливу ніжність до дитини. Однак таке мовлення притаманне лише немовлятам, оскільки вони ще не розуміють значення слів.

Якщо дитина до 3-4 років залишається на рівні вимовлення виключно «дитячих слів», то наслідком цього є можливі розлади мовлення, пов'язані з неповноцінним засвоєнням рідної мови, заміною звуків і їх змішуванням. У початковій школі наслідком такої поверхневої вимови є грубі помилки під час письма, оскільки дитина «як чує, так і пише» [9].

Професор Д. Саскінд разом із колегами розробила програму «Тридцять мільйонів слів», яка об'єднує теорію з практикою і дає батькам науково обґрунтовані та легкі у застосуванні рекомендації, як саме спілкуватися з малюками. Їхнє наукове дослідження (1995 рік) показало, що мовне середовище, яке оточує малюка в перші три роки життя, визначає його майбутню траєкторію навчання. Хлопчики і дівчатка у сім'ях, в яких батьки багато говорять з ними, краще готові до школи, володіють більшою лексикою, краще читають і навіть сильніші в математиці.

«Спілкування з батьками, мабуть, – найцінніший ресурс у нашому світі. Незалежно від мови, культури, нюансів лексики або соціально-економічного статусу мова є каталізатором, який розвиває мозок до її оптимального потенціалу. В рівній мірі відсутність мовлення уповільнює розвиток мозку. Діти, які народжуються чуючими, але ростуть у примітивному мовленнєвому середовищі, практично ідентичні глухим від народження малюкам, які не мають багатого чого із символічного оточення. Без втручання фахівців як ті, так і інші діти можуть страждати від критичних і незворотних наслідків безмовності» [7].

З яких причин батьки, психологи та логопеди так кардинально різняться в думках? На запитання, чи потрібно взагалі розмовляти з немовлятами, лікарі-педіатри впевнено відповідають: «Обов'язково!». З погляду медицини вже на 4-5 тижні у дитини виникає підвищена цікавість до того, як розмовляють оточуючі її люди. Вона починає вчитися розуміти мову. У 5-6 місяців виникають більш чіткі мовленнєві звуки. В 9-10 місяців від малюка можна почути прості, але свідомі слова «мама», «тато». Небезпечним є час від одного до трьох років. До року малюку було важко вимовляти будь-які слова, крім двоскладових. Після року вже необхідно вимовляти більш складні слова. Це –

саме той час, коли особливо пильно потрібно слідувати за тим, що він почує від дорослих.

Здебільшого першими наслідувати дитяче лепетання починають мами та бабусі, намагаючись адаптувати своє мовлення до дитячого. Не потрібно звинувачувати їх у цьому, адже таким чином вони висловлюють свою ніжність і любов. Однак мало хто замислюється над тим, що викривлена вимова надовго фіксується в дитячій пам'яті та стає нормою. виправити це в майбутньому буде досить складно [2].

Досить часто традицію розмовляти на «дитячій мові» продовжують вихователі дитячого садка, яким батьки довіряють найважливіший з етапів дитячого розвитку. Багатьом ця проблема не здається дуже серйозною. Найчастіше на неї взагалі звертають мало уваги. За статистичними даними вчителів-логопедів майже 50% першокласників продовжують розмовляти так, як з ними розмовляли вдома і в дитячому садку, – «дитячою мовою». У вчителів може скластися враження, що ці діти мають мовленнєві дефекти, хоча насправді вони просто не засвоїли те, як правильно розмовляти.

Розглянемо причини, через які у дорослих виникає бажання розмовляти «дитячою мовою» з власними та чужими дітьми. Перша причина – невміння виражати почуття. Іноді людям дійсно не вистачає слів, щоб передати власні емоції. Насправді слова є, але існує проблема культури спілкування. Дорослим потрібно вчитися виявляти турботу і любов, використовуючи два прості, але дієві психологічні засоби – м'яку інтонацію та спокійний тон. Якщо дитині пощастить ніколи не чути від батьків «дитячого лепету», вона прекрасно розумітиме те, що їй говоритимуть.

Другою причиною є відсутність щирих почуттів до дитини. У мозку кожного дорослого сформовано установку: «Це малюк, його потрібно любити». Але любов – не манера спілкування, замаскована під «дитячу мову». Спроби спростити сприйняття слів не допомагають дитині налаштуватися позитивно, а навпаки заважають їй. Тому, якщо навіть родичі, близькі, знайомі чи вихователі звертаються до дитини: «Ти моя манюнька пуся», не потрібно соромитися і попросити їх спілкуватися нормальною мовою.

Третя причиною є інфантильність дорослих – проблема неправильно сформованої особистості, особливо вона стосується жінок. Не потрібно проектувати свої інфантильні риси на дитини – ні на своїй, ні на чужій. Не можна виховувати дітей за відсутності власного виховання. Цю проблему дорослі повинні вирішувати самостійно, а дитині варто залишити любов, ніжність і нормальне спілкування.

Висновки. Отже, в різні періоди розвитку дитини перед батьками постають різні завдання.

На будь-якій стадії розвитку мовлення дитина потребує уваги і допомоги дорослих. На самому ранньому етапі головне – це створення позитивного емоційного фону. Далі необхідно кілька разів на день (3-5 хвилин) розмовляти з малюком, дотримуючись таких умов:

1. Дитина повинна бачити обличчя того, хто говорить.
2. Дорослий повинен говорити чітко і нешвидко.
3. Говорити потрібно про те, що нині привернуло увагу дитини.

Як при навчанні дитини потрібно називати предмети, так і при формуванні у неї понять потрібно піклуватися про те, щоб дитина не була пасивним слухачем. Вона повинна мати можливість взаємодіяти з предметами, необхідно також домагатися словесних реакцій малюка. Необхідно пам'ятати, що в міру того, як дитина росте і розвивається, потрібно ускладнювати те, що ми їй говоримо, і за змістом, і за формою [7, с. 144].

Батьки повинні діяти спільно, встановлюючи дисциплінарні і навчальні правила, бути послідовними, не суперечити один одному, даючи вказівки дитині. Ніколи не варто порівнювати свою дитину з іншими дітьми. Необхідно пам'ятати, що кожна дитина є індивідуальністю. В подальшому ми розглянемо, як різні негативні звички впливають на малорозмовних дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бетті Харт і Тодд Ріслі. Рання катастрофа: 20 мільйонів слів до 3-річного віку. Американська освіта. 2003. С. 132.
2. Вайследер А., Фернальд А. Розмова з дітьми має значення: ранній мовленнєвий досвід посилює обробку та формує словниковий запас. *Психологічна наука*. 2013. № 24. С. 10–12.
3. Виготський Л.С. Питання дитячої психології. Криза першого року життя. СПб : Союз, 2004. С. 122.
4. Діагностика порушень мовлення у дітей та організація логопедичної роботи в умовах дошкільного навчального закладу. СПб : Дитинство Прес, 2002. С. 184.
5. Кондаков І.М. Психологія. Ілюстрований словник. 2-е вид., доп. і перероб. СПб., 2007. С. 228.
6. Линник Т.Г. Демінутивні утворення: ускладнення чи спрощення мовного коду в ситуаціях освоєння мови? *Мова і культура*. К., 2002. Вип. 4. Т. 3/1. С. 143–148.
7. Саскинд Д. Тридцять миллионів слів. Развиваем мозг малыша, просто беседуя с ним. Пер. с англ. А. Богдановой, М. Гескиной [науч. ред. А. Логвинская]. М., 2016. С. 262.
8. Спілкування і мова: розвиток мови у дітей в спілкуванні з дорослими / під ред. М.І. Лісіна. М. : Педагогіка, 1985. С. 278.
9. Холліч Г., Гірш-Пасек К., Голінков Р.М. Порушення мовного бар'єру: емергентистська коаліційна модель для витоків вивчення слів. *Монографії Товариства з досліджень розвитку дитини*. 2000. № 262. С. 17–21.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ПОСТАВИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОТОРИКИ В КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЇ ЇХ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

MODERN METHODS OF DIAGNOSIS OF ATTITUDE OF CHILDREN WITH PSYCHOMOTORIC DISORDERS IN THE CONTEXT OF CORRECTION OF THEIR PHYSICAL DEVELOPMENT

Постава є важливим комплексним показником стану здоров'я і гармонійного фізичного розвитку. З раннього дитинства вона зазнає істотних змін, які найчастіше виявляються в дитячому та підлітковому віці. Сучасні дані про процеси росту і розвитку дитячого організму в різні вікові періоди свідчать про їх дисгармонічність. У зв'язку з цим знання особливостей розвитку дитячого організму, його будови, причин виникнення порушень постави сприяє цілеспрямованому використанню ефективних засобів і методів фізичної культури для профілактики і корекції цієї патології.

Від правильного діагностування залежить ефект у подальшій корекції будь-яких відхилень у здоров'ї людини. Особливої уваги потребує діагностика постави. Насамперед отримані результати можуть вказувати на ті або інші відхилення у хребетному стовпі, від стану якого залежить загальний стан не тільки кістково-м'язової системи, а й інших вісцеральних органів та систем людини. Значна поширеність порушень постави вимагає пошуку надійних і доступних методів її ранньої діагностики при масових обстеженнях дітей для подальшої ефективної корекції та профілактики засобами фізичного виховання і рухової реабілітації.

Аналіз медико-педагогічної літератури дозволив об'єднати методики обстежень постави дітей у чотири групи: лабораторні; комп'ютерно-апаратні; інструментальні; візуально-пальпаторні.

Виконане оглядове дослідження дозволило зробити такі попередні висновки:

1. Нині існує досить велика кількість методик дослідження стану постави у дітей з порушеннями психомоторики, які можна умовно згрупувати в такі відносно автономні блоки: лабораторні методики, комп'ютерно-апаратні методики, інструментальні методики, візуально-пальпаторні методики.
2. Кожен із перелічених блоків методик має свої переваги і специфічні недоліки, які ускладнюють або погіршують якість обстеження постави у дітей з порушеннями психомоторики.

3. Виникла необхідність у розробці доступної для реальної практики авторської методики педагогічної діагностики стану постави у дітей з порушеннями психомоторики в контексті подальшої корекції їхнього фізичного розвитку.

Перспективи подальшого дослідження цієї проблематики вбачаємо у розробці автор-

ської методики педагогічної діагностики стану постави дітей раннього і дошкільного віку з порушеннями психомоторики.

Ключові слова: діти, постава, порушення психомоторики, фізичний розвиток, корекція, діагностика.

Posture is an important comprehensive indicator of health and harmonious physical development. In this regard, knowledge of the peculiarities of the development of the child's body, its structure, the causes of postural disorders contributes to the purposeful use of effective means and methods of physical culture for the prevention and correction of this pathology. It is well known that the correct diagnosis of posture depends on the effect of further correction of any abnormalities in human health.

First of all, the obtained results may indicate certain deviations in the spinal column, the condition of which depends on the general condition not only of the musculoskeletal system, but also of other visceral organs and human systems.

The high prevalence of posture disorders requires the search for reliable and affordable methods for its early diagnosis in mass examinations of children for further effective correction and prevention.

The performed survey allowed to make the following preliminary conclusions:

1. Today there are a large number of methods for studying the state of posture in children with psychomotor disorders, which can be grouped into the following relatively autonomous units: laboratory techniques, computer hardware techniques, instrumental techniques, visual palpation techniques.
2. Each of the listed blocks of methods has its advantages and its specific disadvantages, which complicate or worsen the quality of posture examination in children with psychomotor disorders.

3. There is a need to develop available for real practice author's methods of pedagogical diagnosis of posture in children with psychomotor disorders in the context of further correction of their physical development.

We see prospects for further research on this issue in the development of the author's method of pedagogical diagnosis of posture in children of early and preschool age with psychomotor disorders.

Key words: children, posture, psychomotor disorders, physical development, correction, diagnostics.

УДК 616.825:616-00
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.22>

Бєсєда В.В.,
канд. пед. наук,
докторант кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми в загальному вигляді. Порушення постави і деформації хребта складають численну групу різних за характером і виявами варіантів патологій опорно-рухового апарату у дітей, у зв'язку з чим проблема вікових змін постави, методи профілактики і корекції порушень

привертають увагу багатьох вчених із різних галузей науки.

Постава є важливим комплексним показником стану здоров'я і гармонійного фізичного розвитку. З раннього дитинства вона зазнає істотних змін, які найчастіше виявляються в дитячому та підліт-

ковому віці. У період посиленого росту кісток і статевого дозрівання розповсюдженість такого стану досягає 80-90% [7]. У школярів у віці від 10 до 17 років порушення постави виявляються в 94% випадків [16]. За останні 20 років в Україні кількість дітей і підлітків із проблемами хребта збільшилася удвічі, що складає 60-80% [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дані про процеси росту і розвитку дитячого організму в різні вікові періоди свідчать про їх дисгармонічність. У зв'язку з цим знання особливостей розвитку дитячого організму, його будови, причин виникнення порушень постави сприяє цілеспрямованому використанню ефективних засобів і методів фізичної культури для профілактики і корекції цієї патології. Визначаючи постійне збільшення кількості дітей із порушеннями постави, багато фахівців доходять думки, що проблема її формування та профілактики є багато в чому проблемою педагогічною і може відносно успішно вирішуватися в процесі фізичного виховання.

Від правильного діагностування залежить ефект у подальшій корекції будь-яких відхилень у здоров'ї людини. Особливої уваги потребує діагностика постави. Насамперед отримані результати можуть вказувати на ті або інші відхилення у хребетному стовпі, від стану якого залежить загальний стан не тільки кістково-м'язової системи, а й інших вісцеральних органів та систем людини. Значна поширеність порушень постави вимагає пошуку надійних і доступних методів її ранньої діагностики при масових обстеженнях дітей для подальшої ефективної корекції та профілактики засобами фізичного виховання і рухової реабілітації.

Мета статті – виявлення сучасних методів діагностики постави у дітей з порушеннями психомоторики для ефективної корекції їх фізичного розвитку.

Методи дослідження. Використання методу аналізу дозволило виявити сучасні види діагностики постави у дітей з порушеннями психомоторики; метод класифікації дозволив згрупувати методики діагностики постави в кілька автономних блоків (лабораторні, комп'ютерно-апаратні, інструментальні, візуально-пальпаторні).

Виклад основного матеріалу. Аналіз медико-педагогічної літератури дозволив об'єднати методики обстежень постави дітей у чотири групи: лабораторні; комп'ютерно-апаратні; інструментальні; візуально-пальпаторні (рис. 1).

До лабораторних методик належать:

– **рентгенографічне обстеження хребта** – це дослідження внутрішньої структури об'єктів, які відображаються за допомогою рентгенівських променів. Вона є найбільш точною у визначенні кривизни хребта, наявності змін у самих хребцях, хребетному каналі, міжхребцевих суглобах;

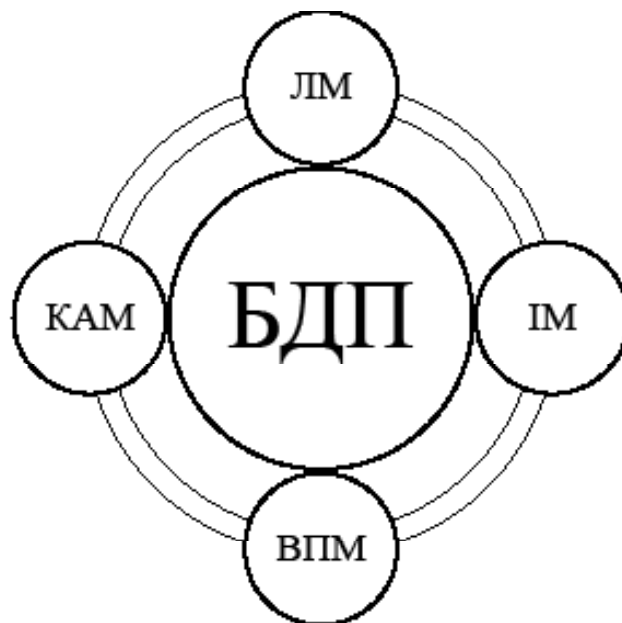


Рис. 1. Сучасні методики діагностування постави у дітей

Умовні скорочення: БДП – блоки діагностики постави; ЛМ – лабораторні методики; КАМ – комп'ютерно-апаратні методики; ІМ – інструментальні методики; ВПМ – візуально-пальпаторні методики

– **рентгеноскопія** дозволяє на попередньому рівні розпізнати грубі кісткові зміни та визначити великі уламки кістки. Використовується електронно-оптичний перетворювач (ЕОП), який посилює рентгенологічне зображення більш ніж у 1000 разів і тим самим знижує променеве навантаження на хворого і медичний персонал, роль рентгеноскопії в діагностиці ушкоджень і захворювань опорно-рухового апарату зростає;

– **артрографія** – контрастний метод дослідження суглобів. У порожнину суглоба вводять речовину, яка створює значну контрастність, завдяки чому на рентгенограмах, зроблених у кількох проекціях, можна виявити зміни контурів м'яких тканин (синовіальної оболонки, менісків);

– **магнітно-резонансна томографія (з осьовим навантаженням)** – це складний високоінформативний неінвазійний діагностичний метод. МРТ базується на явищі ядерно-магнітного резонансу. Суть методу полягає в тому, що сигнали, які генеруються в тілі людини ядрами атомів водню, при дії радіочастотними імпульсами в магнітному полі приймаються у вигляді ехосигналів і використовуються для створення зображень внутрішніх органів у будь-якій площині. Він дозволяє виявити особливості хребта в горизонтальному та вертикальному положеннях, а також відхилення хребців, міжхребцевих дисків і міжхребцевих суглобів; спинного мозку, його оболонок і нервових корінців; оточуючих м'яких тканин, насамперед паравертебральних м'язів;

– **денситометрія** – це інструментальне неінвазивне обстеження, яке дає можливість оцінити стан кісткової тканини та виявити як локальний, так і системний остеопороз;

– **електроміографічне обстеження м'язів** – це діагностичний метод, за допомогою якого можна досліджувати біоелектричні потенціали, які виникають у м'язах скелету при збудженні нервових волокон. Він дозволяє діагностувати їх активність із графічною реєстрацією електричних імпульсів;

– **остеосцинтиграфія** – метод радіонуклідної візуалізації кістково-суглобового апарату з використанням остеотропних радіофармацевтичних препаратів (РФП), призначений для виявлення ділянок патологічного порушення метаболізму кісткової тканини внаслідок деструктивно-репаративних процесів різної етіології. З його допомогою виявляються особливості скелету та його системні ураження з використанням радіонуклідного дослідження;

– **електропунктурна діагностика за методом Накатані** – метод електропунктурної діагностики, заснований на кореляції між зміною електропровідності репрезентативних точок по І. Накатані і станом класичних акупунктурних меридіанів, які «визначають» функціональний стан відповідних їм органів і систем організму;

– **сонографія суглобів, або ультразвукове дослідження** базується на принципі роботи діагностичної ультразвукової апаратури та реєстрації ультразвукових хвиль, які відбилися від межі двох середовищ різної акустичної щільності. Вона дає змогу візуалізувати неосифіковані частини суглобів за допомогою ультразвукового дослідження [3], а також оцінити стан м'яких тканин: хрящі, м'язи, сухожилки. Може використовуватися у дітей віком з десятого дня життя до одного року.

Варто зазначити, що позитивними моментами у цих методиках є детальне обстеження кісткової системи, особливо хребта та його суглобових структур. Недоліками лабораторних методик є:

– висока вартість апаратури, що не передбачає їх використання у звичайних закладах дошкільної освіти;

– окремі методики негативно впливають на дитячий організм за рахунок опромінення;

– відокремлення діагностування різних частин тіла скасовує отримання результату про тіло дитини як цілісну систему.

В умовах сучасності наукові дослідження у різних галузях свідчать про високий рівень розробок діагностування постави з використанням комп'ютерних технологій, до яких належать:

– **комп'ютерно-томографічне дослідження хребта та його структур** – це метод неруйнівного пошарового дослідження внутрішньої структури об'єкта. Метод базується на вимірюванні та складній комп'ютерній обробці різниці осла-

блення рентгенівського опромінення різними за щільністю тканинами. Він дозволяє детально обстежити кісткові та м'які тканини, що сприяє виявленню дегенеративно-дистрофічних процесів у складниках хребта;

– **мультиспіральна комп'ютерна томографія** (мультиспіральна КТ, МСКТ) – найсучасніший різновид комп'ютерної томографії. Володіє високою інформативністю та поєднується з мінімальним променевим навантаженням на організм. Дає змогу отримати інформацію про стан окремих хребців, міжхребцевих дисків, дрібних міжхребцевих суглобів, спинного мозку та його оболонки, спинномозкових нервів, навколишніх м'яких тканин;

– **комп'ютерна оптична топографія** виявляє деформації хребта. Метод заснований на комп'ютерному аналізі світлотіньової решітки на поверхню спини дитини (послідовники Лапутіна розробили технологію відеокомп'ютерного аналізу біогеометричного профілю постави "TORSO", завдяки якій здійснюється автоматизоване оброблення відеограм біогеометричного профілю постави людини відносно сагітальної і фронтальної площини, реєструється 12 кутів і три лінійні характеристики біогеометричного профілю постави. Програма "BIG FOOT" дозволяє дати характеристику опорно-ресорним властивостям стопи людини [10; 11]. В.А. Кашуба, Т.В. Івчатова, К.Н. Сергієнко розробили вимірювальну інформаційно-методичну програму "TeleMeter", адаптовану для використання на фізкультурно-оздоровчих заняттях. Вона призначена для дистанційного вимірювання просторової організації тіла людини і виділення аналітичним методом низки її характеристик) [14];

– **топографічна фотометрія** виконується на апаратно-програмному комплексі «Супер М», що дає змогу виявити порушення опорно-рухового апарату на ранніх стадіях без шкоди для організму (відсутність променевого навантаження) [18];

– **електромеханічний гоніометр** А.Н. Лапутіна дозволяє виявити рухову функцію хребта за допомогою особисто виготовленого для кожного обстежуваного екзоскелетону (А. Лапутін розробив першу біомеханічну класифікацію хребетного стовпа людини);

– **міотометрія** виявляє особливості тону м'язів і різницю між їхньою напругою та розслабленням у різних біоланках тіла за допомогою міотометру (електромеханічного або механічного апарату);

– **стабілометрія** дозволяє досліджувати характеристики позури (управління позою людини) шляхом вимірювання координат центру тиску в площині опори за допомогою стабілоплатформи. Позитивні фактори: використовуваний руховий тест, основна стійка, включає дію бага-

тьох систем організму (опорно-рухової, нервової, вестибулярної, зорової, пропріорецептивної та інших); дослідження займає відносно мало часу (від кількох секунд до хвилини); не вимагає монтажу датчиків на тілі обстежуваного (за винятком спеціальних методик); одержувані параметри дуже чутливі і мають як діагностичну, так і прогностичну цінність [17];

– **плантоскопія** дозволяє виявити особливості стоп і оцінку правильності розподілу навантаження за допомогою плантоскопу;

– **динамоплантографія** дозволяє не тільки аналізувати ходьбу, а й визначити ступінь статичного і динамічного зсуву центру тиску в контурі опори та ступінь перевантаження кінцівки на боці деформації, вираженість порушення опорної функції.

Позитивними моментами блоку комп'ютерно-апаратних методик є:

1) високотехнологічне комп'ютерне обладнання, яке дозволяє виявити особливості як м'язової, так і кісткової системи без опромінення дитини;

2) висока точність тих чи інших показників дозволяє оцінити різні вияви постави як у статичних позах, так і в руховій діяльності;

3) комп'ютеризація діагностики спрощує (прискорює) виявлення відхилень постави та стану стоп при масових обстеженнях дітей.

Використання цих методик провокує появу деяких проблем при діагностиці постави у дітей саме раннього віку:

1) придбання дорогої апаратури є проблематичним в умовах сучасності;

2) диференціація у виявленні особливостей окремо скелету від м'язової системи не дає змоги оцінити поставу повністю як цілісну систему людини;

3) комп'ютеризація діагностики потребує спеціального навчання персоналу;

4) тривале перебування дітей у вертикальній позі при обстеженнях не є природним для цієї категорії дітей;

5) для дітей раннього віку складно досконало виконати умови обстеження, що скасовує надійність отриманих результатів;

6) деякі методики дозволяють виявити відхилення хребта тільки у фронтальній площині, інші – тільки в сагітальній.

Такі методики виявлення особливостей постави у дітей, де дорогі апарати не використовуються, залишаються найбільш популярними серед фахівців. До сучасних інструментальних методик належать:

– **гоніометрія** дозволяє виявити особливості вигинів хребта як у фронтальній, так і в сагітальній площинах, а також рухливість хребта за допомогою гоніометра В.А. Гамбурцева;

– **використання віска** допомагає виявити відхилення від вертикальної середньої лінії у різних біоланках тіла;

– **курвіметрична діагностика** дозволяє виявити ступінь вигинів хребта у сагітальній площині за допомогою курвіметру;

– **використання кіфометру** дозволяє виявити відхилення у грудному кіфозі;

– **кінезіографічна діагностика** дозволяє на основі графічного зображення виявити положення остистих відростків шийного відділу хребта та оцінювати його латерофлексію;

– **сколіозометрія** дозволяє виявити ротацію хребців і різницю між двома половинами спини за допомогою сколіозометру;

– **методика Кусліка** дозволяє зробити заміри кута нахилу тазу за допомогою акушерського тазометру [13];

– **методика малювання бокових контурів кіфотичного горба** виконується так – дитину кладуть животом на стіл, який присунений до стінки, де закріплено аркуш бумаги. Довгий олівець ковзає по смузі остистих відростків і залишає контур спини дитини [13];

– **виявлення функціональної рухливості хребта** дозволяє виявити обсяг рухів у різних відділах хребта та його рухливість взагалі за допомогою спеціальних кутомірів або гоніометрів: нахил тулуба вперед і назад з положення стоячи для визначення рухливості в різних відділах хребетного стовпа – тест «Шобера»; для визначення гнучкості нижньої частини спини і підколінних сухожилків – тест «Сісти і дотягнутися»; для визначення рухливості хребетного стовпа при обертаннях тулуба щодо вертикальної осі – тест «Fleischmann»; для визначення сили м'язів тулуба – тест «Фолкнера» [5; 9; 19];

– **виявлення рухливості у кінцівках** виконується за допомогою кутомеру; вальгометру Кусліка [13];

– **антропометрія** передбачає виявлення таких показників фізичного розвитку дитини раннього віку (до 3 років життя): зріст у позі лежачи за допомогою горизонтального ростоміра [12]; зріст у положенні стоячи за допомогою вертикального ростоміра; маса тіла при зважуванні на чашкових або електронних терезах; за допомогою сантиметрової стрічки – округлість грудної клітки, довжина кінцівок, округлість біоланок кінцівок;

– **тестування фізичної підготовленості** проводиться з використанням методики М.М. Єфименка та дозволяє виявити ступінь сформованості рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості і спритності). Використовуються різні пристосування спортивної метрології та фізкультурне обладнання;

– **плантографія** дозволяє виявити за допомогою плантографу особливості ступень; стан опору відділів стоп; тип стояння; тип стоп;

– **фотодіагностування** дозволяє за допомогою фотоапарату фіксувати стан постави у дітей, що особливо важливо у простежуванні динаміки змін її особливостей у процесі корекції;

– **відеофіксація** дозволяє виявляти особливості постави як у статичних положеннях дитини, так і під час переміщення. Особливу увагу приділяють зсуву проєкції загального центру мас, міграції точок вершини дуг викривлень хребта, основним компенсаторним механізмам під час ходьби.

Позитивними моментами інструментальних методик є:

1) використання доступних, більш дешевих приладів;

2) відсутність будь-якого негативного впливу на організм дитини;

3) дає змогу отримати загальні результати про кістково-м'язову систему дитини без деталізації;

4) фотодіагностування та відеофіксація дозволяють спостерігати зміни у руховому статусі дитини через деякий період (по мірі необхідності).

Використання перелічених методик є більш доступним порівняно з попередніми методиками, але може викликати певні проблемні моменти:

1) надійність отриманих результатів залежить від якості проведеного тестування;

2) наявність спеціально підготованого персоналу, який проводить діагностику;

3) процес обробки результатів може займати багато часу та бути рутинним, що обмежує можливості експресного обстеження дітей;

4) необхідні спеціальні пристрої або апаратура.

Візуально-пальпаторні методики тестування включають у себе:

– **збір анамнестичних даних** дозволяє простежувати основні етапи онтогенетичного розвитку дитини та визначити наперед передбачувану причину появи порушень постави або інших відхилень в опорно-руховому апараті дитини;

– **спостереження за дитиною** дає змогу проаналізувати статичні (пасивні) пози та особливості рухів (у період неспання) під час занять самостійною рухово-ігровою діяльністю дитини;

– **виявлення особливостей ходи**, що дозволяє визначити кульгавість; щадну (антологічну) ходу; ходу із зовнішньою ротацією та відведенням ноги; з нахилом тулуба вперед; комбінацію зовнішньої ротації з нахилом тулуба; підстрибуючу ходу; качину ходу; клишоногість; паретичну (паралітичну) ходу; спастичну; атактичну ходу [13]; асиметричну ходу;

– **дослідження функції рук** у вигляді спостереження за маніпуляціями з предметами різного розміру; обмацування предметів; точність і скоординованість рухів; згинання та розгинання в суглобах руки; ротаційні рухи;

– **огляд шкіряного та волосяного покриву дитини** передбачає виявлення асиметричних

шкіряних складок, а наявність волосся на одній стороні тулуба є показником негараздів у поставі, якщо не є генетично зумовленим;

– **огляд кінцівок** дозволяє виявити різницю між правими та лівими кінцівками, їх пропорційність і гармонійний розвиток;

– **виявлення типу конституції тіла** за зовнішніми ознаками, які розподіляються на астеноїдний, торакальний, м'язовий, дігестивний, невисначений;

– **мануальне м'язове тестування** проводиться з використанням методики Л.Ф. Васильєвої, за яким оцінюється активність рефлексів руху певних м'язів, що дозволяє виявити дефект, його причину та оптимальний метод їх відновлення;

– **фізикальне дослідження м'язової системи** передбачає виявлення особливостей тих чи інших м'язів і дослідження чутливості за допомогою пальпації та пасивних і активних рухів за допомогою спеціальних тестів [4];

– **клінічне дослідження кісток, суглобів і м'язів** за методикою К. Букуп дозволяє виявити особливості стану кісток, суглобів, м'язів, постави, венозних та артеріальних судин [2];

– **пальпація** проводиться у стані спокою, а також під час активних і пасивних рухів. Вона дозволяє виявити наявність больового синдрому; опуклості або увігнутості у різних частинах спини; ступінь напруги та розслаблення м'язових груп;

– **перкусія** дозволяє виявити різні звуки в частинах тіла за допомогою вистукування;

– **тонічна діагностика** дозволяє виявити особливості м'язового тону з використанням методики М.М. Єфименка [8] та авторських тестів, де нормативи були зафіксовані у відповідному патенті [1];

– **візуальний скринінг стану біогеометричного профілю постави** за певними показниками: положення голови і тулуба відносно вертикальної осі, стан грудного кіфозу і поперекового лордозу, форма живота, кут у біопарах стегна і гомілки; розташування плечей, нижніх кутів лопаток і тазових кісток, трикутники талії, положення стоп [15];

– **візуальна методика** передбачає зовнішній огляд тулуба дитини у трьох площинах: фронтальній, сагітальній, горизонтальній.

Позитивними моментами у візуально-пальпаторних методиках є:

1) простота діагностики;

2) первинність обстеження для виявлення напряму подальших обстежень (лабораторних, комп'ютерних).

До недоліків цих діагностичних методик належать:

1) суб'єктивна оцінка отриманих результатів, що знижує достовірність і надійність самої діагностики;

2) необхідність володіння педагогічними, психологічними та медичними знаннями;

3) результати залежать від психофізичного стану як дослідника, так і досліджуваного в конкретний момент.

Висновки. Виконане оглядове дослідження дозволило зробити такі попередні висновки:

1. Нині існує досить велика кількість методик дослідження стану постави у дітей з порушеннями психомоторики, які можна умовно згрупувати в такі відносно автономні блоки: лабораторні методики, комп'ютерно-апаратні методики, інструментальні методики, візуально-пальпаторні методики.

2. Кожен із перелічених блоків методик має свої переваги і специфічні недоліки, які ускладнюють або погіршують якість обстеження постави у дітей з порушеннями психомоторики.

3. Виникла необхідність розробки доступної для реальної практики авторської методики педагогічної діагностики стану постави у дітей з порушеннями психомоторики в контексті подальшої корекції їхнього фізичного розвитку.

Перспективи подальшого дослідження цієї проблематики вбачаємо у розробці авторської методики педагогічної діагностики стану постави дітей раннього і дошкільного віку з порушеннями психомоторики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бесєда В.В., Романчук О.П. Пат. 67269 Україна, МПК А61В5/00. Спосіб оцінки м'язового тону у дітей дошкільного віку / заявники та патентовласники: Бесєда Володимир Вікторович, Романчук Олександр Петрович (UA). № u201109526; заявл. 29.07.2011; опубл. 10.02.2012, Бюл. № 3.

2. Букуп К. Клиническое исследование костей, суставов и мышц: пер. с англ. М. : Мед. лит., 2008, 320 с.

3. Граф Рейнгард. Сонография тазобедренных суставов новорождённых. Диагностические и терапевтические аспекты. Руководство. Пер. с нем. В.Д. Завадовской. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 196 с.

4. Гросс Джеффри. Физикальное исследование костно-мышечной системы. Иллюстрированное руководство. Пер. с англ. под ред. С.П. Миронова, Н.А. Еськина. М. : Издательство Панфилова БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 472 с.

5. Забалуева Т.В. Научно-методическое обоснование педагогического контроля осанки школьников на уроках физкультуры. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2007. № 9(42), С. 169–181.

6. Зволінська А.М., Мозолюк О.Ю. Порушення постави у дітей і підлітків як чинник розвитку неправильного прикусу. *Сучасна стоматологія*. 2018. № 1. С. 90–93.

7. Зиняко Н.Н., Болдырев С.Ю., Зиняков Н.Т. [и др.] (2009). К вопросу о распространенности нарушений осанки у школьников. *Кубанский научный медицинский вестник*. 2009. № 8. С. 91–93.

8. Ефименко Н.Н. Педагогическая диагностика физического развития и здоровья детей в норме и при патологии. Томск : Изд-во «Иван Федоров». 2015. 160 с.

9. Кашуба В.А. Биомеханика осанки. Киев : Олимпийская литература. 2003. 248 с.

10. Кашуба В., Ивчатова Т., Сергиенко К. К вопросу измерения пространственной организации тела человека в процессе физического воспитания с использованием компьютерных технологий. *Спортивный вестник Придніпров'я*. 2014. № 1, С. 42–45.

11. Кашуба В.А., Дудко М.В. Современные подходы, методики и технологии к формированию здорового образа жизни студентов в процессе физического воспитания. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 17. С. 52–57.

12. Кондратьев В.О., Вакуленко Л.І., Бадогіна Л.П. Оцінка фізичного розвитку дітей різного віку: методичні рекомендації для студентів. Дніпропетровськ, 2014. 21 с.

13. Маркс В.О. Ортопедическая диагностика (руководство-справочник). Мн. : «Наука и техника». 1978. 512 с.

14. Носова Н. Визуальный скрининг биомеханического профиля осанки детей младшего школьного возраста. *Молодіжний науковий вісник*. 2014. С. 106–110.

15. Носова Н., Дудко М. Оцінювання стану постави студентів у процесі фізичного виховання на основі візуального скринінгу. *Спортивна наука України*. 2015. № 3. С. 30–35.

16. Попова Т.В., Владзимирський А.В. (2010). Сучасний погляд на проблему діагностики порушень постави у дітей та підлітків. *Травма*. 2010. № 5(11). С. 20.

17. Скворцов Д.В. Стабилометрическое исследование: краткое руководство. М. : Маска. 2010. 172 с.

18. Цыкунов М.Б., Малахов О.А., Ерёмускин М.А., Фёдорова С.А. Диагностика состояния опорно-двигательной системы у детей и подростков методом топографической фотометрии. *X Конгресс педиатров России. Актуальные проблемы педиатрии*. 2006. С. 630–631.

19. Page Phil, Frank Clare C., Lardner Robert Assessment and treatment muscle imbalance: the Janda approach. *Human Kinetics*. 2010. 298 p.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ГЛУХИХ І НАПІВГЛУХИХ ОСІБ

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF BIMODAL-BILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT CREATING FOR DEAF AND HARD-OF-HEARING

У статті проаналізовано особливості бімодально-білінгвального підходу до організації освітнього процесу глухих і напівглухих здобувачів освіти. У статті представлено концептуальні засади проектування бімодально-білінгвального освітнього середовища, адаптованого до індивідуальних комунікативних потреб здобувачів освіти з порушеннями слуху. Бімодально-білінгвальне освітнє середовище ґрунтується на використанні національних жестової і словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку здобувача освіти, а також застосуванні всіх засобів підтримки мовлення словесної мови (мануоральне артикулювання, дактилювання, кальковане жестове мовлення тощо).

Доведено доцільність впровадження мовно-мовленнєвого моніторингу як передумови для проектування і трансформування адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища. Основним завданням моніторингу на початковому етапі є визначення актуального рівня сформованості бімодального білінгвізму здобувача освіти і його індивідуальних комунікативних потреб. Результатом початкового оцінювання є розроблення програми комунікативного розвитку здобувачів освіти з порушеннями слуху та вибір відповідної моделі організації освітнього середовища. Поточне оцінювання комунікативних потреб слугує основою для коригування програми комунікативного розвитку та переключення між моделями організації освітнього середовища з огляду на динаміку індивідуальних комунікативних потреб.

Диференційовано та описано моделі організації бімодально-білінгвального освітнього середовища: імедіативна, медіативна, інтерпретативна.

Окреслено ключові риси для забезпечення адаптивності бімодально-білінгвального освітнього середовища: гнучкість переходу між мовно-мовленнєвими моделями організаціями освітнього середовища; множинність мовно-мовленнєвого представлення інформації (освітнього змісту, процесу навчання, контролю навчальних досягнень); диференційоване вживання жестової і словесної мов; додаткова інтенсивна мовно-мовленнєва підготовка глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Ключові слова: глухі, напівглухі, здобувачі освіти, бімодальний білінгвізм, медіація, перекладне навчання.

The article analyzes the features of the bimodal-bilingual approach to the organization of the educational process of deaf and hard-of-hearing students. The article presents the conceptual principles of designing a bimodal-bilingual educational environment adapted to the individual communicative needs of hearing impairment students. The bimodal-bilingual educational environment is based on the use of national sign and spoken languages as a means of teaching, upbringing, and developing deaf and hard-of-hearing students, as well as the use of all means of supporting spoken language (finger spelling, Manually Code System, Cued Speech, etc.).

It is proved the expediency of introducing language-and-speech monitoring as a prerequisite for designing and transforming an adaptive bimodal-bilingual educational environment. The main task of monitoring at the initial stage is to determine the current level of bimodal bilingualism formation of the student and his individual communicative needs. The result of the initial assessment is creation of a communicative development program for students with hearing impairments and the selection of an appropriate model of the educational environment organization. The current assessment of communication needs serves as a basis for adjusting the communicative development program and switching between models of educational environment organization taking into account the dynamics of individual communication needs.

Models of bimodal-bilingual educational environment organization are differentiated and described: immediate, mediative, interpretive. The key features for ensuring the adaptability of the bimodal-bilingual educational environment are outlined: flexibility of the transition between language-and-speech models by the educational environment organizations; a plurality of language-and-speech presentation of information (educational content, learning process, control of educational achievements); differentiated use of sign and spoken languages; additional intensive language-and-speech training for deaf and hard-of-hearing students.

Key words: deaf, hard-of-hearing, students, bimodal bilingualism, mediation, interpretive education.

УДК 376-056.263:375.016:81'246.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.23>

Замша А.В.,

канд. психол. наук,
завідувач відділу навчання
жестової мови

Інституту спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Яремченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Стратегія реформування освітньої політики держави характеризується поступовим впровадженням ідеї про рівність права на освіту різних категорій осіб, зокрема й осіб з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями психофізичного розвитку. Практичне втілення зазначеної ідеї передбачає адаптування освітнього середовища до специфіки потреб як кожної окремої

категорії здобувачів освіти (синдромспецифічні адаптації), так і окремо кожного здобувача освіти (індивідуальні адаптації).

У цьому контексті важливо зазначити, що група здобувачів освіти з порушеннями слуху (глухі та напівглухі особи) потребує особливої уваги через значну індивідуальну варіативність їхніх особливих освітніх потреб, на відміну від інших категорій осіб, що не дає змоги застосо-

увати технологію синдромспецифічного адаптування.

Загалом своєрідність здобувачів освіти з порушеннями слуху полягає в специфіці їхніх особливих потреб, що виникають в освітньому середовищі. Спільними для цієї групи осіб є труднощі в комунікації, способи усунення яких і зумовлюють значну індивідуальну варіативність особливих освітніх потреб напівглухих і глухих здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Ефективний шлях розв'язання проблеми створення оптимального освітнього середовища для глухих і напівглухих осіб більшістю дослідників пов'язується із поєднанням жестової і словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку цієї категорії здобувачів освіти (Н. Адамюк, О. Дробот, Г. Зайцева, А. Замша, О. Федоренко, С. Conrad, V. Itabash, D.F. Moores B. Hansen, W. Lewis, S. Davies, S. Mahshie, R. Ellis, J. Cummins, D. Carson, H. Gibson, A. Small, D. Mason та ін.) [2; 4; 5; 15]. Йдеться про створення повноцінного бімодально-білінгвального освітнього середовища, у якому можуть ефективно забезпечуватися індивідуальні комунікативні потреби напівглухих і глухих здобувачів освіти. Перехід на бімодально-білінгвальне навчання підтримано ЮНЕСКО в 1985 році, Всесвітньою федерацією глухих, національними товариствами глухих, зокрема й Українським товариством глухих, а також міжнародною сурдопедагогічною спільнотою на XVIII Міжнародній конференції з питань освіти глухих в 1995 році (м. Тель-Авів) (W. Lewis, G. Malkowski, K.B. Gienter та ін.) [14].

Методологічною основою проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища слугують положення соціокультурного підходу в освіті, що ґрунтується на трактуванні зазначеної категорії осіб як представників соціокультурної меншини, для якої жести мовна й бімодальна (жестово-словесна) двомовність є характерною рисою (Л. Димскіс, Г. Зайцева, Р. Краєвський, W. Stokoe, W. Sandler, S. Supalla, C. Padden, C. Valli, C. Lucas, S. Liddell, B. Bahan, C. Bailey, K. Dolby, H. Wittmann та ін.) [1; 9; 12]. Про повноцінність національних жестових мов як засобів розвитку інтелекту особистості свідчать результати нейрофізіологічних досліджень (U. Bellugi, E. Klima, A.J. Newman, D. Bavelier, D. Corina, P. Jezzard, H.J. Neville, R. Campbell, M. MacSweeney, D. Waters та ін.) [7; 8], під час яких встановлено спільну мозкову локалізацію функціонування усного та жестового мовлення. Це підтверджується й лінгвістичними дослідженнями (W. Stokoe, W. Sandler, S. Supalla, C. Valli, C. Lucas, S. Liddell та ін.) [6; 11], що констатують національні жестові мови як повноцінні самостійні системи знакової комунікації, які сформувалися еволюційно.

Питання про впровадження бімодально-білінгвального підходу в освітній процес активно вивчалось низкою вчених (Н. Адамюк, О. Дробот, Г. Зайцева, А. Замша, О. Федоренко, Р. Adoyo, H.B. Borinstein, K. Emmorey, R. Thompson, R. Swanwick та ін.) [2; 3; 15]. Однак, незважаючи на одностайність учених щодо необхідності створення бімодально-білінгвального освітнього середовища, питання про співвідношення жестової і словесної мов в освітньому процесі, алгоритм застосування різновидів мовлення (усне, писемне, кальковане і природне жестове мовлення) і засобів їх підтримки (дактилювання, мануоральне артикулювання тощо), технології організації двомовного середовища в інклюзивних та спеціальних умовах навчання досі залишаються дискусійними.

G.P. Berent контраверсійність думок про проблему пов'язував зі значною варіативністю формування бімодального білінгвізму, що зумовлюється не лише ступенем порушення/збереження слуху, а й іноді початку опанування жестовою й словесною мовами, рівнем володіння різними видами мовлення та засобами їх підтримки [1].

Тож розв'язання питання проєктування оптимального бімодально-білінгвального освітнього середовища, що відповідає як індивідуальним комунікативним потребам здобувачів освіти з порушеннями слуху, так і умовам спільного їх навчання, досі залишається відкритим.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під час розв'язання окресленої проблеми важливо зазначити, що алгоритми, технології, способи і форми мовно-мовленнєвої організації освітнього середовища, що запропоновано зарубіжними вченими-педагогами, недоцільно повною мірою поширювати у вітчизняних освітніх реаліях. Позаяк закордонні освітні технології мають національний контекст, що ґрунтується на відмінностях різних країн щодо статусу національних жестових мов, застосування скринінгу стану слуху новонароджених, розвиненості мережі послуг раннього втручання, підготовленості фахівців до роботи в бімодально-білінгвальних умовах тощо. Крім того, кожній державі притаманні свої мовні особливості (державна мова, мови корінних народів чи національних меншин тощо). Адже контактування двох і більше мов в оточенні неодмінно позначається як на мовному, так і на мовленнєвому розвитку особистості. Під час міжмовного контакту мов різних модальностей виникають як загальні, так і унікальні феномени (G.P. Berent, C.J. Enns, M. Kuntze, C. Plaza-Pust, C. Lucas, K.J. Mulrooney, C. Valli, J.C. Woodward та ін.) [10; 13]. Крім того, великого значення набуває й сама лексико-граматична структура контактних мов, що характеризується подібністю чи відмінністю способів вираження певних значень (роду, числа, відмінювання тощо). Зокрема, це зумовлює

актуальність розроблення вітчизняних технологій проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища з урахуванням національного мовного контексту та освітніх реалій.

Мета статті – концептуальне обґрунтування технології проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища для глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. В основу концепції проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища закладено положення про використання національних жестової та словесної мов як засобів навчання, виховання та розвитку глухих і напівглухих здобувачів освіти.

Водночас мовлення та техніки його підтримки у процесі комунікації між суб'єктами освітнього процесу детермінується індивідуальними потребами й можливостями здобувачів освіти з порушеннями слуху. Зауважимо, що мовленнєве оформлення для кожного здобувача освіти з порушеннями слуху не є сталою величиною, а визначається за результатами поточного мовно-мовленнєвого моніторингу, що є передумовою для проєктування адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища. Завдання моніторингу розмежовуються відповідно до етапу проєктування. На початковому етапі основним завданням оцінювання є визначення актуального рівня сформованості бімодального білінгвізму здобувача освіти та його індивідуальних комунікативних потреб. Результатом початкового оцінювання є розроблення програми комунікативного розвитку здобувачів освіти з порушеннями слуху та вибір відповідної моделі організації освітнього середовища. У програмі комунікативного розвитку здійснюється опис типу бімодального білінгвізму здобувача освіти, плану розвитку менш сформованих компонентів жестово-словесної двомовності, спектра комунікативних потреб, що мають бути забезпечені в освітньому процесі. Поточне оцінювання комунікативних потреб слугує основою для коригування програми комунікативного розвитку та вибору найбільш відповідної моделі організації освітнього середовища з огляду на динаміку індивідуальних комунікативних потреб.

Зважаючи на значну індивідуальну варіативність комунікативних потреб глухих і напівглухих здобувачів освіти, диференціюємо три моделі організації бімодально-білінгвального освітнього середовища: імедіативна, медіативна, інтерпретативна.

Імедіативна модель освітнього середовища передбачає вільне використання жестової і словесної мов безпосередньо самими педагогами, які здійснюють навчання і виховання особи з порушеннями слуху. Водночас педагог поперемінно використовує обидві мови з усіма її різновидами мовлення (за винятком тих, які мають природні обмеження в застосуванні для осіб із

порушеннями слуху), а також усю палітру засобів підтримки мовлення словесної мови (дактилю, мануоральної артикуляції, калькованого жестового мовлення).

Медіативна модель освітнього середовища полягає в залученні в освітнє середовище асистента з комунікації. Асистент має володіти водночас різними видами підтримки мовлення словесної мови та базовим рівнем знання жестової мови. До того ж комунікативне асистування здійснюється за потреби здобувача освіти.

Інтерпретативна модель освітнього середовища ґрунтується на перекладному навчанні або навчанні через переклад, тобто відбувається із залученням професійного освітнього перекладача жестової мови.

Характерною рисою адаптивного бімодально-білінгвального освітнього середовища є його *гнучкість*, що виявляється в зміні (переходу) чи одночасному застосуванні кількох моделей організації. Отже, у навчальному класі/групі можуть одночасно працювати і асистент з комунікації, і перекладач жестової мови, і педагог зі знанням двох мов.

Крім гнучкості, ще однією основоположною рисою зазначеного середовища є *множинність мовно-мовленнєвого представлення інформації*. Це передбачає завчасну підготовку навчального забезпечення в усіх різновидах мовно-мовленнєвого оформлення з наданням здобувачам освіти доступу і вибору відповідно до їхніх індивідуальних потреб оформлення інформації. Це характерно як для подання нової інформації, так і для засобів оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Невіддільною умовою, якої має бути дотримано в адаптивному бімодально-білінгвальному освітньому середовищі, є диференційоване вживання жестової і словесної мов, що передбачає їх поперемінне, а не одночасне використання.

Під час проєктування бімодально-білінгвального освітнього середовища окрема увага відводиться додатковій мовній підготовці здобувачів освіти, що полягає в додатковому інтенсивному вивченні ними жестової і словесної мов, для забезпечення їх використання як їхнього засобу навчання, виховання та розвитку.

Висновки. З огляду на окреслене висновується, що бімодально-білінгвальне освітнє середовище є найбільш природновідповідним комунікативним потребам і можливостям кожного здобувача освіти з порушеннями слуху. У своїй основі таке середовище ґрунтується на використанні національних жестової та словесної мов і всієї палітри технік підтримки мовлення словесної мови (мануоральне артикулювання, дактилювання, кальковане жестове мовлення тощо).

Утім, проєктування такого середовища потребує розв'язання низки проблем. Зокрема – зміни

і вдосконалення освітніх програм підготовки і перепідготовки педагогів, а саме – їх жестомовна і бімодально-білінгвальна методична підготовка. Окремого розв'язання потребує проблема розроблення двомовного навчального забезпечення для всіх рівнів освіти. Невіддільним складником впровадження цього підходу є запровадження програм підготовки асистентів із комунікації та освітніх перекладачів жестової мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодальний білінгвізм: новий підхід в освіті осіб із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 1 (90). С. 35–41.
2. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 125–129.
3. Воробель Г., Замша А. Проблеми й перспективи впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69. Т. 3. С. 54–57.
4. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. Вип. 2 (91). С. 7–13.
5. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
6. Замша А., Мороз І., Федоренко О. Специфіка забезпечення доступності освітнього простору вищого навчального закладу для студентів із порушеннями слуху. *Збірник наукових праць : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70. Т. 2. С. 131–135.
7. Bishop M., Hicks S. Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*. 2005. Vol. 5 (2). P. 188–230.
8. Cramér-Wolrath E. Sequential bimodal bilingual acquisition: Mediation using a cochlear implant as a tool. *Deafness & Education International*. 2013. Vol. 15 (4). P. 201–221.
9. Emmorey K. The Bimodal Bilingual Brain: Effects of Sign Language Experience. *Brain and Language*. 2009. Vol. 109 (2–3). P. 124–132. DOI: 10.1016/j.bandl.2008.03.005.
10. Kristoffersen A.-E., Simonsen E. Teacher-assigned literacy events in a bimodal, bilingual preschool with deaf and hearing Children. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2012. Vol. 14 (1). P. 80–104.
11. Levesque E., Brown P.M., Wigglesworth G. The impact of bimodal bilingual parental input on the communication and language development of a young deaf child. *Deafness & Education International*. 2014. Vol. 16 (3). P. 161–181.
12. Lillo-Martin D., Müller de Quadros R., Chen Pichler D. The Development of Bimodal Bilingualism: Implications for Linguistic Theory. *Linguist Approaches Biling*. 2016. Vol. 6 (6). P. 719–755. DOI: 10.1075/lab.6.6.01lil.
13. Morere D.A. Bimodal processing of language for cochlear implant users. In Paludneviene R. & Leigh I. (Eds.), *Cochlear Implants evolving perspectives* (pp. 113–141). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2011.
14. Priestley K., Enns C., Arbuckle S. Altering Practices to Include Bimodal-bilingual (ASL-Spoken English) Programming at a Small School for the Deaf in Canada. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2018. Vol. 23. Is. 1. P. 82–94. DOI: 10.1093/deafed/enx040.
15. Swanwick R. Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*. 2016. Vol. 49. Is. 1. P. 1–34. DOI: 10.1017/S0261444815000348.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ВЗАЄМОДІЄЮ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF THE TEACHER AND STUDENTS PEDAGOGICAL INTERACTION MANAGEMENT IN PRESERVICE TRAINING

Стаття присвячена визначенню організаційно-педагогічних умов управління педагогічною взаємодією викладача і студента у процесі підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, розкривається сутність поняття «адаптивного управління» як підґрунтя виокремлення умов управління взаємодією. Здійснено аналіз організаційно-педагогічних умов ефективного управління взаємодією викладача і студента, що призводить до професійного зростання викладача та набуття необхідних для професії компетентностей студентами. Основна увага зосереджується на таких умовах управління взаємодією, які спрямовані на самоорганізацію суб'єктів розвитку (ціннісні, емоційні та організаційні).

На основі методу моделювання розроблена схематична модель управління взаємодією викладача і студента на засадах адаптивного управління. Діагностичний метод анкетування та опитування дали змогу отримати результати управління взаємодією викладача і студента. Висвітлюються структурні компоненти організаційної основи взаємодії викладача і студента, які спрямовують їх спільну діяльність на зміни як у результаті навчності студентів, що охоплює не тільки пізнавальні та навчальні аспекти діяльності педагога, а й більш широке коло інших характеристик, включаючи емоційні, ціннісні, організаційні.

Аналіз основних цінностей студентів і викладачів дав змогу виявити спільні ціннісні підґрунтя приймати управлінські рішення щодо взаємодії викладача і студента та їх результативність у роботі та навчанні. Сукупні результати статистичної обробки дали змогу об'єктивно визначити пріоритетні можливості вербальної та невербальної поведінки викладачів у студентській аудиторії, що поліпшило мікроклімат і стосунки між викладачем і студентами, посилює умотивованість до навчання та досягнення вищих результатів у навчанні. Результати оцінювання вмінь діалогічної взаємодії у викладачів і студентів дали змогу виокремити основні засади організації взаємодії: відкрита комунікація, командна робота, важливість людей та урахування неоднорідності.

Ключові слова: організаційно-педагогічні умови управління взаємодією викладача і студента, управління взаємодією викладача і студента, цінності, імедіативність, діалогічна взаємодія, адаптивне управління, схематична модель управління взаємодією викладача і студента на засадах адаптивного управління.

The article is devoted to one of the urgent problems of determining the organizational and pedagogical conditions of managing pedagogical interaction of the teacher and the student in the process of training future specialists. In particular, the essence of the concept of adaptive management as a basis for distinguishing the conditions of the interaction management is revealed. The analysis of organizational and pedagogical conditions of the effective management of the interaction of the teacher and the student that leads to professional growth of the teacher and the acquisition of certain competences by students necessary for the future profession is carried out. The main focus is on the conditions of interaction management, which ensure self-organization of development actors (value, emotional and organizational).

Using the modeling method, a schematic model of teacher-student interaction management based on adaptive management has been developed. The diagnostic method of questionnaires and surveys made it possible to obtain the results of teacher-student interaction management. The structural components of the organizational basis of teacher-student interaction are highlighted, which direct their joint activities to change, it being not only the result of students' learning, covering not only cognitive and educational aspects of the teacher, but also a wider range of other characteristics, including emotional, value, organizational.

The analysis of the basic values of students and teachers made it possible to identify their common value foundations to make management decisions about the interaction of the teacher and the student and their effectiveness at work and study. The aggregate results of statistical processing made it possible to objectively determine the priority opportunities for verbal and nonverbal behavior of teachers in the student audience, which in turn, improved both the microclimate and the relations between teachers and students and, consequently – increased motivation to achieve higher training results. The results of assessing the skills of dialogic interaction of teachers and students help to identify the basic principles of organizing this interaction: open communication, teamwork, the importance of people as well as the realization of heterogeneity.

Key words: organizational and pedagogical conditions of teacher-student interaction management, teacher-student interaction management, values, mediativity, dialogic interaction, adaptive management, schematic model of teacher-student interaction management on the basis of adaptive management.

УДК 378.147.34

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.24>

Борова Т.А.,

докт. пед. наук,
професор кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Маслова Н.І.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Марчук А.А.,

аспірантка кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нові перетворення у системі освіти спрямовані на підвищення якості підготовки фахівця, що впливає на вимоги до рівня системності та комплексності професійної підготовки випускників, до їх готовності успішно вирішувати основні завдання професійної та соціальної діяльності відповідно до встановлених освітніх і професійних стандартів, а також стимулювати пошук науково-обґрунтованих і більш ефективних підходів до удосконалення системної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, його орієнтації на кінцеві результати. Виокремлення умов, які впливають на взаємодію викладача і студента, може призвести до ефективної спільної роботи, тобто до отримання більш якісного формування необхідних професійних компетентностей як у викладачів, так і в студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом багато праць науковців присвячено питанню професійного розвитку фахівця у вищій освіті. Це роботи В. Бондаря, О. Галуса, М. Гриньової, Н. Гузій, А. Деркача, А. Кузьмінського, Г. Дмитренка, З. Курлянд, В. Пономаренка та інших. Питання адаптивного управління постійно досліджуються представниками Школи адаптивного управління (Г. Кравченко, Г. Поляковою, О. Почуєвою, З. Рябовою та іншими), керівником якої є Г. Єльнікова. Наукові пошуки дослідників Т. Борової, О. Гончар та інших щодо взаємодії викладача і студентів на різних підґрунтях теж знайшли втілення в системі вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Останніми роками продовжується пошук нових та удосконалення існуючих шляхів підвищення ефективності роботи викладачів. Такі процеси потребують безперервності у поновленні стилю роботи викладача, її структуризації та нових творчих підходів. Проте не досить уваги приділено підходам щодо управлінського складника взаємодії викладачів і студентів, які призводять до професійного розвитку науково-педагогічних працівників та здобуття якісної освіти студентами з урахуванням їхніх індивідуальностей.

Метою статті є аналіз організаційно-педагогічних умов ефективного управління взаємодією викладача і студента, що призводить до професійного зростання викладача та набуття необхідних для професії компетентностей студентами. Визначені такі завдання: обґрунтувати вибір шляхів професійного розвитку викладачів і студентів, визначити умови, які впливають на покращення взаємодії викладачів і студентів, є основою для підвищення якості навчання.

Виклад основного матеріалу. Звертаючи увагу на те, що професійний розвиток приводить людину до самореалізації, професійного самоза-

доволення, реалізації свого потенціалу, нами було досліджено умови, які впливають на ефективність управління взаємодією викладача і студента.

Ґрунтуючись на тому, що теорія адаптивного управління є основою будь-якого професійного розвитку, оскільки адаптивне управління визнає пріоритет розвитку суб'єкта і здійснюється за допомогою процесів самоорганізації, а особливістю адаптивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини (за Г. Єльніковою), ми розглянули умови, які забезпечують встановлення та активізацію зовнішнього і внутрішнього (рефлексія) зворотного зв'язку. Професійний розвиток на адаптивних засадах ґрунтується на діалогічній взаємодії учасників освітнього процесу, під час якої відбувається взаємоузгодження їх цілей, спрямованих на вирішення спільно визначених завдань [1].

Поняття адаптивного управління було визначено Г. Єльніковою як процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосадування поведінки суб'єктів діяльності на дія(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення [1]. Таке тлумачення є відправним моментом у розумінні поведінкових основ учасників освітнього процесу, оскільки в основу їх спільної діяльності покладено діалогічну взаємодію, яка розуміється як особливий рівень комунікативного процесу, що відповідає потребам людини в особистісному контакті, який відбувається на основі погодження особистих цілей людини та цілей суспільства (організації).

Взаємодію О. Гончар визначає як «складний багатобічний процес, під час якого має місце взаємозмінювання суб'єктів, що зумовлено їх взаємовпливом» [2, с. 15]. Якщо підґрунтям взаємовпливу суб'єктів є діалог, то відбувається комунікація, у процесі якої знаходиться спільна дія, що призводить до спільного вирішення завдань. Отже, діалогічна взаємодія – процес взаємовпливу суб'єктів діяльності у процесі спільного вирішення завдань на комунікативній основі.

Процес спільного вирішення завдань є взаємовигідним, тому мотивація зростає з обох боків комунікантів. У такий спосіб відбувається внутрішній поштовх до дії, що сприяє її усвідомленню та більш продуктивному виконанню. Отже, початок діалогу між студентом і науково-педагогічним працівником викликає ситуацію напруженості, яка характеризується аналізом наявної ситуації, руйнуванням звичайних способів взаємодії, під час якої виникає ситуація нестабільності; усвідомлення неминучості встановлення узгодженої взаємодії з урахуванням реальних умов, що призводить до виникнення ситуації додаткової орієнтації, яка переходить у творчий процес вироблення нових знань і способів дії, зумовлює розвиток.

Початок діалогу є початком розвитку, зокрема професійного. Комунікативні зв'язки між учасниками освітнього процесу мають пріоритетне значення у взаєморозумінні між учасниками педагогічної взаємодії та в досягненні спільної мети. Взаєморозуміння між учасниками педагогічної взаємодії забезпечується процесом взаємоінтерпретування, який есплікується в діалозі. Саме діалог перебуває в контексті особистісних цілей та інтересів його агентів, що робить їх взаємодію більш природною та продуктивною. У цьому контексті вирішальне значення має адаптивне управління, оскільки в його основі лежить діалог між суб'єктом і об'єктом управління при узгодженні цілей.

Аналіз ієрархії зв'язків в освітньому процесі дає змогу зробити висновки, що ефективна робота його структурних підсистем, зокрема в ланці «викладач» – «студентська академічна група», здебільшого залежить від рівня їх комунікативних зв'язків, на основі яких визначається тип управлінської діяльності викладача. Чим вищий рівень діалогічної взаємодії, тим вища продуктивність навчання у студентів і професіоналізм у науково-педагогічного працівника. На рис. 1 наведена схематична модель взаємодії викладача і студента на засадах адаптивного управління.



Рис. 1. Схематична модель взаємодії викладача і студента на засадах адаптивного управління

Схематична модель узагальнює процеси адаптивного взаємоприспособлення з метою виконання визначених цілей.

Розглянемо більш детально умови, які є підґрунтям спрямованої самоорганізації суб'єктів професійного розвитку. Створення умов спрямовується у двох напрямках: практичні заняття та самостійна робота. На основі взаємодії саме у таких видах діяльності викладача і студента відбуваються зміни, які включають такі елементи як зміни у практичному веденні занять, зокрема у системі розподілу ролей під час практичного заняття на основі зміни змісту, який відповідає інтересам сту-

дентів щодо їх професійного зростання, та зміни ставлення до самостійної роботи як студентами, так і викладачами, зміни в рівні навченості студентів, зміни в поглядах, переконаннях і співставленні викладача до роботи, зміни у ставленні студента до навчання. Завдяки таким змінам у ставленні до освітньої діяльності як викладачами, так і студентами відбувається професійний розвиток і підвищення мотивації діяльності.

Схематична модель має циклічний характер, в її основу покладена освітня мета, яка відбивається у змісті, характеристики середовища та варіативності освітнього процесу. Ефективне управління взаємодією відбувається тоді, коли з'являється переконання у викладача в тому, що обрані зміст, методи та технології навчання та організації навчального процесу позитивно вплинули на студента, у результаті їх рівень компетентності підвищується.

Схематична модель взаємозв'язку між професійним розвитком науково-педагогічних працівників і підвищенням рівня навченості студентів ґрунтується на припущенні, що зміни в поглядах і ставленні до роботи викладача спочатку наголошують на важливості усвідомлення самим науково-педагогічним працівником існуючого стану речей та його готовності до змін. Планування дій відбувається на основі пріоритетів, які відбивають погляди та ставлення до роботи самого викладача перед тим, як втілити їх у нову програму дій або нововведення. Таке планування може відбуватися із залученням студентів до процесу планування або перегляду програми дій, що значно підвищує вмотивованість у спільній роботі, оскільки існує значний ступінь довіри з боку студента, що і забезпечує студентоцентристський підхід.

Необхідно зазначити, що результати навченості студентів охоплюють не тільки пізнавальні та навчальні аспекти діяльності викладача, а й більш широке коло інших характеристик, включаючи емоційні, ціннісні, організаційні. Рівень досягнень студентів містить будь-які фактори, які викладач може використовувати для оцінювання студента та своєї роботи. Тільки після того, як викладач буде впевнений у вірогідності досягнень студентів і своїх нововведень, можна говорити про зміни в його поглядах і ставленні до нової стратегії в роботі [3]. Зростання вмотивованості студента до виконання завдань є показником ефективного управління взаємодією викладача і студента, тому що залучення студента до діяльності, надання йому інструментів прийняття рішень є практичним досвідом для його професійного зростання у подальшому.

Отже, ціннісні основи значно впливають на ступінь управління взаємодією викладача і студента, тому що цінність є справжньою причиною й підґрунтям для досягнення мети. Мета має від-

повідати цінностям студента (викладача). Розуміючи свої цінності, людина вільна шукати й знайти кращий спосіб задоволення своїх потреб. При дотриманні цінностей зберігається мотивація. Якщо з'ясувати для себе цінність, яка стоїть за метою, то просування до мети перетвориться у задоволення.

Для визначення цінностей викладача і студента було вибрано поширену методику М. Рокіча, яка визначає змістову спрямованість особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу, інших людей, самого себе, а також є підґрунтям основи світосприйняття й ядром мотивації життєвої активності та життєвої філософії. М. Рокіч виокремлює два типи цінностей: термінальні (цінності-цілі), такі, в яких кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути, та інструментальні (цінності-засоби), це такі переконання, у яких певний спосіб дії або якість особистості є переважною у певній ситуації [6].

Для визначення ціннісно-змістової єдності викладачів і студентів як умови їх взаємодії викладачам і студентам було запропоновано заповнити анкету. При порівнянні відповідей у студентів і викладачів здебільшого співпадали визначення більш-менш важливих цінностей. Так, найбільш важливими цінностями першої групи для студентів і викладачів були любов, щасливе сімейне життя та активне життя, щодо другої групи – це чесність (правдивість, щирість), вихованість (гарні манери). До менш важливих можна віднести з першої групи цінностей красу природи та мистецтва (переживання прекрасного у природі та мистецтві), щастя інших (благополуччя, розвиток та удосконалення інших людей, усього народу, людства загалом); до другої групи – непримиренність до недоліків у собі та інших), високі вимоги до життя.

Отже, нами було виявлено основні прагнення як студентів, так і викладачів. Знання про цінності людини дає підґрунтя для розуміння вмотивованості до навчання або викладання. За допомогою виявлення цінностей можна більш якісно спрямовувати людину на результат праці або коригувати цінності щодо потреб суспільства. Так, для безперервної самоосвіти та самоуправління однією з необхідних цінностей із першої групи є розвиток (робота над собою, постійне духовне та фізичне удосконалення), який не є важливим для студентів (за результатами опитування), проте викладачі надають перевагу такій цінності, оскільки можуть спрямовано вплинути на студентів щодо формування цінності, яка є важливою для їх подальшого життя. У такий спосіб можна розглянути й інші цінності студентів, які не важливі для них на першому курсі, проте набувають значення на наступних курсах навчання у процесі роботи викладачів зі студентами щодо їх цінностей.

У студентів різних курсів цінності змінюються. Так, цінність першої групи – цікава робота, другої – освіченість, яка була менш важливою для студентів першого курсу, а для студентів другого та третього курсів вона набула актуальності. Може відбуватися і протилежне, якщо для студентів перших курсів була важливою така цінність як розваги, то для студентів третього курсу вона стає менш значущою.

Аналізуючи результати проведеного анкетування, було визначено пріоритети у професійному розвитку викладачів і студентів, що підвищило вмотивованість у роботі і навчанні та близькість у показниках термінальних цінностей і довело їх ціннісно-орієнтовану єдність. Позитивна вмотивованість завжди впливає на якість у діяльності. У нашому випадку можна говорити про цілеспрямований вплив на формування у студента необхідних для суспільства якостей, управління якістю підготовки фахівців. Проаналізувавши основні цінності студентів і викладачів, можна приймати управлінські рішення щодо взаємодії викладача й студента та їх результативності у роботі та навчанні.

Не менш важливою умовою є встановлення раппору, тобто таких взаємин, які дозволяють викладачу або студенту більше довіряти один одному та інтенсивніше розвиватися. У нашому дослідженні було проведено анкетування та виявлено імедіативність поведінки науково-педагогічних працівників і студентів [5].

Дослідження імедіативної поведінки викладачів і студентів широко представлено, наприклад, у зарубіжній педагогіці й соціальній психології. Існує низка робіт, які висвітлюють взаємозв'язок імедіативності викладача й студента (Й. Андерсен, А. Мехраб'ян та інші). Предметом дослідження були особливості імедіативної (вербальної і невербальної) поведінки викладачів іноземних мов (6 осіб), які оцінював студентський корпус (200 осіб) за допомогою запропонованого тестового формату. Подібне дослідження доцільне й вчасне, оскільки дає змогу простежити та об'єктивно довести, які саме елементи імедіативної поведінки викладачів є найбільш важливими з погляду організації роботи в аудиторії по лінії «викладач – студент». Загальний висновок щодо статистичного аналізу рівня імедіативності викладачів є таким: у цьому дослідженні у 90% випадків рівні імедіативності викладачів статистично збігаються, лише в 10% (6 із 60) випадків вони є різними.

Аналіз імедіативних характеристик за класами показав, що головною для студентів характеристикою викладача є та, що він ставить запитання з метою залучення до розмови про предмет спілкування. Її числове значення склало 3,187 бали. Найбільш значуща для студентів невербальна характеристика викладача – це те, що викладач дивиться

на аудиторію, звертаючись до неї (3,241 бали). Найбільшою негативною невербальною характеристикою викладача можна вважати те, що він / вона дивляться на дошку або у свої нотатки, коли говорять (1,070 балів), звертання до студентів монотонним нудним голосом (0,835 балів) виявилося найменш негативним у цій групі.

Отже, сукупні результати статистичної обробки дають змогу об'єктивно визначати пріоритетні можливості вербальної та невербальної поведінки викладачів у студентській аудиторії, що поліпшить мікроклімат і стосунки між викладачем і студентами, посилять умотивованість до навчання та досягнення вищих результатів у навчанні.

Необхідно зазначити, що у процесі залучення діалогічної взаємодії нами було використано інструментарій, запропонований Г. Маклін, Б. Янг, К. Куо, Е. Толберт, К. Ларкіним [4]. Зауважимо, що традиційно контроль є важливою функцією управління, варіюються тільки його ступені та стилі. Якщо стиль управління акцентуються на децентралізації та розподілі обов'язків між командами, сила управлінського контролю підпорядкування зменшується.

Вміння діалогічної взаємодії є дуже складними для формування в управлінні через наявність критичного обсягу відповідальності у структурі організації. Діалогічна взаємодія перевіряється за допомогою визначення рівня сформованості таких управлінських вмінь, які демонструють характеристики ефективної взаємодії: систему відкритої комунікації з іншими, командний підхід у роботі, значимість людей щодо виконання завдань, урахування неоднорідної природи робочого середовища з метою розвитку підлеглих і підвищення якості виконання роботи.

Запропонована структура має чотири основні складники: керівник, співробітники, які працюють з керівником, необхідне завдання для виконання та робоче середовище. Через складність відстеження ступеня підлеглих анкетування проводилося в межах одного закладу освіти. Отже, тільки у взаємозв'язку чотирьох компонентів може відбуватися ефективна діалогічна взаємодія.

Ефективна діалогічна взаємодія відображається у чотирьох аспектах поведінки керівника (викладача з обов'язками керівника). По-перше, керівнику необхідно спілкуватися відкрито з усіма, включаючи підлеглих і колег (студентів). По-друге, керівнику необхідно спиратися у роботі на групову роботу, а не на індивідуальну. По-третє, керівнику необхідно оцінювати роботу студентів відповідно до виконаної роботи, а не за іншими параметрами. По-четверте, керівнику необхідно врахувати неоднорідну природу робочого середовища. Результати вимірювалися за запропонованою чотири-

факторною структурою щодо оцінювання вмінь діалогічної взаємодії у викладачів і студентів.

Респондентами були обрані такі аспекти: відкрита комунікація, командна робота, значимість людей та урахування неоднорідності. Наявність таких даних дає змогу для більш скерованої роботи науково-педагогічного працівника і студента, удосконалення педагогічної майстерності викладача та підвищення рівня навченості студента, що сприятиме отриманню задоволення від спільної роботи.

Висновки. Виокремлення організаційно-педагогічних умов щодо ефективного управління взаємодією викладача і студента, що безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців, є підґрунтям для подальшого удосконалення організації навчального процесу. Практичне виконання умов управління взаємодією викладача і студента отримало свої результати: викладачі можуть відчувати зміни у результатах навчання студентів з іноземної у нашому університеті, зросла зацікавленість предметом – іноземну обирає як вибірку дисципліну все більша кількість студентів, активність студентів з використання іноземної в освітніх цілях теж зросла, про що свідчать виступи на конференціях іноземною, написання наукових робіт, друкування тез доповідей іноземними мовами, а також збільшилася кількість студентів, які отримали міжнародний сертифікат щодо рівня володіння іноземною мовою.

Зазначена тема має широкий спектр вивчення, який не можливо викласти в окремо взятій статті, тому вона є невичерпаною. Виокремлення технологій, які прискорять зміни в освітньому процесі, а саме в управлінні взаємодією викладача і студента, є питанням, що потребує подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект : колективна монографія / Г.В. Єльнікова, Т.А. Борова, З.В. Рябова та інші. [За заг. та наук. редакцією д-ра пед. наук, професора Г.В. Єльнікової]. Харків : Мачулін, 2017. 564 с.
2. Гончар О.В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія. Харків : ХНАДУ, 2011. 424 с.
3. Guskey T.R. Research Needs to Link Professional Development and Student Learning. *Journal of Staff Development*. NSDC. 1997. № 18(2) P. 36–40.
4. McLean Yang G.B, Kuo Ch., Tolbert A., Larkin C. Measuring Managerial Coaching Skills. *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16, № 2. P. 157–178.
5. Mehrabian A. *Nonverbal Communication*. Chicago : Aldine, 1972. 217 p.
6. Rokeach M. *The Nature of Human Value*. N.-Y. : Free Press, 1973. 364 p.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ОГЛЯД МОДЕЛЕЙ, ПРИНЦИПІВ, ФОРМ І МЕТОДІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

E-LEARNING MODELS, PRINCIPLES, FORMS AND METHODS OVERVIEW

Статтю присвячено найактуальнішій проблемі сьогодення – введенню в навчально-виховний процес дистанційного навчання як невіддільного елемента електронної педагогіки. Виклики сьогодення свідчать про те, що лише умови та обставини життя створюють необхідні передумови для виникнення та стрімкого впровадження дистанційної освіти. Відпрацьовується та вдосконалюється методика організації дистанційного навчання. Акцентується увага на відведенні першочергової ролі дистанційному навчанню в умовах пандемії.

Основна увага зосереджується на дидактичних принципах електронної педагогіки. Зокрема, розкриваються сутність принципів. Принцип інтерактивності, або діалогової взаємодії, є головним показником дидактичної ефективності електронної системи навчання.

Принцип створення дружнього середовища забезпечує можливість здійснення онлайн-навчання та приводить до усунення психологічних бар'єрів. Принцип адаптивності є виявом диференційованого підходу до навчання. Принцип особистісно-опосередкованої взаємодії спонукає до розвитку креативних здібностей студентів. Принцип відкритості комунікативного простору сприяє створенню навчального середовища за допомогою інтерактивних занять.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури описуються моделі дистанційного навчання, запропоновані сучасними дослідниками. Змішана модель – інтеграція очних і дистанційних форм навчання. Викладач вищого навчального закладу планує майбутню модель навчання, створює інформаційно-предметне середовище з конкретного предмета та визначає, які види діяльності відбуватимуться дистанційно з безпосередньою участю викладача. Мережеве навчання використовують в умовах, коли неможливо організувати очне чи заочне навчання. Така форма поширена серед людей, які працюють і паралельно навчаються, для самостійного вивчення певних курсів.

Описано форми та методи здійснення дистанційного навчання. Висвітлюється дистанційне навчання як перспективна форма організації навчання, у якій студент виступає активним суб'єктом навчання. Описується традиційні форми подачі інформації.

Ключові слова: дистанційне навчання, принципи дистанційного навчання, електронна педагогіка, практичні методи навчання, суб'єкт навчання.

The article is devoted to the most pressing problem of today – the introduction of distance learning in the educational process as an integral element of e-pedagogy. Today's challenges show that only the conditions and circumstances of life create the necessary preconditions for the emergence and rapid introduction of distance education. The method of organizing distance learning is being developed and improved. Emphasis is placed on assigning a primary role to distance learning in a pandemic.

The main focus is on the didactic principles of electronic pedagogy. In particular, the essence of the principles is revealed. The principle of interactivity or dialogue is the main indicator of the didactic effectiveness of the e-learning system.

The principle of creating a friendly environment provides the opportunity for online learning and leads to the removal of psychological barriers. The principle of adaptability is a manifestation of a differentiated approach to learning. The principle of personality-mediated interaction encourages the development of creative abilities of students. The principle of openness of the communicative space contributes to the creation of a learning environment through interactive classes.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the models of distance learning proposed by modern researchers are described. Mixed model – integration of full-time and distance learning. The teacher of the higher educational institution plans the future model of education, creates the information-subject environment on a concrete subject and defines what kinds of activity will take place remotely with direct participation of the teacher. Online learning is used in conditions when it is impossible to organize full-time or part-time learning. This form is common among people who work and study in parallel, for self-study of certain courses.

Forms and methods of distance learning are described. Distance learning is highlighted as a promising form of learning organization in which the student is an active subject of learning. Traditional forms of presenting information are described.

Key words: distance learning, principles of distance learning, e-pedagogy, practical teaching methods, subject of study.

УДК 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.25>

Гаврилюк Н.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземної філології
та перекладу
Вінницького торговельно-економічного
інституту
Київського національного торговельно-
економічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виклики часу змушують освітян стрімко діяти і коректувати форми навчання, змінювати контент та пропонувати найбільш сприятливі умови для навчання студентів. З огляду на неможливість відвідувати вищі навчальні заклади

все більшого обертуту набирає впровадження дистанційної освіти. У вищих навчальних закладах до введення карантинних заходів існували очна та заочна форми навчання, які мали свої плюси та мінуси. Боротьба з пандемією сприяла виникненню потреби в дистанційній формі навчання,

яка вдало впроваджується в навчально-виховний процес у формі заздалегідь продуманих і розроблених курсів, наявності відповідного комп'ютерного забезпечення.

Якщо раніше вважалось, що для вдалого впровадження дистанційного навчання потрібні спеціально розроблені курси, належне технічне забезпечення, підготовлені фахівці та ефективна методика навчання, то виклики сьогодення свідчать про те, що лише умови та обставини життя створюють необхідні передумови для виникнення та стрімкого впровадження дистанційної освіти. Бачимо, що всі навчальні заклади вдало застосовують форми дистанційного навчання. Відпрацьовується та вдосконалюється методика організації дистанційного навчання. Якщо раніше дистанційному навчанню відводилась другорядна роль у формі, наприклад, екстернату або заочної форми навчання, то першочерговість дистанційної освіти нині не викликає сумніву. Ба більше, дистанційна форма поступово заміняє змішане навчання, тобто традиційне з елементами дистанційного.

Мета статті – проаналізувати різні моделі дистанційного навчання, які відповідають потребам і реаліям сучасної української освіти, та описати його форми та методи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить збільшений інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до питань розвитку дистанційної освіти. Досліджено напрями підвищення ефективності навчання з використанням інформаційних технологій (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, Д. Опеншоу, Н. Тверезовська, І. Хорев, М. Жалдак, Ю. Жук); концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О. Андрєєв, Г. Козлакова, І. Козубовська, В. Олійник, Є. Полат, П. Стефаненко, А. Хуторський) тощо.

Виклад основного матеріалу. Сучасні класичні форми навчання не завжди задовольняють сучасні вимоги до здійснення освітнього процесу, оскільки деякі класичні елементи є вже застарілими, наприклад:

- навчання у вищому навчальному закладі як засіб здобуття знань на все життя;
- домінуюча позиція педагога в освітньому процесі;
- подібна структура навчальних дисциплін та форм організації навчального процесу з акцентом на головній ролі аудиторних занять;
- книга – основний засіб отримання інформації.

Актуальності набувають поступово нові дидактичні принципи електронної педагогіки, а звідси і дистанційної освіти: інтерактивність, наявність дружнього середовища, адаптивність, особистісно-опосередкована взаємодія, відкритість комунікативного простору тощо [2, с. 15].

Розкриємо зміст деяких принципів електронного навчання. Принцип інтерактивності або діалогової

взаємодії. Принцип реалізується в режимі роботи «студент – електронний засіб». В умовах електронного навчання активними є також електронні засоби, а не лише студенти. Електронні засоби і студенти є рівними партнерами в навчанні. Інтерактивна взаємодія сприяє виникненню більшого інтересу студентів до навчання. Традиційні технічні засоби навчання мають лише прямий зв'язок, а засоби електронного навчання мають зворотний зв'язок. Саме цей принцип є головним показником дидактичної ефективності електронної системи навчання.

Принцип створення дружнього середовища. Забезпечення можливості здійснення онлайн-навчання приводить до усунення психологічних бар'єрів (страх спілкування, страх перед отриманням поразки, невдачі, страх перед відповідальністю). Тому дружня атмосфера, як ніщо інше, допомагає перебороти саме психологічні «ступори» між студентом і комп'ютерними програмами, що заважають просуватися в навчанні та досягати успіху).

Дружній зовнішній вигляд навчальної програми сприяє:

- варіюванню режиму роботи, темпів роботи;
- надійності і простоті в роботі;
- допомозі студентам у формі негайного зворотного зв'язку;
- створенню позитивного настрою студентів;
- забезпеченню комфортного спілкування з електронними засобами;
- забезпеченню зручного користування довідками та додатковою інформацією [2, с. 17].

Принцип адаптивності є проявом диференційованого підходу до навчання. Йдеться про індивідуальний спосіб передачі та темп засвоєння матеріалу, рівень складності тощо. Адаптивність електронних засобів навчання можна представити початковим тестуванням, поточним контролем результатів навчального процесу, урахуванням психолого-педагогічних особливостей (тривалість, темп, рівень складності). Адаптивність електронних засобів навчання в підготовці викладача до заняття проявляється в адаптації навчальних матеріалів до різних вікових категорій та до різних рівнів знань студентів. Адаптивність дає можливість змінювати бази даних навчальних програм, створювати власні навчальні програми відповідно до контингенту студентів.

Принцип особистісно-опосередкованої взаємодії [2, с. 18]. Переваги електронного або дистанційного навчання найбільш ефективно відображаються в принципі особистісно-опосередкованої взаємодії. Лише в спілкуванні можливо відстежити динаміку змін у процесі розвитку студентів, здійснювати аналіз творчої діяльності студентів, спонукати до розвитку креативних здібностей студентів тощо.

Принцип відкритості комунікативного простору. Створення навчального середовища за допомогою

інтерактивних занять сприяє відкритості комунікативного простору, що дає можливість для зворотного зв'язку у формі рекомендацій щодо розвитку освітнього продукту. Використання графіки, кольору, спеціальних ефектів дає змогу розвивати індивідуальний творчий підхід до тих, хто залучений до процесу навчання дистанційно [2, с. 18].

Моделі дистанційного навчання. Наведімо приклад моделей дистанційного навчання. Змішана модель – інтеграція очних і дистанційних форм навчання. На думку дослідників, це найбільш перспективна модель. Викладач вищого навчального закладу планує майбутню модель навчання, створює інформаційно-предметне середовище з конкретного предмета та визначає, які види діяльності відбуватимуться дистанційно з безпосередньою участю викладача (оглядові лекції, семінарські й практичні заняття, заліки, іспити, захисти курсових, бакалаврських, магістерських робіт). Самостійне виконання певних видів робіт організовується дистанційно. Така форма навчання, з одного боку, спонукатиме до самостійної навчальної діяльності студента, з іншого – викладач постійно заохочує, допомагає, власним прикладом надихає і моніторить процес навчання та корегує процес залежно від можливостей і потреб кожного студента.

Сучасні науковці виокремлюють так зване мережеве навчання – це навчання, опосередковане Інтернетом. Цю модель використовують в умовах, коли неможливо організувати очне чи заочне навчання. Така форма поширена серед людей, які працюють і паралельно навчаються, для самостійного вивчення певних курсів. В. Кухаренко пропонує трирівневу систему введення дистанційного навчання: на першому етапі студенти вивчатимуть дисципліни з часто повторюваними завданнями, відповіді яких визначено; на другому – викладач взаємодіє зі студентом, спрямовує його навчання; на третьому рівні навчальний процес проводять провідні вчені в конкретних галузях із використанням сучасних засобів комунікації [3, с. 220]. І ще одна модель – це поєднання мережевого навчання та кейстехнологій. Така модель передбачає використання всесвітньої мережі та друкованої навчальної літератури (підручників, посібників, методичних вказівок).

Інтерактивне телебачення, відеоконференції є моделлю, у якій навчання можливе лише з використанням телевізійного обладнання та відеокамер.

Р. Горбатюк визначив характеристики моделі дистанційної форми навчання. Вона має містити такі компоненти, що безпосередньо впливають на якість навчального процесу; модель повинна мати структуру, яка легко діагностується й контролюється на всіх стадіях її реалізації; модель має забезпечувати не тільки контроль за освітнім процесом, а й можливість його коригувати [1, с. 68].

Ще одна модель дистанційної освіти, розроблена В. Тверезовським і Н. Луковою-Чуйко, охоплює такі елементи, як: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування між викладачами і студентами із використанням сучасних фтелекомунікацій [5, с. 215].

Форми дистанційного навчання. Формування компетенцій студентів під час дистанційного навчання знаходить своє відображення в організаційних формах (список наводить С. Щенниковий): вебінар, виконання контрольних робіт, відеоконференція, віртуальна консультація, віртуальний тьюторіал, груповий захист проєктів, ділова гра, іспит, індивідуальний захист проєктів, консультація, конференція, коучинг, круговий зворотний зв'язок, лабораторна робота, лекція, майстер-клас, наставництво, недільна школа, освітнє змагання, освітня експедиція, передача повноважень, практичне заняття, презентація, проєктно-аналітична сесія, робота з кейсами, робота над проєктом, ротація, самостійна робота, семінар (конференція): офлайн або онлайн, стажування або виробнича практика, тьюторіал, тренінг, участь у проєктах.

О. Андаєв виокремлює також такі форми занять. Вважаємо, що ці форми вдало можна застосувати під час дистанційного навчання:

- лекції (аудіо-, відео-, слайд-лекція, текстова лекція);
- консультації (індивідуальні, групові, електронною поштою);
- семінари (аудіоконференція, відеоконференція);
- лабораторно-практичні заняття;
- курсові проєкти (групові, індивідуальні, дослідницькі, творчі, інформаційні);
- індивідуальні (домашні) завдання (есе, реферати, завдання тощо);
- тестування;
- іспити, заліки;
- ігрові види занять;
- ситуаційні практикуми (кейсові завдання);
- навчальні науково-дослідні роботи;
- екскурсії та майстер-класи;
- навчальне електронне портфоліо.

Поступово змінюються і форми роботи, що пов'язано з введенням дистанційного навчання. Йдеться про форуми, чати, блоги, аудіо- та відеоконференції, ділові ігри, комп'ютерні ігри, спільне проєктування і редагування ресурсів, створення і зберігання посилань на навчальні ресурси, участь у проєктах мережових спільнот, інтерактивний переклад, прив'язання подій, процесів до координат, опитування, голосування, комп'ютерний контроль знань, умінь і навичок [2, с. 29].

Постає проблема необхідності глибшого аналізу методики проведення навчальних занять, наприклад відеоконференцій-лекцій. Лекція у

форматі проведення відеоконференції базується на створенні презентаційного матеріалу, що повинно підкреслювати педагогічний вплив на слухачів. Використання презентацій допомагає:

- реалізувати принцип наочності;
- емоційно прикрасити пояснення навчального матеріалу;
- створити подачу навчального матеріалу для легшого сприйняття його студентами;
- моніторити роботу студентів під час подання лекцій у форматі інтерактивного режиму.

Важливо на слайдах демонструвати суть. Поширеними реченнями викладач коментує матеріал. Введення інформації має бути поетапним. У разі необхідності презентування на одному слайді великого об'єму інформації його варто подати поступово за допомогою анімації [2, с. 31].

Основне завдання слайдів полягає, на нашу думку, саме у приверненні уваги глядачів, адже кожні 5 хвилин треба застосовувати прийоми активізації роботи студентів:

- яскраві та цікаві приклади;
- постійна презентація матеріалу;
- підтримання періодично зворотного зв'язку в режимі: викладач ставить питання – студент надає відповідь.

Традиційні методи і форми подачі інформації вже заздалегідь спрямованні на передавання інформації. І завдання викладача в такій системі навчання полягає у відтворенні матеріалу з метою пояснення нового матеріалу. Для такої форми подачі матеріалу, як лекція, заклало фундамент Середньовіччя. Саме тоді існували «пасивні» лекції. Твердження, що проголошував учитель, вважалися істинами, а слова – непорушними законами (латина – *verba magistri* – слова вчителя; *magister dixit* – вчитель сказав).

Для студентів Середньовіччя було досить лише слухати і запам'ятовувати. Цілком зрозуміло, що середньовічний підхід сьогодні застарів.

Конспектування лекцій – це пасивний процес, який уже віджив себе. Актуальності набувають інтерактивні лекції, які передбачають осмислене конспектування, йдеться мова про конспектування термінів і позицій, за якими в будь-який час можна відтворити зміст лекції.

Важливим питанням постає також проведення практичних і лабораторних занять у форматі дистанційного навчання.

Під час дистанційного навчання є можливим застосування таких способів організації практичних і лабораторних робіт із метою:

- запровадити доступ для студентів до необхідного устаткування лабораторних робіт;
- імітувати або моделювати процес на комп'ютерній моделі, створюючи віртуальні лабораторії тощо.

Варто зазначити, що актуальності набувають словесні, наочні та практичні методи навчання. До словесних методів відносимо такі: розповідь, пояснення, бесіди, лекції, дискусії, консультації у вигляді блогів, форумів, чатів, відеоконференцій. Наочні методи застосовуються у формі проведення відеолекцій із застосуванням інтерактивних карт, схем, діаграм, мультимедійної та інтерактивної дошки, графічного планшета [2, с. 36].

До практичних методів відносимо виконання вправ за допомогою інтерактивних карт, діаграм, схем, інтерактивних тестів, комп'ютерних тренажерів, віртуальних стимуляторів тощо.

Висновки. Для того щоб стати конкурентоспроможним фахівцем, варто опанувати способи ефективного самостійного навчання, систематично працювати над підвищенням своєї кваліфікації. Дистанційна форма показала своє панівне становище поряд із рештою форм навчання, що сприяє організації самоосвіти та являє собою інструмент неперервного навчання протягом усього життя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Горбатюк Р., Романишена Л. Експериментальна модель дистанційного навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2016. № 2. С. 68–75.
2. Костікова І. Електронна педагогіка: монографія. Харків: Смугаста типографія, 2015. 160 с.
3. Кухаренко В. Система дистанційного навчання університету. *Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики*. Т. XIII (2015). Вип. 3 (37). С. 220–233.
4. Осаульчик О. *Критерії, показники та рівні сформованості творчого потенціалу студентів*. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. (61). С. 159–163.
5. Тверезовський В., Лукова-Чуйко Н. Інформаційні процеси у вищій школі та дистанційна освіта: на роздоріжжі. *Теорія методика навчання математики, фізики, інформатики*. Т. XIII (2015). Вип. 3 (37). С. 215–219.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN BY OLYMPIC EDUCATION IN A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Нова українська школа (НУШ) спрямована на створення умов для розвитку та само-реалізації кожної особистості, виховання покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства України. Інтеграція олімпійської освіти в навчальний процес закладів загальної середньої освіти має велике практичне значення. Вона здатна підвищити ефективність формування фізичної, патріотичної, стресостійкої, соціальної та духовно-здорової дитини. За допомогою засобів олімпійської освіти можна формувати патріотичну свідомість підростаючого покоління.

Мета дослідження – визначити пріоритетні засоби олімпійської освіти у формуванні патріотичного виховання дітей у НУШ. Для досягнення поставленої мети нами використовувався комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, соціологічне опитування, методи математичної статистики. Соціологічне опитування дітей проводилося на базі Чернівецької загальноосвітньої школи I–III ступенів технологічного профілю № 33 Чернівецької міської ради. У дослідженні взяли участь 48 школярів.

Результати. Під час дослідження визначено знання школярів про спортсменів із Буковини, що брали чи будуть брати участь в Олімпійських іграх. Визначено форми організації позакласної роботи з олімпійської освіти. Так, найбільш цікавими для дітей є робота у групах, парах, «мозковий штурм», розігрування ситуацій за ролями, опрацювання дискусійних питань, магнітні дошки, квести. Сучасному патріотичному вихованню має бути властива випереджувальна роль у демократичному процесі. Це має стати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулювання пробудження таких моральних якостей, як совість, людяність, самоцінка, засіб самоорганізації особистої відповідальності, гарантом громадянського миру та злагоди в суспільстві. А впровадження різноманітних засобів олімпійської освіти з елементами національно-патріотичного виховання є позитивним напрямом у підвищенні патріотизму покоління, яке підрос-тає. Серед засобів олімпійської освіти для формування патріотичного виховання діти вибрали інтелектуальні вікторини (3,2%), тематичні свята (4,5%), конкурси (9,2%), квести (13,9%), малі олімпійські ігри (24,2%), тематичні виставки (5,4%), олімпійський урок (31,3%), змагання (8,3%).

Ключові слова: Нова українська школа, патріотизм, олімпійська освіта, учні, засоби.

The New Ukrainian School (NUS) is aimed at creating conditions for the development and self-realization of each individual, upbringing a generation capable of lifelong learning, creating and developing the values of civil society in Ukraine.

The integration of Olympic education into the educational process of general secondary school is of great practical importance. It can increase the effectiveness of the formation of physical, stress-resistant, social and mentally healthy child. Furthermore, Olympic education is capable of forming a patriotic consciousness of the younger generation.

The aim of the study is to determine the priority means of Olympic education in the formation of patriotic upbringing of children in the NUS. To achieve this goal we used a set of complementary research methods: analysis and generalization of scientific and methodological literature, sociological survey, methods of mathematical statistics. Socio-logical survey was conducted on the basis of Chernivtsi secondary school of I–III degrees № 33 of technological profile of Chernivtsi City Council. The study involved 48 pupils.

Results. The investigation identified pupils' knowledge of the Bukovinian athletes who have taken or are going to take part in the Olympic Games. Forms of organization of extracurricular work within Olympic education are determined. Though, group work, "brainstorming", role-playing situations, correcting discussion questions, magnetic boards, quests are the most interesting forms for the respondents. Modern patriotic education must take a leading role in the democratic process. It should become a means of reviving the national culture, stopping social degradation, stimulating the awakening of such moral qualities as conscience, humaneness, self-esteem, a guarantor of the civil peace and a harmony in our society. The introduction of various means of Olympic education with the elements of national-patriotic education is a positive direction in increasing the patriotism of the younger generation. Among the means of Olympic education for the formation of a patriotic education, children chose intellectual quizzes (3.2%), thematic celebration (4.5%), competitions (9.2%), quests (13.9%), small Olympic Games (24, 2%), thematic exhibitions (5.4%), Olympic lessons (31.3%), competitions (8.3%).

Key words: New Ukrainian school (NUS), patriotism, Olympic education, pupils, means.

УДК 373.5.016:796.032
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.26>

Галан Я.П.,

канд. наук з фіз. виховання і спорту, доцент, асистент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Гакман А.В.,

канд. наук з фіз. виховання і спорту, доцент, асистент кафедри теоретичних основ і методики фізичного виховання Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Кашура А.В.,

канд. наук з фіз. виховання і спорту, асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Байдюк М.Ю.,

асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це складна систематична та цілеспрямована діяльність органів державної влади, навчальних закладів, громадських організацій та інших соціальних установ із формування в моло-

дого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про добробут свого народу, готовності виконувати цивільний та конституційний обов'язок захищати національні інтереси, цілісність, незалежність України, допомоги в її формуванні як правової,

демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [1; 5; 14; 18].

Олімпійська освіта – це поширення знань про олімпізм, історію Олімпійських ігор (ОІ) у Стародавній Греції та сьогодення, принципи та ідеали сучасного спорту, місце олімпійських видів спорту в системі виховання та освіти, його зв'язок з іншими явищами соціального життя, а також залучення дітей та студентів до систематичних занять із фізичного виховання та спорту [2; 7; 9; 12 та ін.].

Аналіз науково-методичної літератури та нормативних документів із теми дослідження дає змогу виділити засоби, за допомогою яких олімпійська освіта впроваджується в навчальний процес школярів [8]:

- інтелектуальні вікторини – є широким засобом олімпійської освіти, який зазвичай впроваджується у всій країні з метою проведення спеціальних запланованих заходів / заходів із метою сприяння олімпійському руху та олімпійської освіти;

- тематичні свята – різноманітна діяльність з олімпійської освіти, що передбачає дії (наприклад, зустрічі з видатними олімпійськими спортсменами тощо) з метою популяризації олімпійського руху та патріотизму щодо своєї країни, що виражається у формі знайомства з відомими олімпійцями;

- конкурси – засоби олімпійської освіти, у яких присутній змагальний або конкурсний характер;

- квести – засіб, за допомогою якого формуються певні знання, вміння та навички олімпійської тематики з поєднанням логічно виконаних дій у певній послідовності;

- науково-дослідна робота як засіб олімпійської освіти, робота над яким спрямована на отримання нових знань та їх практичне застосування під час розроблення нових програм чи технологій;

- видавництво літератури / журналів / плакатів тощо з проблем олімпійської освіти та олімпійського руху;

- телепрограми як засіб олімпійської освіти містять рекламу спортсменів, тренерів та інших спортивних функціонерів та олімпійського руху загалом у ЗМІ чи інтернеті;

- вебсайти як засіб олімпійської освіти містять загальну інформацію про олімпійський рух та / або олімпійську освіту з метою ознайомлення широкої аудиторії з цим питанням;

- тематичні малі олімпійські ігри – засіб олімпійської освіти, у якому цільова аудиторія через гру пізнає олімпійський рух;

- музеї та тематичні виставки – засоби олімпійської освіти, у межах яких відбувається створення музеїв чи виставок на тему олімпійського руху або спорту загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження в навчальний процес елементів олімпійської освіти як позитивного фактору, що сприяє гуманізації суспільства, знайшли відображення в роботах таких вітчизняних дослідників, як: М. Булатова, В. Платонов, В. Єрмолова, Я. Щербашин, І. Гуслистова, М. Кожокар, І. Васкан, Я. Галан, Я. Зорій, А. Гакман, А. Ohnystyi, O. Andriieva, Ya. Zoriy, Yu. Moseychuk, O. Yarmak, K. Ohnysta. Значну кількість наукових досліджень присвячено розробленню змісту олімпійської освіти як фактору гуманізації фізичної культури учнівської молоді. Зазначимо, що проблема патріотичного виховання завжди була актуальною у працях педагогів, як-от Л. Чупрій, Г. Ясєв, І. Бєх, К. Чорна та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте використання олімпійської освіти для виховання патріотизму є малодослідженим. Тому актуальним є впровадження патріотизму в шкільну освіту засобами олімпізму.

Мета статті – визначити пріоритетні засоби олімпійської освіти у формуванні патріотичного виховання дітей у Новій українській школі.

Для досягнення поставленої мети нами використувався комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження**: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, соціологічне опитування, методи математичної статистики. Соціологічне опитування дітей проводилося на базі Чернівецької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів технологічного профілю № 33 Чернівецької міської ради. У дослідженні взяли участь 48 школярів.

Виклад основного матеріалу. Суть дослідження полягало в тому, щоб перевірити знання дітей про ОІ та відомих спортсменів України та Буковини, а також про засоби олімпійської освіти, які впроваджуються в навчальному закладі. На початку ми провели анкетування. Опитувальник містив запитання про знання «Що таке Олімпійські ігри?», виступи команди України на ОІ, чи діти знають українських та буковинських спортсменів, які брали участь на ОІ, особливості реалізації олімпійської освіти в їхній школі, які засоби олімпійської освіти використовують у позаурочний час на цю тематику та інше.

Під час соціологічного дослідження з визначення історії олімпізму рідного краю нами визначено, що більшість дітей не знає олімпійців Буковини (54,2 %) та незначна частка (8,3 %) досліджуваних вказали, що їм важко відповісти на запитання (Рис. 1).

Загальновідомий той факт, що нетрадиційні форми організації освітнього процесу викликають у дітей нові емоції та задоволення від процесу. Зокрема, школярі виділяють серед форм організації позакласної роботи найбільш цікавими роботу

в групах, парах, «мозковий штурм», розігрування ситуацій за ролями, опрацювання дискусійних питань, магнітні дошки, квести.

Усі ці форми в гармонійному поєднанні та взаємодоповненні можна формувати патріотизм через призму олімпійської освіти. Діти вказують, що серед засобів олімпійської освіти найпріоритетнішими є такі: тематичні квести (13,9 %), олімпійський урок (31,3 %), малі олімпійські ігри (24,2 %) (рис. 2).

Аналізуючи відповіді респондентів, ми дійшли висновку, що «Олімпійський урок» є найбільш доступним, поширеним серед дітей шкільного віку насамперед через емоційну забарвленість засобу та інноваційність подачі матеріалу вчителем. Вітаються інтерактивні методи подачі матеріалу під час освоєння теоретичного базису з олімпійської

освіти. Інтерактивний метод дає змогу перебувати учню та вчителю в режимі бесіди чи діалогу між собою. Але не варто забувати і про те, що ефективність і сила впливу на емоції та свідомість школярів значною мірою впливають вибір стилю роботи педагога, вибору форм, методів та засобів діяльності вчителя. Саме на цікавості підбору методології хочемо зацентувати увагу нашого дослідження. Адже, як зазначалося, патріотичне виховання є складником формування сучасного школяра НУШ. Тому актуальною проблематикою вважаємо розроблення та впровадження інноваційної методології патріотичного виховання засобами олімпійської освіти. Адже залучення дітей та молоді до ідеалів олімпізму, які орієнтовані на загальнолюдські, гуманістичні духовно-моральні цінності, пов'язані зі спортом, особливо важливо

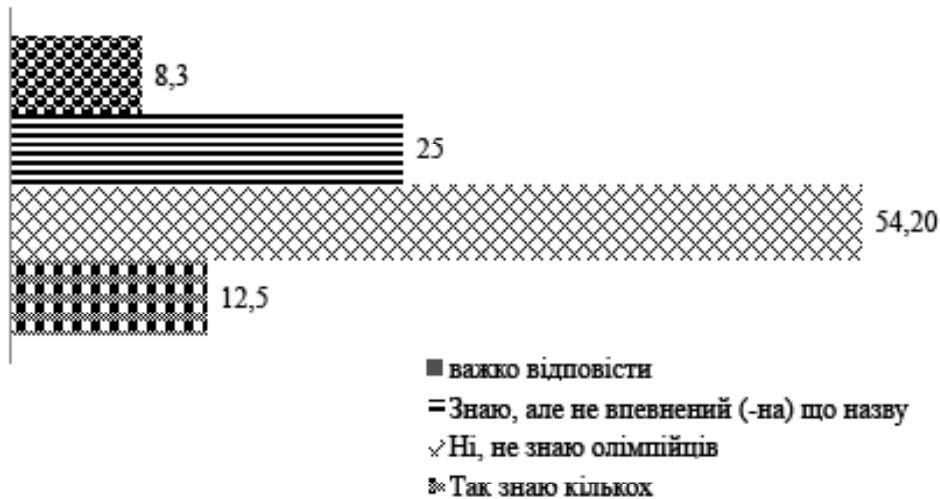


Рис. 1. Знання школярів про спортсменів із Буковини, що брали чи будуть брати участь в ОІ (n=48), %

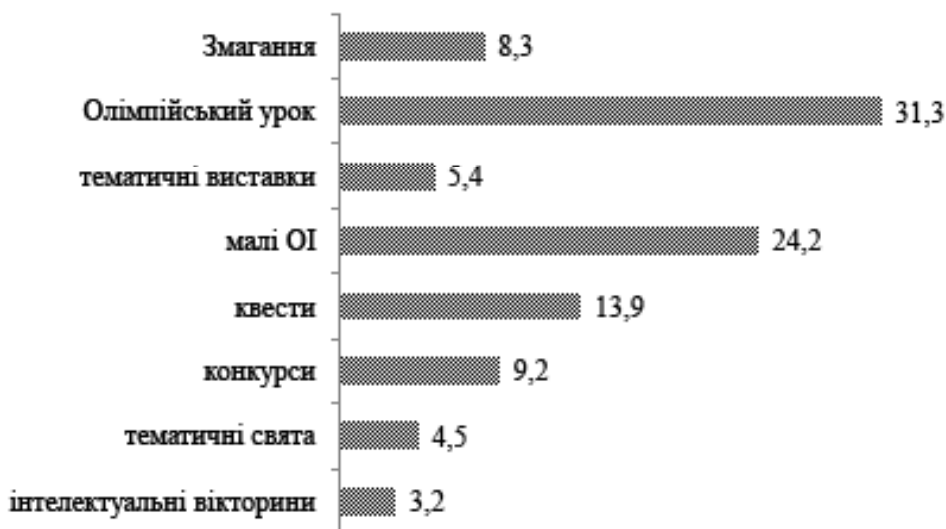


Рис. 2. Пріоритетні засоби олімпійської освіти школярів

в сучасних умовах нашої країни – з урахуванням руйнування колишніх ідеологічних стереотипів, а також беручи до уваги те, що частину молоді охопили надмірний прагматизм, нігілізм і байдужість до національних цінностей [10].

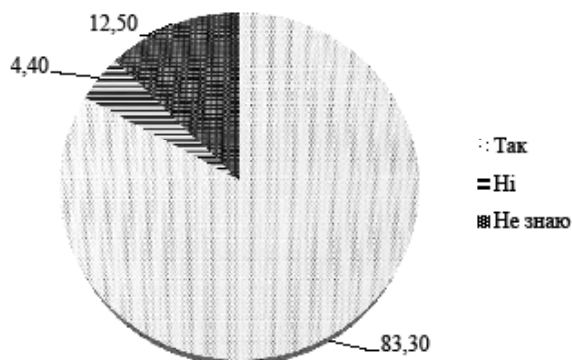


Рис. 3. «Чи хотіли б ви, щоб заходи олімпійської тематики поєднувалися з елементами козацьких забав чи іншими видами українських традицій?»

Варто зазначити, що більшість дітей (83,3 %) вказують на цікавість і бажання взяти участь у заходах олімпійської тематики в поєднанні з українськими традиціями – у вигляді козацьких забав. Як видно з рисунку 3, дітям цікаве таке поєднання засобів олімпізму та патріотизму.

На сучасному етапі формування НУШ впровадження засад олімпійської освіти, на нашу думку, повинне мати одне із пріоритетних завдань [11]. Адже раніше засади олімпійської освіти були спрямовані лише на отримання загальних уявлень про Олімпійські ігри та олімпійський рух, активну пропаганду ідеалів і цінностей філософії олімпізму. Однак вимогою сучасності НУШ є повнота соціокультурного змісту олімпійської освіти, універсальності олімпійських цінностей, глибинний виховний потенціал гуманного та патріотичного виховання олімпійської освіти [15].

Олімпійська освіта як одна із форм суспільного напрямку формування особистості українця обумовлена історичними, морально-етичними й естетичними, патріотичними уявленнями, нормами і правилами, що сприятиме впливу на розвиток системи виховання покоління, яке підрастає [16; 17; 20].

Отже, на нашу думку, зі шкільного віку потрібно прищеплювати любов до своєї країни, своїх традицій, силу волі до перемоги, а засоби олімпізму є активними чинниками формування патріотизму в дітей.

Висновки. Говорячи про підвищення освітнього потенціалу дитячих навчальних закладів шляхом створення в них гуманістичних освітніх систем, ми неминуче звертаємося до необхідності створення реальних стимулів, які спонукають учасників сис-

теми не лише до визнання самовдосконалення та гармонійного розвитку особистості як важливих цінностей, але по-справжньому зосередитися на них у своїй поведінці. Саме такий підхід використовується в деяких програмах олімпійської освіти, що реалізуються в різних навчальних закладах і вищих навчальних закладах України. Сучасному патріотичному вихованню має бути властива випереджувальна роль у демократичному процесі. Це має стати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулювання пробудження таких моральних якостей, як совість, людяність, самооцінка, засіб самоорганізації особистої відповідальності, гарантом громадянського миру та злагоди в суспільстві. А впровадження різноманітних засобів олімпійської освіти з елементами національно-патріотичного виховання є позитивним напрямом у підвищенні патріотизму покоління, яке підрастає. Серед засобів олімпійської освіти для формування патріотичного виховання діти вибрали інтелектуальні вікторини (3,2 %), тематичні свята (4,5 %), конкурси (9,2 %), квести (13,9 %), малі ОІ (24,2 %), тематичні виставки (5,4 %), олімпійський урок (31,3 %), змагання (8,3 %). Тому підбиваючи підсумок із вищесказаного, ми можемо аргументувати, що сьогодні існує велика потреба в розробленні та використанні науково обґрунтованого поєднання олімпійської освіти та патріотичного виховання в концепції Нової української школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І., Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
2. Булатова М., Платонов В. Олимпизм и олимпийское образование: история, современность, будущее. *Наука в олимпийском спорте*. 2018. 4:4-27. С. 27.
3. Гакман А., Галан Я., Кошура А. Теоретичні засади патріотичного виховання в системі олімпійської освіти підрастаючого покоління. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Вип. 27. Причорноморськ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 28. С. 186–189.
4. Гакман А., Ушенко Ю., Галан Я., Кожокар М.В. Становлення педагогічних основ олімпійської освіти в Україні. *Young Scientist*. 2019. № 5 (69). С. 299–303.
5. Галан Я. Олімпійська освіта : навч. посіб. / М-во освіти і науки України, Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича ; уклад. Я. Галан. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. 88 с.
6. Галан Я. Педагогічні умови формування знань з олімпійської освіти у дитячих дошкільних навчальних закладах. *Молодий вчений*. 2017.
7. Гуслистова І. Содержание олимпийского образования в средних школах-училищах олимпийского резерва. *Мир спорта*. 2019. № 1. С. 79–83.
8. Ермолова В., Щербашин Я. Олимпийское образование в системе формирования гуманисти-

ческих ценностей школьников. *Наука в олимпийском спорте*. 2017. № 1. С. 21–28.

9. Єрмолова В. 10 уроків із П'єром де Кубертеном : методичний посібник. НОК України ; Олімпійська академія України. Київ, 2016. 236 с.

10. Єрмолова В. Олімпійська освіта в школі. Київ, 2009. 85 с.

11. Закон України «Про освіту» (редакція від 16.01.2020, підстава – 392-IX).

12. Зорій Я., Гакман А. Система олімпійської освіти як засіб педагогічного процесу підростаючого покоління. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 4. С. 33–35.

13. Кожокар М., Васкан І., Галан Я. Олімпійська освіта як складник патріотичного виховання дітей і молоді. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. 2019. Вип. 18 «Теорія і методика виховання». Т. 2. С. 180–183.

14. Кожокар М., Галан Я. Олімпійська освіта як стрижень реалізації методів, форм і засобів патріотичного виховання в новій українській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк,

А. Душний, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Т. 2. С. 30–303.

15. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

16. Про Стратегію національно-патріотичного виховання на 2020–2025 : Указ Президента України від 18 травня 2019 р. № 286/2019. *Урядовий кур'єр*. 21.05.2019. № 93. С. 9.

17. Чупрій Л. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи. URL: http://sd.net.ua/2009/11/05/patrotichne_vikhovannja_v_ukran_ctan_perspektivi.html.

18. Ясєв Г. Державна програма патріотичного виховання населення. URL: lib.chdu.edu.ua/pdf/ukrpolituk/6/33.pdf.

19. Hakman A., Nakonechnyi I. Olympic Education in the Educational Process of Ukraine (In The Case Of Bucovina). *Development trends in pedagogical and psychological sciences*. 2018. P. 232–362.

20. Pedagogical conditions for the formation of physical culture in first grade school students by means of Olympic education in the New Ukrainian School: [Collective monograph]. Edited by Ya. Galan, A. Ohnystyi, O. Andrieieva, Ya. Zoriy, Yu. Moseychuk, O. Yarmak, K. Ohnysta, M. Kozhokar. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2020. 118 p.

ЗМІСТОВЕ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

CONTENT AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL AND VALUE ORIENTATIONS FORMATION PROCESS OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

У статті досліджено та теоретично обґрунтовано змістове та психолого-педагогічне забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів.

Ціннісні орієнтації розглядаються як вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, що визнаються нею стратегічними життєвими цілями та загальними світоглядними орієнтирами. Неможливо уявити орієнтацію особистості на ту або іншу цінність як певне ізольоване утворення, яке не враховує її пріоритетність, суб'єктивну важливість щодо інших цінностей. Система ціннісних орієнтацій водночас є психологічною детермінантою саморозвитку й особистісного зростання.

Доведено, що навчально-виховний процес вищого навчального закладу впливає на формування ціннісних орієнтацій, особистісне зростання студентів, на формування ієрархії ціннісних орієнтацій особистості.

Висвітлено три головні підгрупи чинників, які проявляються у діяльності людини: а) мотиви, що спонукають (чи змушують) людину до дії, породжують прагнення і бажання діяти; б) інтелектуальні чинники, які забезпечують усвідомлення потреби, планування, пошук методів діяльності тощо; в) вольові чинники, що перетворюють задум і план у процес дії.

Такий поділ цінностей за функцією у процесі діяльності цілком відповідає емпіричним даним психології, котра в акті психічної діяльності вбачає участь трьох головних елементів – почуттів (і почувань), мислення та волі.

Класифіковано чотири підгрупи індивідуальних цінностей:

- цінності життєвої спрямованості та мотивації життєдіяльності;
- цінності сфери усвідомлення й осмислення дії;
- цінності, які забезпечують перебіг процесу дії;
- специфічні індивідуальні цінності суб'єкта дії.

Виокремлено чинники, що заважають ефективній професійній діяльності, зокрема: емоційне виснаження, перевтому, надмірне стресове напруження, розвиток синдрому «професійного вигорання».

Ключові слова: професійно-ціннісні орієнтації, педагогічний процес, мотивація, виховання, професійні якості, цінності.

Value orientations are considered as a selective attitude of a person to material and spiritual values, which are recognized by his strategic life goals and general worldviews. It is impossible to imagine the orientation of the individual to a particular value as a certain isolated entity that does not take into account its priority, the subjective importance of other values, not included in the system. The system of value orientations, at the same time, is a psychological determinant of self-development and personal growth.

The educational process of higher education is proved to have an important impact on the formation of value orientations, personal growth of students, on the formation of a hierarchy of value orientations of the individual.

Three main subgroups of factors that manifest themselves in human activity are highlighted: a) motives that motivate (or force) a person to action, generate the desire and desire to act; b) intellectual factors that provide awareness of needs, planning, search for methods of activity, etc.; c) volitional factors that turn the aim and plan into a process of action.

This division of values according to their function in the process of activity fully corresponds to the empirical data of psychology, which sees the participation of three main elements in the act of mental activity – feelings (and feelings), thinking and will.

Four subgroups of individual values are classified:

- values of life orientation and motivation of life activity;
- values of the sphere of awareness and comprehension of action;
- values that ensure the course of the action process;
- specific individual values of the subject of action.

Factors that hinder effective professional activity are singled out, in particular: emotional exhaustion, fatigue, excessive stress, the development of the syndrome of "professional burnout".

Key words: professional and value orientations, pedagogical process, motivation, education, professional qualities, values.

УДК 378.6:62(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.27>

Камінська О.М.,

канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Першочергового значення нині набуває проблема формування особистості, якій властиві високі морально-духовні цінності, конкурентоспроможність, творча активність, а також достатня теоретична і практична підготовка. Організуючи навчально-виховний процес, школа виходила з розуміння людини не як автономної цілісності, а як

головної продуктивної сили суспільства, що і зумовило неадекватність методів навчання і виховання психологічній природі особистості та призвело до розбіжностей між цілями навчання і виховання з урахуванням сучасних поглядів на взаємозв'язок людини та світу.

Формування повноцінної особистості можливе шляхом активізації навчальної діяльності.

Навчальна діяльність, позбавлена активного творчого начала, значною мірою усереднює особистість, тому майбутнє – за школою яскравих творчих індивідуальностей. Цьому сприяє гуманізація освіти, основними принципами якої є гуманітаризація, диференціація та інтеграція. Сучасні дослідження у цій галузі переконують у необхідності максимального використання потенціалу взаємозв'язку змісту та різноманітних видів діяльності в навчальному процесі для розвитку і виховання особистості. Нині актуалізується не просто удосконалення змісту, методів, засобів і форм навчання, а й пошук нової освітньої парадигми. Цій стратегії відповідає обґрунтований автором інтегрований підхід до організації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Низка наукових праць присвячена теоретико-методологічним засадам цінностей в освіті та психолого-педагогічним аспектам їх формування (І. Бех, Т. Бутківська, Є. Бондаревська, М. Васильєва, О. Вишневський, Б. Гершунський, Н. Денисенко, А. Карпенко, Л. Ломако, О. Невмержицька, М. Пантук, Н. Ткачова, І. Слоневська, Л. Степанюк, О. Сухомлинська, Л. Шумра, С. Яковлев, О. Ярмоленко та ін.), теоретико-методичним основам формування професійних цінностей (Є. Гомонюк, Н. Грисенко, С. Єрмакова, Г. Радчук та ін.) та професійно-ціннісних орієнтацій (В. Ємець, О. Квасник, Н. Максимчук, О. Мартинюк, Є. Пилипенко, Н. Шеминог та ін.)

Серед освітньо-виховних проблем розвитку особистості майбутнього фахівця за сучасних умов особливо актуальним є вивчення чинників розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді, дієвих засобів і технологій навчання, які сприяли б розвитку високоморальної особистості.

Всебічний аналіз останніх досліджень виявив, що сучасна педагогіка розглядає системи професійно-ціннісних орієнтацій як стабільних і позитивних у ставленні людини до навколишнього світу, інших людей, самої себе, визначає структурні складники професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця: ціннісне ставлення до навколишнього світу, суспільства; ціннісне ставлення до людей; ціннісне ставлення до себе тощо.

Мета статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні особливостей змістового та психолого-педагогічного забезпечення процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів технічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний виховний процес відбувається за умов різкого падіння морально-розвивального впливу важливих інститутів соціалізації: сім'ї, освітньо-виховних закладів, засобів масової інформації. У нинішній кризовій ситуації співтовариство дітей і молоді дедалі більше відокремлюється від дорослих, зокрема через розмивання у тих

чи інших структурах цінностей. Тому цілком закономірним є пошук дієвих засобів і технологій навчання, які сприяли б розвитку високоморальної особистості [4, с. 21].

Б. Додонов вважає, що структура особистості є гармонійною не на основі пропорційного розвитку всіх її сторін, а завдяки тим здібностям особистості, які утворюють домінуючу її спрямованість, надаючи цінності змісту всій діяльності та життю людини [2, с. 21].

Очевидно, що не завжди ціннісні орієнтації стають мотивами поведінки. Соціологічні дослідження, проведені В. Ядовим [6] та ін., встановили, що ступінь збігу ціннісних орієнтацій і реальної поведінки може відрізнятись. Д. Леонт'єв [5] вказує на можливість існування таких ціннісних ієрархій, як: усвідомлювані (переконання), підсвідомі (установки) та декларовані (умотивування, що не належать до смислової сфери). Через це у певних ситуаціях можна спостерігати істотний дисонанс між ціннісними та поведінковими характеристиками людини.

На основі діагностики мотивів (позитивних, негативних чи їх відсутності) нами визначено основні шляхи формування позитивної мотивації до оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями. Емпіричні результати засвідчують, що найвищий рейтинг має професійна складова частина професійно-ціннісних орієнтацій.

Нині формується розуміння системи професійно-ціннісних орієнтацій як стабільних і позитивних у ставленні людини до навколишнього світу, інших людей, самої себе, визначено структурні складники професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця: ціннісне ставлення до навколишнього світу, суспільства; ціннісне ставлення до людей; ціннісне ставлення до себе тощо.

Під ціннісними орієнтаціями як компонентами спрямованості особистості взагалі та майбутнього фахівця зокрема розуміють «матеріальні та духовні цінності, які він приймає та поділяє внутрішньо, схильність до сприйняття умов життя та діяльності у їх суб'єктивній значущості» [7, с. 584]. Іншими словами, ціннісні орієнтації розуміються як вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, що визнаються нею стратегічними життєвими цілями та загальними світоглядними орієнтирами.

Формування ціннісних орієнтацій пов'язане зі з'ясуванням та освоєнням відповідних знань про їх сутність, перенесенням теоретичних ідей у практичну площину поведінки та дії людини. Значну роль тут відіграє методична, науково-теоретична насиченість, проблемно-орієнтована спрямованість усього освітнього процесу і кожного заняття. Використовуючи отримані знання, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів і пред'явлення до них високої вимогливості

можна формувати та розвивати у них ціннісні базові професійні якості.

Мотив виступає своєрідним збудником, який зумовлює вибір особистістю певних цінностей і ціннісних орієнтацій у своїй діяльності. Таким збудником може бути та чи інша проблема, ситуація тощо. Мотив – це спонукання до здійснення поведінкового акту, породжене системою потреб людини та з різним ступенем усвідомлюване або неусвідомлюване нею взагалі [8]. У процесі здійснення поведінкових актів мотиви, будучи динамічними утвореннями, можуть трансформуватися (видозмінюватися), що можливо на всіх фазах здійснення вчинку, і поведінковий акт нерідко завершується не за первинною, а за перетвореною мотивацією.

Терміном «мотивація» у сучасній психології позначаються як мінімум два психічні явища: 1) сукупність спонукань, що викликають активність індивіда, тобто система чинників, які детермінують поведінку; 2) процес утворення, формування мотивів, характеристика процесу, що стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [8]. Виникнення, тривалість і стійкість поведінки, її спрямованість і припинення після досягнення мети, переналаштування на майбутні події, підвищення ефективності, смислова цілісність окремо узятото поведінкового акту – все це вимагає мотиваційного пояснення.

Теорія мотивації досягнення успіхів та уникнення невдач у різних видах діяльності визначає, що прямої кореляції між діяльністю та мотивом досягнення успіхів і уникнення невдач психологами не виявлено, бо, окрім сили та характеру мотиву досягнення успіхів, результати діяльності залежать від складності вирішуваних завдань, від досягнень будь-яких невдач у минулому і від інших причин. Залежність між мотивацією і досягненням успіхів у діяльності не має лінійного характеру, що особливо яскраво виявляється у зв'язку мотивації досягнення успіхів і якості роботи. Така якість є якнайкращою за середнього рівня мотивації та зазвичай погіршується за дуже низького або дуже високого [8, с. 102–103]. Спонукальна та регулятивна сторони педагогічного процесу забезпечують виховання і розвиток особистості. Спонукальна відповідає за активність особистості, спрямованість її діяльності, яка мотивується, а регулятивна впорядковує відношення у процесі досягнення мети.

Таким чином, у процесі формування системи професійно-ціннісних орієнтацій у студентів технічного університету потрібно звернути увагу насамперед на спонукальний аспект педагогічної діяльності в контексті головної проблеми.

Розвиток мотивації студентів до привласнення базових моральних цінностей здійснюється згідно з дією механізму переходу студента в позицію

суб'єкта діяльності, відповідно до якого зовнішні умови діють опосередковано через внутрішні, утворюючи з ними єдине ціле [9]. Саме мотивовані дії можуть бути зовнішніми умовами, а потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, що складають спрямованість особистості майбутнього фахівця, – внутрішніми.

Професійно-ціннісні орієнтації є особистісними набутками стосовно відповідних професійних цінностей, а мотиваційний чинник відіграє у їх формуванні вирішальну роль.

Подальше дослідження вимагало класифікації цінностей розвитку та їх конкретизації для фахівців технічного профілю. На першому етапі нами використовувалася класифікація, запропонована О. Вишневським [1], яка після обґрунтування буде викладена нижче.

У загальній системі цінностей поведінки людини індивідуальні цінності становлять окрему специфічну групу, що протистоїть всім іншим (соціальним і валеоекологічним) і має «егоїстичну» природу. Їхнє призначення – слугувати лише одній людині, забезпечувати їй практичний успіх у житті. Група індивідуальних цінностей є доволі великою і потребує спеціальної внутрішньої класифікації. Її структуру, звичайно, можна було б вивести з визначення поняття розвитку, що стосується духовної, психічної, соціальної та фізичної сфер людини, проте цей підхід виявився би малопродуктивним, бо поділ людини на такі «сфери» видається штучним: усі вони діють у єдності. Незручно це було б і з погляду завдань педагогіки: «виховувати» людину «частинами» взагалі неможливо.

З огляду на цю очевидну інтегрованість людської природи в основу класифікації індивідуальних цінностей доцільно покласти критерій функції, яку ті чи інші чинники (цінності) відіграють у діяльності. Беремо тут до уваги те, що потреба діяльності є головною властивістю душі людини [10, с. 244] і що люди відрізняються між собою найперше тим, як вони виконують свою діяльність, що, власне, і є виявом їхніх духовних, психічних, соціальних і фізичних сил і можливостей. Ідучи цим шляхом, можемо говорити найперше про три головні підгрупи чинників, які проявляються у діяльності людини: а) мотиви, що спонукають (чи змушують) людину до дії, породжують прагнення і бажання діяти; б) інтелектуальні чинники, які забезпечують усвідомлення потреби, планування, пошук методів діяльності тощо; в) вольові чинники, що перетворюють задум і план у процес дії.

Такий поділ цінностей за функцією у процесі діяльності цілком відповідає емпіричним даним психології, яка в акті психічної діяльності вбачає участь трьох головних елементів – почуттів (і почувань), мислення та волі. Почуття і почування (терміни за К. Ушинським), з одного боку, є реакцією на зовнішній світ, а з іншого – «кухню, де фор-

муються мотиви діяльності». Мислення апелює до об'єктивної дійсності та скеровує на неї силу свідомості, котра забезпечує пошук вирішення життєвих проблем, включаючи і такі ситуації, коли предметом свідомості стають моменти власного внутрішнього життя людини. Воля є джерелом активності, вона визначає момент старту діяльності, прискорення чи сповільнення дії, виконує функцію двигуна. Воля проявляється у здатності людини впливати на зовнішній світ і на свою власну психічну діяльність. До визначених вище трьох головних груп чинників, які вказують на спонукання, зміст і процес дії, слід додати ще одну групу, що вказує на особистісні якості суб'єкта діяльності. Ці якості мають периферійний, але значущий вплив на перебіг діяльності. До них належать: самоповага, самовпевненість, оптимізм, урівноваженість, точність тощо. Такий діяльнісний підхід до класифікації індивідуальних цінностей дає підстави визначити чотири їх підгрупи [1]:

1. Цінності життєвої спрямованості та мотивації життєдіяльності. Це життєві пріоритети, які виступають джерелом повсякденних цілей і стійкого прагнення до реалізації як великих, так і малих завдань; здатність зосереджуватися на окремій меті та концентрувати на ній свої духовні, психічні, соціальні та фізичні сили.

2. Цінності сфери усвідомлення й осмислення дії. Ця група містить розумові здібності, процеси мислення, роботу пам'яті, уяви, спостережливість, вплив світогляду тощо. Вони забезпечують вибір мотивів і прийняття рішень, планування дії, контроль і коригування її перебігу, оцінку результату. У цій психічній функції проявляються також мудрість, творча активність, стійкість переконань, навички та звички тощо.

3. Цінності, що забезпечують перебіг процесу дії. До цієї групи цінностей розвитку належить воля та похідні від неї чинники, призначення яких – забезпечувати динаміку дії, посилювати її, скеровувати для досягнення мети, санкціонованої сферою осмислення.

4. Специфічні індивідуальні цінності суб'єкта дії. Цінності розвитку цієї підгрупи, як і попередньої, впливають на перебіг дії, визначають її стиль, але часто не безпосередньо, а опосередковано – у стосунках людини з іншими суб'єктами діяльності. Вони можуть стимулювати або ж гальмувати процес дії, а за своїм змістом наближені до цінностей соціального типу і ведуть до успіху людини в соціальному середовищі, бо, якщо сильна воля слугує лише людині, то твердість слова чи точність у поведінці має значення і для тих, із ким вона співпрацює.

Усі інші групи цінностей, які психологією трактуються як інтелектуальні, вольові чи суто особистісні, мають допоміжний (інструментальний) характер, слугують засобом реалізації прагнень

і досягнення мети. Таке розуміння взаємозалежності елементів структури діяльності є принципово важливим і для педагогіки розвитку: головним предметом уваги тут має бути становлення життєвої стратегії людини, основної життєвої мети, що у процесі життєдіяльності втілюється у формі окремих діяльнісних актів.

Часто зустрічаються чинники, які заважають ефективній професійній діяльності, зокрема: емоційне виснаження, перевтома, надмірне стресове напруження та ін. Вони можуть навіть спровокувати розвиток синдрому «професійного вигорання».

Розглянемо цей аспект детальніше. Синдром «професійного вигорання» – один із проявів стресу, з яким зустрічається людина у професійній діяльності [3, с. 73]. Цей термін, що є загальною назвою наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи, як дефініція був уведений для характеристики психічного стану здорових людей, котрі інтенсивно спілкуються або перебувають в емоційно напруженому середовищі, коли виконується необхідна робота, однак емоційний вклад, що перетворює завдання у творчу форму, відсутній. Існує безліч причин виникнення цього психологічного синдрому: низький рівень самоповаги, високий рівень тривожності, прагнення до неодмінного успіху, або гіпервідповідальність, невелика кількість інтересів, окрім роботи, або їх відсутність, впевненість людини в тому, що вона є єдиною, хто здатен виконувати цю роботу, тощо. Також детермінують виникнення цього синдрому соціальні умови, в яких опиняється людина, котра має професію, пов'язану з великим емоційним навантаженням. З-поміж них: матеріальна незахищеність, недостатня кількість працівників в організації, що провокує збільшення темпу й об'єму роботи працівників і ставить їх у стресові умови, відсутність можливості для розвитку кар'єри та професійного зростання на робочому місці.

Нині використовуються різноманітні підходи у вирішенні зазначених вище проблем, проте повернути людину, яка «вигоріла», до нормального способу життя, вкрай складно, тому важливо приділити особливу увагу профілактиці цього синдрому. Саме на етапі навчання студенти повинні оволодівати знаннями із психогієни власної професійної діяльності, щоб не допускати емоційного та фізичного виснаження, оскільки саме від цього залежатиме як професійний розвиток, так і самопочуття та взаємини з іншими людьми.

На наш погляд, стійка система ціннісних орієнтацій фахівця є вагомим профілактичним засобом проти професійного вигорання та «вигорання» особистості загалом.

Висновки. Професійне становлення майбутнього фахівця передбачає вирішення двох головних завдань, а саме: психологічного та педагогічного. Через психологічний аспект здійснюється

формування таких цінностей, які визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, що, виконуючи функцію мотивів, виступають як інтелектуальні, емоційні та інші явища.

Ефективним засобом психологічного становлення й особистого розвитку є здатність до рефлексії. Поняття «рефлексія» виникло у філософії та означало процес роздумів, міркувань індивіда про те, що відбувається. Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю людини зосереджуватися на змісті своїх думок. Дж. Локк розділив відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знань – внутрішній досвід. У педагогіці та психології рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних станів і актив. Рефлексивні процеси характеризуються як самоаналіз. З позицій соціальної психології, рефлексія – це характеристика людського мислення. У цьому значенні поняття ототожнюється з роздумами, міркуваннями. Особистісне самоусвідомлення, самовизначення можливе тільки за умови відповідного рівня розвитку свідомості – з появою особистісної рефлексії, аспектами якої є: самоаналіз, самооцінка, саморозвиток. Кожен із названих аспектів є механізмом самовизначення індивіда, а їх співвідношення, у свою чергу, забезпечує професійне становлення майбутнього спеціаліста. Рефлексія зазвичай спричиняється ускладненнями в діяльності, що потребує аналізу, усвідомлення, оцінки структури та змісту професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва : Полит. л-ра, 1978, 145 с.
3. Зайчикова Т.В. Психологічні передумови розвитку синдрому «професійного вигорання» у майбутніх працівників технічного профілю. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2001. № 3. С. 73–76.
4. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2005. 432 с.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 4. С. 15–26.
6. Личность и её ценностные ориентации / отв. ред. В.А. Ядов, И.С. Кон. Москва : Высш.школа, 1969. 34 с.
7. Психологический словарь / под общ. ред. Ю.Л. Неймера. Росто-на-Дону : Феникс, 2003. 584 с.
8. Психология и педагогика : учебное пособие / сост. и отв. ред. А.А. Радугин ; науч. ред. Е.А. Кроткое. Москва : Центр, 2002. 256 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. Москва : Педагогика, 1973. 424 с.
10. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: рідне слово. *Вибрані пед. твори* : у 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 384 с.

УЧАСТЬ У ФОРМАХ ЛІКАРНЯНОЇ АНІМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ

PARTICIPATION IN THE FORMS OF HOSPITAL ANIMATION AS A MEANS OF FORMATION OF HUMANISTIC VALUES OF STUDENT VOLUNTEERS

У статті здійснено аналіз поглядів сучасних вітчизняних і закордонних учених стосовно вивчення емоцій, почуттів, сміху, гуманізму та виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних вишів, позанавчальної та анімаційної діяльності, питання волонтерства, зокрема у соціальній роботі. Описано емоційний стан дитини, госпіталізованої на стаціонарне лікування. Така дитина не просто відривається від звичного оточення та життя, а ще й стає об'єктом різноманітних болісних і неприємних маніпуляцій і процедур; коло її спілкування змінюється й обмежується. Перераховано громадські організації, що займаються лікарняною анімацією. Розкрито зміст роботи проекту «Терапія радістю» та перелічено акції, які проводяться згідно з датами соціального календаря на базі лікарень. Висвітлено історію походження перших лікарняних клоунів і їх поширення по всьому світу. Відображено аналіз державної підтримки цієї професії у різних країнах. Розглянуто діяльність організації «Червоні носи» в Україні та відзначено її засновників, котрі започаткували лікарняну анімацію. Проаналізовано особливості роботи лікарняних клоунів за умов стаціонарного лікування та показано кінцевий результат досягнення мети, коли дитина охоче йде на контакт і бере участь у медичних маніпуляціях. Доведено важливість проходження навчання у Школі волонтерів і Школі лікарняного клоуна. З'ясовано зміст навчання студентів-волонтерів перед початком роботи у стаціонарі, що відбувається в різних формах. Зроблено висновок про взаємозв'язок розвитку гуманістичних цінностей студентів під час участі в різноманітних формах лікарняної анімації в позанавчальній діяльності на волонтерських засадах.

Ключові слова: емоції, лікарняна клоунада, арт-терапія, студенти-волонтери, гуманістичне виховання, благодійні фонди.

The article analyzes modern domestic and foreign opinions concerning the study of emotions, feelings, laughter, humanism and education of humanistic values of students of pedagogical universities, extracurricular and animation activities, volunteering, in particular in social work. The emotional state of a child hospitalized for inpatient treatment according to age periodization is described. Note that upon admission to inpatient treatment, the child not only detaches himself from the usual environment and life, but also becomes the object of various painful and unpleasant manipulations and procedures; it is obvious that the circle of her communication is changing and limited. The public organizations engaged in hospital animation are listed. The content of the project Therapy with Joy is revealed and the actions carried out according to the dates of the social calendar on the basis of hospitals are listed. The history of the origin of the first hospital clowns and their spread around the world is covered. An analysis of state support for this profession in different countries. The activity of the organization "Red Noses" in Ukraine is considered and its founders who started hospital animation are noted. The peculiarity of the work of hospital clowns in the conditions of inpatient treatment is analyzed and the final result of achieving the goal is shown, when the child willingly comes into contact and participates in medical manipulations. The importance of training at the Volunteer School and the Hospital Clown School, which take place across the country with invited foreign coaches, has been proven. The content of the training that volunteer students undergo before starting work in the hospital, which takes place in various forms, is clarified. It is concluded that the relationship between the development of humanistic values of students while participating in various forms of hospital animation in extracurricular activities on a volunteer basis.

Key words: emotions, hospital clowning, art therapy, student volunteers, humanities education, charitable foundations.

УДК 378.091:364-057.87
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.28>

Кос О.І.,

асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи
Львівського національного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні в Україні важлива роль відводиться громадському руху, оскільки державні організації не повною мірою охоплюють запити суспільства. Дедалі частіше ми спостерігаємо прояв нових форм соціально-культурного досвіду, які найчастіше приходять до нас із європейськими традиціями та новаціями. Одним із таких проектів є волонтерський рух «Терапія радістю», в рамках якого здійснюється відвідування медичних закладів із різноманітними заходами для рекреації та покращення лікування дітей, що тривалий час перебувають у стаціонарі.

Здоров'я, за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, є станом повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише

відсутністю хвороби або недуги [2, с. 96]. Важлива роль у процесі одужання та якісного життя особистості належить позитивним емоціям і сміху. Сміх – вираз емоційного стану людини, пов'язаний із переживанням неоднозначної, смішної ситуації, який супроводжується рядом фізіологічних реакцій організму [10].

Тривале перебування у лікарні зумовлює появу дезадаптивних психоемоційних станів як у дітей, так і у їхніх батьків. Власне госпіталізація часто призводить до підвищення тривоги, психоемоційної напруги, дратівливості, інколи до зниження самооцінки та сорому через те, що захворів і не можеш займатися улюбленою справою чи навчанням. Подеколи, у віці до трьох років, перенесене дитиною захворювання може спричинити пору-

шення її фізичного, особистісного чи інтелектуального розвитку. Також варто відзначити, що така дитина не просто відривається від звичного оточення та життя, а ще й стає об'єктом різноманітних болісних і неприємних маніпуляцій і процедур; коло її спілкування змінюється й обмежується. У такій ситуації стресостійкі резерви хворої дитини зменшуються, що погано відображається як на її здоров'ї, самопочутті, так і на процесі одужання.

Адаптація хворої дитини залежить від віку і типу захворювання за умов стаціонарного лікування. На думку психологів Л. Балим, О. Москаленко, немовля у віці до 3–4 місяців слабо реагує на зміну оточення, якщо ритм і якість годування, а також спосіб догляду за ним не змінюється. У віці від 4 місяців до 2–3 років розширюється коло уявлень дитини про світ, тому вона шукає навколо знайомі предмети. Зміна оточення для дитини означає зміну звичних контактів і подій, тож у цьому віці найбільш виражені труднощі адаптації. Із 3 до 6 років дитина вже краще пристосовується до змін внаслідок великої гнучкості своєї нервової системи та зміцнення організму. Проте медичні маніпуляції можуть викликати тривогу і навіть депресію. Із 7 років у дітей, які перебувають на стаціонарному лікуванні, на перший план виступають соціальні проблеми – відрив від друзів, неможливість продовження шкільного навчання тощо [1, с. 5].

Тому для полегшення адаптації, перебування та швидшого одужання дитини у лікарні рекомендується участь у різноманітних заходах, що проводять громадські організації. Найбільш поширеними формами лікарняної анімації є напрям «Терапія радістю», який включає в себе проект «Лікарняний клоун», арт-терапевтичні проекти (малювання, виготовлення майстерок, терапевтичні казки, прослуховування музики тощо), а також безліч акцій, що проводяться згідно з датами соціального календаря («Миколай дітям у лікарнях» – 19 грудня, «День онкохворої дитини» – 15 грудня, «День захисту дітей» – 1 червня, «День донора» – 14 червня і т. д.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням питання емоцій займалися такі провідні науковці, як П. Анохін, Б. Базима, Ч. Дарвін, У. Джеймс, Г. Костюк, К. Ленге, А. Петровський, С. Рубінштейн, П. Симонов, З. Фройд. Згідно з уявленнями Г. Бреслава, Л. Виговського, В. Вілюнас, Л. Ізарда, А. Леонтева та ін., почуття, виступаючи як регулятори дії, виконують головну пристосувальну функцію, організуючи взаємодію суб'єкта із зовнішньою сферою, забезпечуючи функціональні форми його життєдіяльності [3, с. 4]. Про вплив сміху на організм людини писали такі відомі лікарі, філософи та психологи, як Авіцена, Т. Ахола, Р. Бартон, І. Кант, Р. Мартін, Ф. Ніцше, Піфагор, Ф. Рабле, Г. Сковорода, Сократ, Й. Шульц та ін. Вони стверджують, що позитивні емоції є

запорукою здорового духу й тіла, забезпечують успішну соціалізацію особистості, сприяють соціальної комунікації з індивідами. «Як не можна приступити до лікування ока, не думаючи про голову, чи лікувати голову, не думаючи про весь організм, так не можна лікувати тіло, не лікуючи душу», – стверджував Сократ.

Щодо проблеми гуманізму, виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних вишів, то вони відображені у роботах вітчизняних і зарубіжних вчених Б. Ананьєва, В. Андрущенко, Т. Антоненко, Ш. Амонашвілі, О. Базалука, М. Бердяєва, І. Беха, Є. Бондаревської, А. Бойко, М. Боришевського, Л. Буєвої, Л. Губерського, О. Дробницького, Є. Зеленова, В. Киричок, В. Кременя, С. Кримського, О. Лазурського, Д. Леонтева, О. Лосєва, С. Максименка, М. Мамардашвілі, Н. Миропольської, А. Печчеї, Е. Помиткіна, М. Роганової, В. Роменця, Т. Титаренко, А. Швейцера. Варто відзначити дослідження сучасних учених про гуманізм, гуманістичне ставлення до особистості та власне педагогічний аспект (праці К. Гавриловець, О. Лямової, Н. Слободяник).

Важливість позанавчальної діяльності для студентів як провідної діяльності у вільний час вивчали С. Савченко, С. Шашенко та ін., підготовку фахівців до організації анімаційної діяльності та дозвілля розглядали Л. Волик, В. Кірсанов, Т. Лесіна, С. Пащенко, В. Плотникова, І. Шульга.

Людські ресурси волонтерського руху розглядали Р. Вайнола, А. Капська, Н. Комарова та ін. Питаннями волонтерства в соціальній роботі займалися Ю. Гапон, І. Зверєва, Г. Лактіонова Л. Романенкова та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Можна зробити висновок, що питання формування гуманістичних цінностей студентів-волонтерів за умов стаціонару під час занять різноманітними видами лікарняної анімації досі не досліджено.

Мета статті – показати взаємозв'язок розвитку гуманістичних цінностей студентів під час участі у різноманітних формах лікарняної анімації, у позанавчальній діяльності на волонтерських засадах.

Виклад основного матеріалу. Як уже згадували раніше, госпіталізація на стаціонарне лікування є травматичним досвідом для дитини і її близьких. Л. Хофф аналізує це середовище як певну субкультуру. Лікарі, медсестри та інший персонал знають і дотримуються правил, певних ритуалів перебування у лікарняному закладі, що запобігає хаосу і допомагає вправно виконувати роботу. Дитина, особливо якщо вона вперше госпіталізована, може відчувати певний культурний шок, стан фізичного, емоційного дискомфорту, дезорієнтації, спричинені потраплянням в нове та незнайоме місце [8, с. 340–341]. Медичний персонал зайнятий лікуванням (і за браком часу,

відсутності навичок підтримки) часто забуває, що госпіталізація є великим стресом для дитини та її батьків. Без підтримки в незнайомому середовищі здатність пацієнта успішно справлятися з хворобою та стресом значно знижується.

У своєму дослідженні Л. Картрайт «Надзвичайні ситуації виживання» виявив, що травмуючий ефект перебування в лікарні, особливо тривалого, для дітей пов'язаний із великою кількістю болючих процедур і маніпуляцій. Наслідками такого шоку можуть бути: зниження рівня адаптації до оточення, послаблена опірність до інфекції, замкнутість, порушення харчової поведінки та ін. [6, с. 35–49].

Тому у більшості обласних і великих лікарень нашої країни (у таких містах, як Київ, Львів, Івано-Франківськ, Рівне, Харків, Запоріжжя, Дніпро, Вінниця, Кропивницький та ін.) діють програми, спрямовані на покращення емоційного стану дитини та її батьків. Такі програми реалізують громадські організації, серед яких Львів БФ «Запорука», БФ «Крила надії», Івано-Франківськ БФ «Янголи поруч», Рівне ГО «Червоні носи».

Зрозуміло, що персонал благодійних фондів і громадських організацій невеликий, тому вони потребують залучення волонтерів до практичної діяльності, а самі займаються організаційними моментами (залученням спонсорів / інвестицій, навчанням / наставництвом і т. д.). Здебільшого це студенти вишів. Є проекти, що діють на постійній основі (терапія радістю, арттерапія, ігротерапія, читай клуб, кіноклуб), а є безліч програм та акцій, присвячених соціальному календарю.

Наймасштабнішою сьогодні з інноваційних технологій психосоціальної роботи, спрямованою на покращення адаптації та реабілітацію дитини у стаціонарному просторі, є лікарняна клоунада, а саме напрям «Терапія радістю». С. Міллер і Т. Сиротина провели дослідження серед лікарняних клоунів. Вони з'ясували, що основна мета їхньої діяльності – допомога в адаптації за умов лікарняного середовища, сприяння у виплеску емоцій (як позитивних, так і негативних), відволікання дітей і батьків від стаціонарних буднів, створення безпечного та ресурсного середовища для дитини у лікарні [5, с. 17].

Історія розвитку лікарняної клоунади в світі нараховує більше 40 років, в Україні – вже понад 10 років. Перші волонтери з'явилися в Рівному, потім у Києві, Черкасах, Харкові, Львові і т. д.

Витоки лікарняної клоунади можна прирівняти до виникнення та розвитку клоунади загалом. У Стародавній Греції коміки були без волосся та мали здаватися повними, щоб бути більшими, ніж звичайна людина. Вони виступали як другорядні герої в пантомімах і комедіях, пародіюючи головних, більш серйозних персонажів. У Стародавньому Римі клоун носив гостру високу шапку та різнокольоровий одяг. Він був об'єктом жартів,

образ і навіть побоїв. Клоун як самостійний персонаж з'являється у пізньому Середньовіччі. У XVI ст. в імпровізованих комедіях були народжені багато типових сучасних клоунів, у т. ч. Арлекін. Він виник як комічний слуга, лакей, але незабаром став акробатом, брехуном, що мав чорно-білу маску доміно і палицю, якою часто бив своїх жертв. Ще одним персонажем, що дійшов до сучасності є П'єро, який також був об'єктом для висміювання та витівок [7].

Молодий лікар, котрий у 1970 р стає першим лікарняним клоуном, є «Патч» Адамс або Хантер Доєрті Адамс (справжнє ім'я). Він сприймав медицину як єдину професію: турбота і любов до пацієнта разом із його лікуванням. Хантер Адамс обрав професію сімейного терапевта і вирішив лікувати бідних. Під час навчання в медичному коледжі у Вірджинії (США) студент усвідомив, що тільки любов і гумор можуть протистояти агресії та болю. Працюючи в лікарні, він поєднував свою медичну практику із клоунадою. За біографією «Патча» Адамса у 1998 р. в Голівуді зняли фільм «Цілитель Адамс», головну роль у якому зіграв Робін Вільямс. Його приклад і позитивний досвід швидко став відомим у багатьох країнах, де й почали з'являтися послідовники Патча Адамса, котрі щоразу вдосконалювали та розвивали свої навички та майстерність [4].

У 1987 р у м. Нью-Йорку було відкрито підрозділ опіки лікарняних клоунів «Велике яблуко», який став новим етапом у розвитку цієї професії. Її засновником став М. Крістенсен. Ця програма діє і сьогодні, основа увага зосереджена на дитячих лікарнях Нью-Йорка, проте лікарняні клоуни працюють і в інших стаціонарах США. М. Крістенс і його колеги із проекту «Велике Яблуко» були запрошені виступити в одній із дитячих лікарень міста. Вони розіграли двадцятихвилинну сценку, де пародіювали звичайне лікарняне життя. Аудиторія, що в більшості складалася з дітей і їхніх батьків, заходила від сміху й радості; лікарі ж помітили позитивну динаміку у лікуванні. Для М. Крістенса і його колег цей виступ став поштовхом до створення професії лікарняного клоуна [9].

Діяльність цих лікарняних клоунів була спрямована на задоволення психосоціальних потреб госпіталізованих дітей і їхніх батьків, а саме: зниження стресу, пов'язаного з перебуванням у лікарні та власне лікарняними маніпуляціями. Проект «Велике Яблуко» поширювався і на дорослі відділення. Вони й надалі пародіювали щоденну рутинну роботу лікарів, відволікали від медичних процедур, допомагали зрозуміти їхній зміст і те, як вони будуть проведені. Атмосфера сміху, гри, забави допомагали дітям і дорослим забувати про свою хворобу і біль хоча б на певний час.

Надалі лікарняні клоуни почали з'являтися в медичних закладах Великої Британії. У країнах

Західної Європи та США програма «лікарняний клоун» є складовою частиною оздоровчих програм великих лікарень упродовж 25 років. У Німеччині створена асоціація лікарів-клоунів. У лікарнях Австрії та Нідерландів у штатному розкладі передбачені посадові ставки «лікарняних клоунів». У Чехії функціонує громадська організація «Лікарняний клоун». У Польщі «Доктор клоун» існує вже понад 15 років, і за цей час створено 23 осередки по всій країні. Такі самі організації діють у Канаді, Бразилії, Франції, Росії, Казахстані, Ізраїлі, Угорщині та ін. Хоч вони і називають себе по-різному (Лікар радість, Весела медицина, Смішні носи, Клоуни для здоров'я), проте виконують оду й ту саму місію. Одним із найбільш значимих спонсорів лікарняних клоунів є Фонд Феодора, який підтримує клоунів у 82 країнах Європи, Азії та Африки.

В Україні лікарняні клоуни як регулярний волонтерський рух з'явилися 10 років тому в Рівному. Два друга Тарас Обоїст і Артем Алексєєв почали приходити до пацієнтів обласної дитячої лікарні. Вони пройшли московську школу підготовки та заснували свою, запрошують клоунів з інших країн для проведення тренінгів, вдосконалення майстерності. Тепер клоуни-волонтери є в інших великих містах, рівняни навчають нових клоунів по Україні, але й досі залишаються одними з небагатьох, хто ходить до дітей мінімум раз на тиждень.

Т. Обоїст стверджує, що лікарняними клоунами можуть бути як професійні актори, аніматори, так і люди будь-яких професій і студенти, котрі пройшли спеціальні курси. Найважливішим у цій роботі є симбіоз актора-клоуна з пацієнтом у безпосередньому спілкуванні. Одяг волонтери використовують різний: можуть бути розмальовані лікарні халати або ж костюми клоунів.

Перед приходом до хворої дитини лікар-клоун завжди консультується з медичним персоналом відділу, дізнається імена пацієнтів, характеристики хвороби, отримує інформацію про палати з важкими хворими. Лікарняний клоун завжди питає дозволу про візит. Якщо хвора дитина погано почувається і нікого не хоче бачити, то вона має право сказати «ні». Це дає можливість дитині самій приймати рішення і відчувати власну важливість, адже в лікарні ніхто не питає її, які робити процедури.

Важливо відзначити дві особливості їхньої роботи: по-перше, клоуни працюють у парі, де є розподіл ролей – головний і відомий. Завдання головного клоуна – бути серйозним, тоді як інший «пустує». Робота в парі допомагає залучити до комунікації пацієнтів, із самого початку створює простір, наповнений гумором і сміхом. По-друге, лікарняні клоуни мають не лише працювати за складеним сценарієм, а й імпровізувати. Під час комунікації клоуни залучають пацієнта до своєї гри або пристосовуються до тої, яку пропонує сама дитина. Так, наприклад, лікарняний клоун може

зробити «укольчик» подушці, побитися кульковими мечами, нагодувати ляльку й таке ін. Якщо дитина у руках клоуна побачить замість градусника чарівний предмет, у якому живе ртутний гномик, – то мета досягнута. У такому жанрі ніби «віддзеркалюється» лікарняна дійсність, яка оточує дитину, і страшний шприц вже не несе біль, а стає казковим фонтаном і занурює пацієнта в інший паралельний світ. Як говорив головний герой фільму «Цілитель Адамс»: «Намагайся побачити те, що не бачать інші; те, що інші відмовляються бачити через страх. Сприймай весь світ, кожен день заново».

Діти із задоволенням відвідують заняття із клоунами та волонтерами, які щонайменше відбуваються один раз на тиждень.

Як уже згадувалося раніше, на допомогу лікарняним клоунам приходять студенти, найчастіше педагогічних вишів і соціальних спеціальностей. Це, власне, волонтери, яким найбільше притаманні гуманістичні цінності та які прагнуть розвивати їх надалі. Для забезпечення ефективної роботи вони проходять навчання у Школі волонтера та безпосередньо у Школі лікарняного клоуна, яка проводиться два рази на рік у різних містах країни. Заняття у формі тренінгів, дискусій спрямовані на підвищення рівня знань молодих людей про психологію хворої дитини, техніки зниження бар'єрів міжособистісного спілкування з батьками хворих дітей, медичним персоналом, формування навичок індивідуальної та групової взаємодії з хворими дітьми залежно від їх віку та нозологічної форми. Також на тренінгах студенти вивчають особливості психоемоційного стану дітей, котрі перебувають на стаціонарному лікуванні; переваги використання арт-терапії, ігротерапії, казок, мультфільмів / фільмів як засобів зниження тривоги й ефективної взаємодії з дітьми в лікарні.

Навчання студентів у Школі волонтерів, Школі лікарняного клоуна проходять за підтримки БФ «Крила надії», яка займається особливостями організації діяльності у дитячих лікарнях Львова.

Висновки. Для полегшення перебування дитини у лікарні батькам (опікунам) і психологам дуже важливо зберегти в дітей віру у швидке одужання, використовуючи для цього методи тілесно-орієнтованої терапії (обійми, дихальні вправи та ін.) та арттерапії (малюнки, терапевтичні казки, іграшки, музику та ін.). Використання батьками терапевтичних казок, де головний герой схожий на дитину, має те саме ім'я, переживає ті самі страхи й успішно долає життєві труднощі, може покращити психоемоційний її стан і показати альтернативну модель поведінки у ситуації, що склалася.

На допомогу батькам і лікарям приходять лікарняні клоунада, котра уособлює соціальний феномен і виступає міжкультурним каналом взаємодії. У цій професії важлива роль належить волонтер-

ському руху та громадській позиції, адже стабільної державної підтримки та фінансування нині немає. Проте лікарняні клоуни виконують важливу соціальну функцію – всіма своїми засобами допомагають зберегти, підтримати, відновити фізичне, духовне та соціальне здоров'я дитини. Різноманіття їхніх практик дозволяє кожному пацієнту обрати для себе такі, що відповідають його віку, фізичним потребам, соціальним очікуванням.

Використовуючи якісно свій позанавчальний час, студенти, зокрема педагогічних вишів, беруть участь у різноманітних проектах, у т. ч. «Терапія радістю». Волонтери мають можливість отримати колосальний досвід і навички. Вони проходять навчання та мають наставників / радників. Студентські волонтерські об'єднання, які є більш стабільними, отримують особливий погляд на життя. Їхня добровільна допомога є безкорисним, гуманним служінням дітям.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2007. 448 с.
2. Словник-довідник з екології : навчально-методичний посібник / за ред. О.Г. Остапішина. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2013. С. 96–97.
3. Ленский А.Н. Потребы, мотивы, эмоции. *Психология эмоций. Тексты* / за ред. В.К. Валенасса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва, 2010. 89 с.
4. Рагожина Е. Патч Адамс. Смех, открывающий души. *Новый стиль*. 2013. Февраль. № 16. URL: <http://www.newstyle-mag.com/personalii/patch-adams-smex-otkryvayushhij-dushi.html>.
5. Сиротина Т.В. Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребенка в больничном учреждении. *Baikal Research Journal*. 2015. Т. 6. № 6. DOI: 10.17150/2411-6262.2015.6(6).17.
6. Cartwright L. "Emergencies of survival": moral spectatorship and the "New vision of the child" in postwar child psychoanalysis. *Journal of Visual Culture*. 2004. Vol. 3 (1). P. 35–49.
7. Clown Doctors: the Hum our Foundations : веб-сайт. URL: <http://www.humourfoundation.com.au/resources/history-of-clowning.html>.
8. Hoff L.A. People in crisis: understanding and helping. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1995. 477 p.
9. Koller D. The Life Threatened Child and the Life Enhancing Clown: Towards a Model of Therapeutic Clowning. *Evidence-Bases Complementary and Alternative Medicine*. 2007. № 5 (1). DOI: 10.1093/ecam/nem033/<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2249744/pdf/nem033.pdf>.
10. Смix *Матеріал з Вікіпедії* : веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Смix>.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

Статтю присвячено актуальним проблемам фізичного виховання дошкільників у контексті суспільних трансформацій у сучасних умовах України. З'ясовано, що нині дошкільники мають чимало відхилень у діяльності різних органів і систем, а це свідчить про нагальну потребу в застосуванні оздоровчо-лікувального фізичного виховання. Проведено аналіз досліджень, присвячених питанням фізичного виховання, та доведено, що найбільше праць висвітлюють проблеми загального плану, фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи, підготовки фахівців із фізичного виховання. Визначено, що значна частина вчителів фізичного виховання, що працюють, мають невисокий рівень знань, педагогічної техніки, у них ще не сформовані важливі педагогічні здібності. Наведено елементи концепції, за якої можна досягнути високого рівня підготовки майбутніх педагогів до фізичного виховання учнів, як-от: наукове обґрунтування і впровадження у процес фахової підготовки вихователів теоретико-методичних елементів; переорієнтація системи фізичного виховання на інноваційну педагогічну діяльність; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичного виховання на основі висвітлення технології планування навчально-виховного процесу з фізичного виховання; домінування в навчальному процесі творчих завдань. Обґрунтовано, що серед механізмів, що забезпечують пролонговану активність дошкільників у фізичному вихованні і самовихованні, основне місце належить формуванню ціннісного ставлення дошкільників до фізичного виховання як важливої складової частини загального виховання особистості, засобу особистісного розвитку, отже, і позитивного ставлення до відповідного навчального предмета, його впливу на процеси особистісного розвитку і професійного становлення. Зроблено висновок, що структура освіти вимагає врахування в навчальному процесі фізичного виховання таких напрямів впливу відповідного предмета на людину: особистісного (формування адекватної самооцінки, позитивної Я-концепції, розвиток гуманістичної спрямованості дошкільника), професійного (опанування елементів професійної техніки), профілактичного (опанування прийомів і засобів запобігання професійним захворюванням), активізуючого (підвищення тону організму, працездатності), релаксуючого (засвоєння прийомів релаксації, подолання м'язових бар'єрів), соціального (засвоєння навичок міжособистісної взаємодії, уміння роботи в команді).

Ключові слова: фізичне виховання, дошкільники, соціальні групи, концепція, форми виховання.

The article is devoted to topical problems of physical education of preschool children in the context of social transformations in modern conditions of Ukraine. It was found out that the upbringing of preschool children now has many deviations in the activity of various organs and systems, and this indicates an urgent need for the use of health-improving and therapeutic physical education. The analysis of research devoted to the issues of physical education is carried out and it is proved that the largest number of works is devoted to the problems of the general plan, physical education of students of general education schools, training of specialists in physical education. It is determined that a significant part of working physical education teachers have a low level of knowledge, pedagogical techniques and they have not yet formed important pedagogical abilities. Elements of the concept that can be used to achieve a high level of training of future teachers for physical education of students are given, namely: scientific justification and introduction of theoretical and methodological elements into the process of professional training of teachers; reorientation of the physical education system to innovative pedagogical activities; updating the content of professional and pedagogical training of physical education teachers based on highlighting the technology of planning the educational process for physical education; dominance of creative tasks in the educational process. It is proved that among the mechanisms that ensure prolonged activity of preschoolers in physical education and self-education, the main place is occupied by the formation of the value attitude of preschoolers to physical education as an important component of the overall education of the individual, a means of personal development, and, based on this, an increase in a positive attitude to the relevant educational subject, its influence on the processes of personal development and professional formation. It is concluded that the structure of Education requires taking into account in the educational process of physical education such areas of influence of the relevant subject on a person: personal (formation of adequate self-esteem, positive self-concept, development of humanistic orientation of preschool children), professional (mastering elements of professional technique), preventive (mastering techniques and means of preventing occupational diseases), activating (increasing the tone of the body, working capacity), relaxing (mastering relaxation techniques, overcoming muscle barriers), social (mastering the skills of interpersonal interaction, skills of working in teams).

Key words: physical education, preschoolers, social groups, concept, forms of education.

УДК 376: 376.112.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.29>

Протасова А.С.,
аспірант кафедри технологічної та професійної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема фізичного виховання має велике наукове, практичне і державне значення. Могутність держави та здоров'я нації безпосередньо залежать від рівня фізичного виховання її громадян. Поліпшення фізичної підготовки юнаків і дівчат нерідко є основним чинником відновлення і зміцнення здоров'я в період остаточного формування організму, могутнім джерелом підвищення загальної і розумової працездатності. А вже дошкільники нині мають чимало відхилень у діяльності різних органів і систем, це і свідчить про нагальну потребу в застосуванні оздоровчо-лікувального фізвиховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До початку розгляду проблеми формування ціннісних ставлень дошкільників передусім варто визначити смисл понять, які вживаються, як-от: «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісні ставлення», «особистісні і професійні цінності». А це, у свою чергу, вимагає проведення міжпредметного теоретичного пошуку, розгляду першоджерел у галузі філософії, соціології, педагогіки, психології.

З метою визначення основних підходів до розгляду проблеми цінностей було проаналізовано роботи провідних авторів із таких проблем, як:

- загальні методологічні проблеми людської активності та провідної ролі цінностей в її детермінації (О.Г. Здравомислов [1], М.С. Каган [5], І.С. Нарський [2], В.М. Сагатовський [1]);

- міждисциплінарна сутність поняття «цінність» (Д.О. Леонтьєв [2]);

- аксіологічні основи пізнання та практики (О.Г. Здравомислов [1], Ю.П. Сурмін, Н.В. Туленков [1]), розуміння (С.С. Гусєв, Г.Л. Тульчинський [1]), педагогічної діяльності (В.Г. Воронцова [2]), гносеологічні основи оцінки (Ю.Д. Гранін [3]);

- цінності освіти і виховання (В.С. Болгаріна, Ю.І. Терещенко [2, с. 16–19]), П.Р. Ігнатенко [1], Б.С. Кобзар [1]), моральні цінності молоді (В.Ю. Болотіна [2, с. 19–21], В.П. Лисенко [3]), нові цілі освіти [1];

- духовні цінності як детермінанти розвитку та морального виховання особистості (І.Д. Бєх [2], М.Й. Боришевський [3], В.І. Костів [1, с. 55–58]);

- цінності як основа соціалізації та регуляції поведінки особистості (Т.В. Бутківська [3, с. 27–31], М.І. Бобнева [2], Л.І. Іванько [5, с. 50–151], Н.Р. Догонадзе [3, с. 163–170], О.І. Зотова, М.І. Бобнева [3, с. 241–254], А.О. Ручка [171], В.О. Тюріна [1, с. 76–79]);

- цінності професійної діяльності (М.В. Костенко, В.Л. Осовський [1]), їхнє становлення у процесі навчання (М.П. Максимчук [1], Р.П. Скульський [1, с. 166–170]), розвиток ціннісної свідомості вчителя (Н.М. Нікітіна [4, с. 65–70]).

Аналіз досліджень, присвячених питанням фізичного виховання, довів, що найбільше робіт

присвячено проблемам загального плану, фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи, підготовки фахівців із фізичного виховання.

Фізичне виховання як сфера прояву людської активності розглядалось із загальних позицій за такими напрямками:

- фізіологічні механізми фізичної активності [2], впливу фізичних навантажень (Г.Л. Апанесенко [1], І.О. Аршавський [1], Ф.Б. Березін [2]), фізіологічні основи диференціації осіб за фізичним рівнем (Х.А. Віткін, Р.В. Дік [2]), сутність фізичної активності людини (В.К. Бальсевич, В.О. Запорожанов [1]);

- ставлення людини до професійного спорту, мотиваційні основи занять та виходу зі спортивної діяльності (О.М. Плющ [1]);

- фізичне виховання як чинник розвитку особистості (Ж.О. Суптіль, Н.П. Шаповалова [1]);

- теорія і методика педагогічних досліджень у фізичному вихованні (Б.О. Ашмарін [4]).

У працях багатьох дослідників розкрито концептуальні основи фізичного виховання школярів та дітей дошкільного віку. Ці питання досліджували: Л.О. Григорович, О.Б. Качаліна [5], Е.С. Вільчківський [4], О.Д. Дубогай, Л.М. Молчан [2], М.С. Дубовік [4], М.Д. Зубалій [4]. Педагогічні основи фізичного виховання розкрито О.О. Тер-Ованесяном [1]. Оцінювання фізичної підготовленості підлітків як засіб підвищення мотивації до систематичних занять фізичною культурою розглядалось В.С. Добринським [1]. Шляхи формування в молодших школярів потреби у фізичній досконалості визначені М.М. Хоменко [2]. Соціально-психологічні умови поліпшення фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл розкриває Т.Є. Цюпак [2].

Значну кількість досліджень присвячено психолого-педагогічним проблемам підготовки вчителів фізичної виховання. Не розглядатимемо спеціальні питання, які відображено у значній кількості наукових робіт, зупинимось на тих напрямках, що цікаві в контексті нашого дослідження.

Професійні особливості діяльності вчителя фізичної виховання розглядають Я. Бельський [2], В.Ф. Новосельський [4], а особливості відповідної професійної підготовки – С.М. Філь, В.П. Пешков [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Процеси державотворення привели до принципових змін у багатьох сферах суспільного життя, що не могло не зачепити і системи ставлень громадян як до процесів перебування, так і до відповідних сфер життєдіяльності. Нині, як ніколи, посилюється важливість психолого-педагогічних досліджень у сфері визначення ціннісних орієнтацій виховання дошкільників, трансформацій, які відбуваються практично за всіма напрямками інтегрування людини в суспільне життя, навіть тими з них, що традиційно здавались сталими ознаками юнацького віку.

Як відомо, процеси реформування в суспільстві не залишили осторонь і систему фізичного виховання дошкільників. Нині йде активний процес створення національної системи фізичного виховання, пошук її концептуальних засад. Адже система фізичного виховання тісно пов'язана з освітою, охороною здоров'я, культурою матеріального виробництва, обороноздатністю суспільства, усіма галузями матеріального виробництва, духовним розвитком суспільства. Фізичне виховання відбиває соціальний, економічний, духовний стан держави, виступає якісно особливим, історично зумовленим типом соціальної практики, що включає ідеологічні, науково-методичні, програмно-нормативні й організаційні елементи, покликаний задовольнити потребу суспільства у фізичному вихованні громадян (Б.М. Шиян).

Мета статті. Вихід із сучасної кризи фізичного виховання має ґрунтуватись на завданнях, які є основою процесу створення національної системи фізичного виховання. Основні завдання дослідження такі:

1. Ідеологія системи фізичного виховання має відображати загальнолюдські гуманістичні цінності, будуватись на національних засадах з урахуванням регіональних особливостей, передового вітчизняного та світового досвіду.

2. Фізичне виховання є цінністю для кожного конкретного учня, яка забезпечує його соціалізацію на основі опанування специфічного змісту фізичної освіти як частини загального виховання нації, у якій моделюються і відбиваються людські взаємини.

3. Навчально-виховний процес, побудований за принципами демократизму і гуманізму, забезпечує досягнення індивідуально можливого рівня фізкультурної освіти, розвитку і підготовленості всіх, хто займається фізичними вправами; сприяє виявленню обдарованих фізично дітей та підлітків, надає їм змогу розвинути свої здібності.

4. Зміст фізичного виховання являє собою взаємозв'язок таких основних блоків, як: знання, способи рухової діяльності, способи власної фізкультурно-оздоровчої діяльності, способи спортивної діяльності.

5. Національна система фізичного виховання базується на перевіреному історичному досвіді спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої, інноваційної діяльності, спрямованої на розвиток фізичних можливостей особистості, які реалізуються на всіх етапах довічної фізкультурної освіти людини.

6. Практична реалізація мети і завдань національної системи фізичного виховання здійснюється на спеціально організованих заняттях, які стимулюють рухову активність, за умови їхньої відповідності інтересам учнів, останнім досягненням науки, передовим педагогічним технологіям, конкретним умовам їх проведення.

7. Фізичне виховання є провідною ланкою єдиної системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених рівнів фізкультурної освіти дітей та виховання дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками збільшується кількість робіт, присвячених використанню українських народних традицій у системі фізичного виховання учнів та підготовці майбутніх учителів фізичного виховання [5], упродовженню в позаурочні форми роботи [4].

Водночас дослідженнями науковців доведено, що реальний рівень фахівців із фізичного виховання залишається низьким. Багато вчителів фізвиховання, які працюють, мають невисокий рівень знань, педагогічної техніки, у них не сформовані такі важливі педагогічні здібності, як перцептивні, конструктивні, гностичні, вони не вміють (і не мають відповідної потреби) самостійно опрацювати спеціальну літературу, не володіють уміннями педагогічного аналізу й оцінювання.

На думку Б.М. Шияна, нині суттєвих змін потребує концепція підготовки фахівців із фізичного виховання. Дослідник вважає, що високий рівень підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання учнів може бути досягнутий за умов:

– наукового обґрунтування і впровадження у процес їхньої фахової підготовки теоретико-методичних елементів (знання, уміння, навички), орієнтованих на формування фізичного виховання школярів;

– переорієнтації системи фізичного виховання з консервативно-нормативної моделі, що суперечить вимогам шкільної фізкультурної освіти, на інноваційну педагогічну діяльність, складовими частинами якої є конструктивний, організаційний, комунікативний та дослідницький компоненти. Нормативна модель зводить діяльність учителя до функціональної ролі, є несумісною з вимогами гуманізації школи, забезпеченням оптимальних умов для розвитку кожної дитини. Розумною альтернативою нормативній є дослідницька модель, згідно з якою центральною ланкою роботи вчителя є процес постійної модифікації програми діяльності відповідно до умов і особливостей групи дітей або окремої дитини;

– оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичного виховання на основі висвітлення технології планування навчально-виховного процесу з фізичного виховання. Це передбачає значне збагачення професійного арсеналу вчителя, уміння вільно ним користуватися, удосконалювати, гуманізації його професійної свідомості, її переорієнтації на всебічне врахування природи дитини;

– домінування в навчальному процесі творчих завдань, спрямованих на відтворення практичних дій учителя в нестандартних ситуаціях, що дозволить формувати професійні знання в майбутнього

вчителя водночас на методологічному (мета, завдання), теоретичному (закони, принципи, форми діяльності тощо), методичному (проекування навчального процесу) та технологічному (вирішення практичних завдань навчання і виховання в конкретних умовах) рівнів [2, с. 7–8].

Ми вважаємо, що ця авторська концепція цілком відповідає сутності роботи викладача фізичної виховання вишу, тобто без певних обмежень може бути перенесена в ситуацію вищої школи.

Описаний стан справ не може залишати остеронь і студентів інших факультетів. Адже вони є вчорашніми вихованцями школи, де, за даними багатьох дослідників, працюють на явно непрофесійному рівні вчителі фізичного виховання. Тобто вже на момент вступу до вищого педагогічного навчального закладу значна кількість абітурієнтів можуть нести негативне ставлення до фізичного виховання.

Водночас проблеми фізичного виховання майбутніх учителів «нефізкультурних» факультетів нині не можна вважати остаточно вирішеними, хоча відповідні дослідження в цьому напрямі проводилися давно.

Але основний напрям цих досліджень – організація занять із фізичного виховання як засобу стимулювання фізичної активності виховання дошкільників, аналогічний тим дослідженням, що проводились у середньоосвітній школі.

Науково-педагогічні основи вдосконалення фізичного виховання дошкільників розглянуто І.А. Кошбахтієвим [2], висвітлено в численних наукових збірниках [5].

Значна кількість робіт присвячені питанням формування здорового способу життя на базі валеологічної складової частини освіти (Р.І. Айтман, Г.М. Жарова [5], В.О. Ананьєв [1], О.Л. Брондз [34], В.В. Булаєв [3], В.І. Глухов [5], І.Ю. Глінянова [5], Д.Л. Грішанов, Ж.І. Зайцева [2], Ю.В. Кікнадзе [2], Л.Г. Татарнікова [1]. Психологічні аспекти педагогічної валеології розкриває М.К. Смірнов [1]. Фізичне виховання розглядається як важливий засіб формування здорового способу життя (Г.П. Пастушек), готовності дошкільників до самоорганізації здорового способу життя (Е.Н. Раїмова).

Для нас особливий інтерес становлять роботи, присвячені професійній спрямованості фізичного виховання в системі підготовки майбутніх вихователів (М.Я. Віленський, Р.П. Сафін), професійно-прикладній фізичній підготовці майбутніх спеціалістів (Г.І. Крюковський, С.В. Раєвський), які більш детально будуть проаналізовані в наступному параграфі.

Ми вважаємо, що наведені вище напрями не перекривають цілком усієї актуальності проблеми.

По-перше, складні завдання фізичного виховання школярів не можуть бути вирішені лише завдяки діяльності вчителів фізичної виховання.

Кожен учитель є фактично носієм цінностей фізичної виховання, сприяє формуванню в дошкільників ціннісного ставлення до фізичного виховання, спонукає й організує їхню фізичну активність, особливо в позакласній роботі (спортивні змагання, відвідування спортивних секцій, туристичні походи, спортивні ігри у вільний час).

Безумовно, не всі ці заходи вимагаються від учителя-предметника його функціональними обов'язками. Але їх використання значно підвищує контакт з учнями, надає можливість колективного впливу.

По-друге, фізичне виховання як складова частина загального виховання є важливим компонентом життєдіяльності самого вчителя, підтримання творчої працездатності і здоров'я. Тому професійна спрямованість предмета фізичного виховання не може обмежуватись лише переконанням дошкільників у необхідності фізичного виховання в роботі з учнями. Спектр відносин людини як особистості і фахівця з фізичною культурою є більш складним і різнобічним.

Особливу проблему становить формування механізмів, що забезпечують пролонговану активність дошкільників у фізичному вихованні і самовихованні. Серед таких механізмів основне місце належить формуванню ціннісного ставлення дошкільників до фізичного виховання як важливого складника загального виховання особистості, засобу особистісного розвитку, отже, сприяє позитивному ставленню до відповідного навчального предмета, його впливу на процеси особистісного розвитку і професійного становлення.

Автори наводять такі дані. В Україні, за даними вибіркового дослідження, регулярно займаються фізичною культурою 6–8% дорослих людей, тоді як у США – 60%, у Японії – 80%. На наш погляд, ці цифри наочно відображають актуальність формування у вихованні дошкільників позитивного ставлення до фізичного виховання, потреби у фізичній активності, усвідомлення цінності фізичного виховання для кожної людини. А отже, зумовлюють актуальність формування в дошкільників ціннісного ставлення до фізичної виховання і спорту як важливої психолого-педагогічної проблеми.

Висновки. Автор розглядає фізичне виховання як базову форму виховання, вважає дуже важливим питання про те, яке місце відведено здоров'ю, фізичній підготовленості та фізичній досконалості в системі ціннісних орієнтацій людини, різних соціальних груп, які ідеали та цінності обирають люди, які намагаються цілеспрямовано вплинути на свій фізичний стан. «Це питання – одне з найгостріших і найактуальніших на сучасному етапі національного відродження України, бо відсутність пріоритету здоров'я як найвищої людської цінності стала нормою нашого суспільства» [5, с. 22].

Унаслідок цього структура освіти потребує врахування в навчальному процесі таких напрямів впливу відповідного предмета на людину: особистісного (формування адекватної самооцінки, позитивної Я-концепції, розвиток гуманістичної спрямованості дошкільника), професійного (опанування елементів професійної техніки), профілактичного (опанування прийомів і засобів запобігання професійним захворюванням), активізуючого (підвищення тону організму, працездатності), релаксуючого (засвоєння прийомів релаксації, подолання м'язових бар'єрів), соціального (засвоєння навичок міжособистісної взаємодії, умінь роботи в командах) тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є.М. Хриков та ін. ; за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова. Львов, 2015. 248 с.
2. Могилева В.Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером : учебное пособие для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования. Москва : Академия, 2012. 240 с.
3. Подласый И.П. Педагогика : в 3-х кн. : учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки и специальностям в области «Образование и педагогика». Москва : Гуманитар. изд. центр «Владос», 2011. Кн. 3 : Теория и технологии воспитания. 463 с.
4. Gerbner G. Educators, Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. *The New Citizen*. 2004. Vol. 2. № 2. P. 23–34.
5. Masterman L. *Teaching the Media*. London : Comedia Publishing Group, 2012. 341 p.

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАННІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

INTEGRATION OF DIFFERENT TYPES OF ARTISTIC AND SPEECH ACTIVITY IN THE EDUCATION OF THE NATIONAL-PATRIOTIC PERSONALITY OF THE OLDER PRESCHOOLER

У статті висвітлено одну з актуальних проблем сьогодення – виховання національно-патріотичної особистості на етапі дошкілля, провідним засобом якого виступила художньо-мовленнєва діяльність. Зокрема, проаналізовано сутність понять «інтеграція», «особистість», визначено поняття «національно-патріотична особистість», під яким розуміємо інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види художньо-мовленнєвої компетенції, який усвідомлено ставиться до себе як до особистості, Батьківщини, родини, який володіє національно-мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, самовиражається як справжній українець та здатний свідомо відтворювати власну поведінку на засадах загальноприйнятих патріотичних цінностей. У статті проілюстровано інтеграцію різних видів художньо-мовленнєвої діяльності (в якій залежно від виду мистецтва присутній художній образ, з-поміж яких особливе місце займає словесний образ, художнє слово) в національно-патріотичному вихованні старших дошкільників; наголошено на тому, що результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, що дозволяє вважати, що сама по собі художньо-мовленнєва діяльність може виступати інтегратором не лише інших її видів (образотворчо-мовленнєва, літературно-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральномовленнєва), а й інших діяльностей (навчальна, комунікативна, ігрова), що ефективно впливатиме на суб'єктивацію особистості дитини старшого дошкільного віку. З-поміж провідних принципів виокремлено принцип активності свідомості особистості, в аспекті якого особистість дитини старшого дошкільного віку розглядалась як суб'єкт пізнання і перетворення довкілля, здатного продукувати внутрішні причини розвитку, розвиватися.

Ключові слова: інтеграція, художньо-мовленнєва діяльність, музично-мовленнєва діяльність, образотворчо-мовленнєва діяльність, літературно-мовленнєва діяльність,

театральномовленнєва діяльність, національно-патріотична особистість, старші дошкільники.

The article highlights one of the topical problems – the upbringing of a national-patriotic personality at the preschool stage, the leading means of which is artistic and speech activity. The essence of the concepts of “integration”, “personality” is analyzed, the concept of “national-patriotic personality” is defined, by which we mean the integrative quality of the subject, who has formed all types of artistic and speech competence, who consciously refers to himself as a person, to Motherland, family, possessing national and linguistic concepts that reflect his speech worldview, expresses himself as a real Ukrainian, and who is able to consciously reproduce his own behavior based on generally accepted patriotic values. The article illustrates the integration of various types of artistic and speech activities (which, depending on the type of art, contains an artistic image, among which a special place is given to a verbal image, an artistic word) in the national-patriotic education of older preschoolers; it is noted that the result of integration is the emergence of a qualitatively new, integrative property, which allows us to assume that artistic-speech activity itself can act as an integrator not only of its other types (visual-speech, literary-speech, musical-speech, theatrical speech), but other activities as well (educational, communicative, play), and it effectively influences the subjectivation of the personality of an older preschooler. Among the leading principles, the principle of consciousness activity of a personality, in the aspect of which the personality of a senior preschool age child was considered as a subject of knowledge and transformation of the environment, capable of producing internal causes of development, self-development, is determined.

Key words: integration, artistic-speech activity, musical-speech activity, visual-speech activity, literary-speech activity, theatrical-speech activity, national-patriotic personality, senior preschoolers.

УДК 373.2.015.31:172.15:37.016:81-028.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.30>

Тесленко С.О.,
викладач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (ст. 3.4.) наголошується на тому, що система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі. Ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання

має бути забезпечення, зокрема, патріотичного виховання [8, с. 21]. У ст. 2.3 означеного законодавчого документа з-поміж завдань у дошкільній освіті виокремлено оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти (державний стандарт) та чинних програм розвитку дитини, зокрема програм «Я у світі», «Впевнений старт» [8, с. 12]; зауважено, що модернізація освіти передбачає розвантаження програм за рахунок диференці-

ації й інтеграції їх змісту [8, с. 20]. На сучасному етапі одним із провідних підходів ефективної організації навчально-виховного процесу в закладах освіти виступає інтегрований. Суспільство очікує від підростаючого покоління конкурентоздатних, соціально-комунікабельних, творчих, мислячих особистостей, із розвиненими патріотичними почуттями, які дбатимуть про рідний народ, поважатимуть його культурно-історичну спадщину. Національно-патріотичне виховання починається ще на етапі дошкілля. Ефективним засобом у цьому процесі, на наш погляд, виступає художньо-мовленнєва діяльність. Інтеграція різних її видів підпорядкована провідній меті, у нашому випадку, вихованню національно-патріотичної особистості дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як засвідчив аналіз наукових розвідок, проблема інтеграції останнім часом досить активно досліджується вітчизняними (І. Бех, М. Вашуленко, М. Іванчук, М. Кадемія, І. Козловська, М. Прокоф'єва, О. Савченко, Я. Собко, Т. Яценко та ін.) і зарубіжними (А. Блум, Н. Бондаренко, Дж. Гіббоне, І. Сантулов, Г. Спенсер, Т. Тодоров, П. Хатчингс, М. Хубер та ін.) вченими. Науковцями визначено сутність понять «інтеграція», «педагогічна інтеграція», «інтегрований підхід», психолого-педагогічні механізми інтеграції, етапи розвитку й методологічні концепти інтеграційно-освітніх процесів тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У дошкільній галузі освіти означена проблема висвітлена у працях К. Бєлої, Н. Гавриш, І. Кіндрат, К. Крутій, Т. Піроженко та ін. Ученими розкрито структуру інтегрованих занять, визначено принцип інтеграції, описано інтеграційні процеси в сучасному закладі дошкільної освіти. Водночас інтеграція різних видів художньо-мовленнєвої діяльності в національно-патріотичному вихованні старших дошкільників не була предметом дослідження.

Мета статті – висвітлити сутність понять «інтеграція», «діяльність», «національно-патріотична особистість», проілюструвати інтеграцію різних видів художньо-мовленнєвої діяльності в національно-патріотичному вихованні старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Стаття спрямована, насамперед, на з'ясування сутності поняття «інтеграція». Яке ж його значення подано в словниках? Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» інтеграцію потрактовано як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи, процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі [2, с. 500]. У «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» поняття «інтеграція» (з посиланням на Соціолого-педагогіч-

ний словник за ред. В.В. Радула) подано таким чином: інтеграція (лат. «відновлення, заповнення, цілий») – сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у рамках уже сформованої системи (в цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості), так і при виникненні нової системи з раніше незв'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. У процесі інтеграції в системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема, надбудовуються нові рівні управління [10, с. 56]. В «Енциклопедії освіти» інтеграція трактується як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, результатом чого може бути цілісність знань різних рівнів – про дійсність, природу з певної освітньої галузі, предмету, курсу, розділу, теми [4, с. 356].

Аналіз праць науковців дав змогу дійти висновку, що поняття «інтеграція» вчені розуміють неоднозначно. Водночас зауважимо, що це поняття характеризують такі лексеми, як взаємодія, взаємопроникнення, створення, відновлення, змішування, об'єднання, з'єднання, комбінування різних складників в одне ціле. Учені зауважують, що результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, це дає підстави нам вважати, що сама по собі художньо-мовленнєва діяльність може виступати інтегратором не лише інших її видів (образотворчо-мовленнєва, літературно-мовленнєва, музично-мовленнєва, театральна-мовленнєва), а й інших діяльностей (навчальна, комунікативна, ігрова), що ефективно впливатиме на суб'єктивацію особистості дитини старшого дошкільного віку. Суб'єктивація особистості проявляється, як стверджують вчені (І. Бех, А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, Т. Піроженко та ін.), через активність дитини та рефлексію власної її поведінки.

На твердження деяких вчених (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн), особистість проявляється саме в діяльності. Водночас варто пам'ятати про застереження вчених щодо того, що особистістю не народжуються. Г. Костюк наголошував на тому, що «дитина стає особистістю, навчаючись, засвоюючи духовні надбання людства. Вона вчиться не тільки під час спеціалізованих занять, а і в процесі щоденного спілкування з дорослими, у грі і праці» [5, с. 374]. За словами вченого, особистість характеризують наявність свідомості, певної системи потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надаючи їй певної цілеспрямованості, стійкості й організованості [5, с. 376]. У цьому аспекті заслуговує на увагу

твердження О. Леонтєва: «Первинно свідомість існує лише у формі психічного образу, який відкриває суб'єкту довколишній світ, а діяльність, як і раніше, залишається практичною, зовнішньою. На більш пізньому етапі предметом свідомості стає також і діяльність: усвідомлюються дії інших людей, а через них і власні дії суб'єкта. Тепер вони здатні до комунікації, використовуючи жестове або звукове мовлення. Це і є передумовою породження внутрішніх дій і операцій, які відбуваються в розумі, в «аспекті свідомості»» [7, с. 102]. Саме тому в дослідженні одним із провідних виступав принцип активності свідомості особистості, в аспекті якого особистість дитини старшого дошкільного віку розглядалась як суб'єкт пізнання і перетворення довкілля, здатного продукувати внутрішні причини розвитку, розвиватися.

У визначенні національно-патріотичної особистості старшого дошкільника орієнтувалися на поняття «мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку», визначене О.С. Трифоновою [11, с. 222]. Національно-патріотичну особистість старшого дошкільника розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види художньо-мовленнєвої компетенції, який усвідомлено ставиться до себе як до особистості, Батьківщини, родини, який володіє національно-мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, самовиражається як справжній українець та здатний свідомо відтворювати власну поведінку на засадах загальноприйнятих патріотичних цінностей.

У виборі ефективного засобу виховання національно-патріотичної особистості старшого дошкільника керувалися настановою С. Рубінштейна щодо емоційності, яку може забезпечити діяльність, водночас вчений застерігав, що емоції не мають перетворюватися на основний регулятор діяльності. Адже відомо, що емоції впливають на сприйняття інформації, підтримують увагу, впливають на краще запам'ятовування. Суголосно із цим є думка І. Бежа, який наголошує на тому, що всі психологічні утворення, особливо ті, які є рушійними силами поведінки, мають сильний енергетичний компонент. За словами вченого, сила кожного особистісного утворення – якості, почуття, цінності – залежить саме від сили емоційного переживання, його емоційної напруги [1, с. 122]. Ці емоції людина отримує від насолоди над творами мистецтва – слухаючи музику, малюючи або споглядаючи картини, слухаючи або читаючи художні твори. Варті уваги думки О. Леонтєва щодо того, що в спілкуванні мистецтвом людина бере участь у цьому спілкуванні (як творець, співтворець, реципієнт) як особистість, реалізуючи через квазіоб'єкт мистецтва не якийсь елемент знань про дійсність, а систему ставлень до дійсності (з урахуванням її емоційного переживання) [6, с. 329]. Людина опе-

рує в такому спілкуванні не соціально кодифікованими значеннями, а особистісними смислами. Науковець аргументує роль мистецтва у становленні особистості: «Воно начебто допомагає подивитися на себе не з боку, спостерігаючи за окремими якостями особистості, а на особистість як ціле в усій її повноті та комплексності її функціонування в суспільстві, у всьому розмаїтті її психічних властивостей». Учений наголошує на тому, що особливо важливим є той факт, що «відсторонення» в мистецтві є полігоном для розвитку емоційно-вольових, етичних, мотиваційних та інших аспектів особистості [6, с. 301–302, 330]. В аспекті дослідження цінними є слова О.О. Леонтєва: «Ми вчимося відчувати, бажати, «ставитись» до інших людей – саме через мистецтво. Воно саме те, на чому вчимося бути людьми» [6, с. 302].

На твердження С. Рубінштейна, особистість, яка задіяна в різних сферах діяльності, є більш різносторонньою і значущою. За словами вченого, одним і тим самим актом творчої самодіяльності, створюючи і його, й себе, особистість створюється і визначається, коли задіяна в її цілі [9, с. 107]. Це дало нам змогу вибрати ефективним засобом виховання національно-патріотичної особистості старшого дошкільника саме художньо-мовленнєву діяльність (див. мал.), в якій залежно від виду мистецтва присутній художній образ, з-поміж яких особливе місце займає словесний образ, художнє слово.



Рис. 1. Інтеграція різних видів художньо-мовленнєвої діяльності

Адже відомо, що художній текст реалізує творчу функцію, є генератором нової інформації, і, як зауважують учені, сприймання інформації в системі художнього тексту виключає однозначність, оскільки адресат завжди знаходиться у відношенні співтворчості до отриманого повідо-

млення, яке він має розкодувати. Крім того, художній текст містить не лише семантичну, а й художню естетичну інформацію [3, с. 22].

Заслуговує на увагу погляд В. Петровського щодо того, що саме на етапі дошкілля в дітей зароджуються устремління, які є самоцінними проявами активності і навіть трансфінитивними, устремліннями пізнавати, вдосконалюватися в дії, відчувати різні за проявом почуття. Як засвідчили результати дослідження, діти старшого дошкільного віку вже добре розуміють ідею твору, адекватно сприймають зміст художнього твору, характеризують персонажів твору, уточнюють деталі, називають почуття, які проявили герої твору в певних ситуаціях, і, що найголовніше, діти здатні виражати свої емоційні прояви адекватно цим почуттям у власному житті.

Зауважимо, що різні форми роботи з текстами національної художньої літератури забезпечують емоційний вплив на дитину під час інтегрованих занять, у розробці яких керувалися рекомендаціями Н. Гавриш, а саме: усі етапи заняття підпорядковані основній темі і є фрагментами цілого; дидактичний матеріал відповідає авторському задуму; етапи заняття перебувають у логіко-структурній залежності. У цьому аспекті враховували також рекомендації З. Футермана щодо забезпечення координації процесів збудження і гальмування в старшого дошкільника під час переходу з одного виду діяльності в інший. За словами автора, вихователь має створити такі умови, щоб своєчасно перейти, наприклад, від комунікативної ігрової діяльності до малювання, ліпки й організації спокійного спілкування під час цих видів діяльності [12, с. 53].

З-поміж ефективних технологій використовувалася STREAM-технологія, яка дала змогу практично реалізувати інтегрований підхід до пізнання старшими дошкільниками довкілля, розвитку їхнього критичного мислення, що сприяло формуванню в дітей вміння бачити зв'язки між явищами та вчинками людей, дискутувати про патріотичні цінності українського народу, відстоювати різні точки зору. Набута в такій діяльності самоповага сприяла незалежності суджень і повазі думок інших, що є однією із важливих рис формування національно-патріотичної свідомості старших дошкільників. Із застосуванням STREAM-технології проводилися інтегровані заняття, підпорядковані єдиній меті – вихованню національно-патріотичної особистості дітей старшого дошкільного віку, наприклад, за темами: «Як народжується українська сорочка-вишиванка», «Український рушник: шлях до об'єднання родини», «Калина – символ єднання чи лише цілющі властивості?» та ін.

Висновки. Результати дослідження дали змогу вважати інтеграцію різних видів художньо-мовленнєвої діяльності однією з ефективних педагогічних умов виховання національно-патріотичної осо-

бистості дітей старшого дошкільного віку, оскільки вона:

- сприяє як пізнавальній, так і мовленнєвій активності дитини;
- дає змогу реалізовувати як індивідуальні, так і групові творчі перспективні завдання, що загалом впливає на більш ефективне засвоєння дитиною патріотичних норм і почуттів;
- впливає на усвідомлення дитиною національно-патріотичних цінностей та власної рефлексії в дотриманні патріотичних норм;
- забезпечує ефективну спільну діяльність між вихователем – дітьми – батьками у створенні національно-патріотичного середовища;
- дає змогу враховувати індивідуальні освітні потреби кожної дитини;
- збагачує мовленнєво-творчий потенціал дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : в 2 томах. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. 2003. 278 с.; Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. 344 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та СД) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.: іл.
3. Домашнев А. И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста : учебн. пособ. 2-е изд., дораб. Москва : Просвещение, 1989. 208 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : «Радянська школа», 1989. 462 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 1997. 365 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. Москва : Смысл, 2004. 325 с.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
9. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 102–107.
10. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишовой; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
11. Трифонова О.С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.
12. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду : Вопросы теории и практики. Киев : Рад. шк., 1984. 144 с.

РОЗДІЛ 8. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ DIGITAL TECHNOLOGIES OF FORMATIVE ASSESSMENT

У статті актуалізовано проблему формувального оцінювання учасників освітнього процесу в умовах цифрової трансформації освіти та підготовки вчителів нової форми, окреслено проблему використання сучасних цифрових технологій для формувального оцінювання. Обґрунтовано актуальність і особливості реалізації технології формувального оцінювання в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Проведено науковий аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень щодо використання формувального оцінювання в закладах освіти, визначено підходи вітчизняних і зарубіжних учених щодо трактування поняття «формувальне оцінювання». Обґрунтовано результати дослідження, проведеного Центром досліджень освіти OECD та Інновації (CERI) щодо формувального оцінювання. Розглянуто нові технології навчання в закладах освіти у процесі формувального оцінювання. Формувальне оцінювання є важливим в організації освітнього процесу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Автором представлено досвід використання цифрових інструментів і сервісів на практичних заняттях, що забезпечує індивідуальний темп і траєкторію навчання студента. Описано вивчені техніки та стратегії формувального оцінювання викладачами університету, запропоновано цифрові інструменти, які можуть застосовуватися для формувального оцінювання та приклади їх використання. Розглянуто цифрові інструменти для зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу. Проаналізовано мобільні додатки, які пропонують різноманітні готових рішень для проблемних ситуацій в освітньому процесі, запропоновано різні напрями їх використання для формувального оцінювання. Обґрунтовано різні напрями використання віртуальних дощок для формувального оцінювання, наведено приклад комунікації та співпраці з використанням електронних дощок.

Ключові слова: формувальне оцінювання, оцінка, цифрові інструменти, зворотний зв'язок, портфоліо.

In the article the problem of formative assessment of participants in the educational process in the digital transformation of education and training of teachers of the new formation has been actualized, the problem of using modern digital technologies for formative assessment has been outlined. The relevance and features of the implementation of the technology of formative assessment in the educational environment of higher education institutions have been substantiated. The scientific analysis of foreign and domestic researches on use of formative assessment in educational institutions has been carried out, the approaches of domestic and foreign scientists concerning interpretation of the concept "formative assessment" have been defined. The results of a study conducted by the Center for Educational Research OECD and Innovation (CERI) on formative assessment have been substantiated. New technologies of education in educational institutions in the process of formative assessment have been considered. Formative assessment is important in the organization of the educational process of Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University. The author has presented the experience of using digital tools and services in practical classes, which provides an individual pace and trajectory of the student. The studied techniques and strategies of formative assessment by university teachers have been described, digital tools that can be used for formative assessment and examples of their use have been proposed. Digital tools for feedback between participants in the educational process have been considered. Mobile applications that offer a variety of ready-made solutions for problem situations in the educational process have been analyzed, different directions of their usage for formative assessment have been proposed. Different directions of using virtual boards for formative assessment have been substantiated, an example of communication and cooperation with the use of electronic boards has been given.

Key words: formative assessment, assessment, digital tools, feedback, portfolio.

УДК 004.42:37.091.279.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.31>

Генсерук Г.Р.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри інформатики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Мартинюк С.В.,
канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри інформатики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Цифрова освіта виникла у всьому світі з новою хвилею інновацій у процесі навчання й широкими можливостями. Важливим для закладів вищої освіти є розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців і підготовка педагогів, які є творчими особистостями, володіють навичками використання цифрових технологій та здатні до розв'язання проблем, ухвалення важливих рішень, ефективного управління власним життям і реалізації свого потенціалу [1]. У цьому аспекті важливою є страте-

гія оцінювання результатів навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Цифрова трансформація освіти ставить нові вимоги до процесу навчання, головна з яких – це орієнтованість на результат навчання. Сьогодні студентам потрібно пропонувати нові знання у вигляді нестандартних завдань, які передбачають дослідження, під час якого студент може здобути нові знання, вміння, здібності, що і є результатом його навчальної діяльності. Існує безліч можливостей, які дають змогу миттєво отримати зворот-

ний зв'язок від студентів і адаптувати свою роботу відповідно до їхніх індивідуальних потреб.

Раніше основною функцією оцінювання було визначення рівня засвоєння отриманих знань студентом. У межах нової парадигми освітніх стандартів метою оцінювання є стимулювання до навчання. Тому перед педагогом стоїть завдання пошуку такої форми оцінювання навчальних досягнень, яка сприяла б підвищенню навчальної мотивації, індивідуалізації навчального процесу і розвивала самостійність у навчанні. Таким є формувальне оцінювання, під яким розуміється оцінювання в процесі навчання, а також аналіз знань, умінь, ціннісних установок студентів і встановлення зворотного зв'язку «викладач – студент» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему впровадження формувального оцінювання в освітній процес досліджує багато науковців. Зокрема, П. Блек і Д. Вільям вважають, що «інновації, спрямовані на впровадження практики формувального оцінювання, ведуть до істотних результатів навчання» [4]. За дослідженням Н. Морзе, формувальне оцінювання використовується в процесі аналізу студентами своєї траєкторії навчання під час опрацювання навчального матеріалу [3]. Такий підхід змінює цілі, методи та інструменти оцінювання. Формувальне оцінювання (formative assessment), «оцінка навчання» – проміжне оцінювання, яке формує процес навчання з акцентом на незрозумілі студентам питання та вказує на готовність переходу до наступного етапу навчання [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень свідчить про наявність великої кількості підходів до розуміння сутності поняття «формувальне оцінювання». Сьогодні кожне навчальне заняття має мати діагностичний характер, тобто будуватися так, щоб не тільки виявляти факти неузгодженості між програмними вимогами до рівня підготовки студентів, але й встановлювати причини та прогалини в засвоєнні матеріалу. З такими вимогами допомагають справлятися форми оцінювання з використанням цифрових інструментів. Науковцями приділено недостатньо уваги обґрунтуванню технології застосування цифрових інструментів у формувальному оцінюванні.

Мета статті – пошук та обґрунтування особливостей використання цифрових інструментів для формувального оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Формувальне оцінювання допомагає кожному викладачеві отримати інформацію про те, як багато і наскільки успішно навчаються його студенти. Педагоги можуть на основі отриманого зворотного зв'язку переорієнтувати викладання так, щоб студенти вчилися більш активно і більш ефективно [2].

Метою формувального оцінювання є відстеження прогресу, діагностика та корекція процесу навчання. Під час його використання в освітньому процесі педагог зможе побачити, яка частина матеріалу вже засвоєна, а з якою все ще виникають труднощі, а самі студенти зможуть бачити свій прогрес і те, над чим ще варто попрацювати.

Під формувальним оцінюванням ми розуміємо оцінювання в процесі навчання, під час якого аналізуються знання, вміння, ціннісні установки, встановлюється зворотний зв'язок, здійснюється мотивація студентів до подальшого навчання, а також планування цілей і стратегій навчання. Формувальне оцінювання зосереджене на порівнянні успіхів студентів з їхніми колишніми досягненнями. Зворотний зв'язок своєчасно й дуже часто точно описує сильні та слабкі сторони студентів, а також містить рекомендації щодо подальшого процесу навчання й сприяє розвитку їхньої освітньої траєкторії.

Ефективна оцінка необхідна для забезпечення ефективної відповіді на всі ці критичні питання. Тести та іспити є класичним способом вимірювання успішності студентів та є невіддільною частиною підзвітності системи освіти. Щоб бути справді ефективною, оцінка повинна бути «формувальною», такою, яка виявляє та реагує на навчальні потреби. У формувальному оцінюванні викладачі проводять часті, інтерактивні оцінки розуміння студентами рівня своїх навчальних досягнень. Це дає змогу їм виробити свою методику викладання з урахуванням індивідуальних потреб студентів і допомогти їм досягти високих стандартів.

Коли формувальна оцінка використовується як основа для викладання, то змінюються способи взаємодії зі студентами, симулюються навчальні ситуації, які спонукають студентів до власних цілей навчання. Формувальна оцінка є високоефективною в підвищенні рівня успішності студентів, збільшенні їхньої мотивації до навчання.

За результатами дослідження, проведеного Центром досліджень освіти OECD та Інновації (CERI), формувальне оцінювання покращує рівність результатів студентів. Заклади освіти, які використовують формувальне оцінювання, показують не лише загальні успіхи учасників освітнього процесу в навчанні, але особливо великими досягненнями є рівень знань недостатньо успішних студентів та якість їхніх робіт [6].

Формувальне оцінювання формує навички студентів «вчитися для навчання» з акцентом на процес навчання та залученням студентів як партнерів до цього процесу. Це також формує навички студентів щодо оцінювання та самооцінки та допомагає їм розробляти цілу низку ефективних навчальних стратегій.

Існує кілька ключових елементів для успішного використання формувального оцінювання в закла-

дах освіти. Викладач, який використовує формувальне оцінювання, має змінити культуру свого навчання, роблячи акцент на допомозі студентам почуватися безпечно, ризикувати, припускатися помилок і розвивати впевненість у собі. Такий процес передбачає роботу в окремих або невеликих групах студентів та залучення студентів до оцінювання процесу з наданням їм інструментів для оцінки якості власної роботи. Викладачі роблять процес навчання більш прозорим, встановлюючи та інформуючи студентів про навчальні цілі, відстежують успіх студентів, а в окремих випадках – коригують цілі для кращого задоволення потреб студентів.

Під час формувального оцінювання викладачі варіюють методи навчання, які передбачають різні підходи до пояснення нових понять, надають варіанти самостійної роботи та розуміння нової концепції навчання. Студенти активно формують своє розуміння нових понять (а не просто поглинають інформацію) і вчаться оцінювати якість своєї роботи та роботи своїх колег за чітко визначеними критеріями, розвивають безцінні навички для навчання впродовж життя.

З такими вимогами допомагають справлятися форми оцінювання з використанням цифрових інструментів. Існує безліч цифрових інструментів, які можуть допомогти викладачеві в плануванні й оцінюванні своєї роботи. Вони дають змогу миттєво отримати зворотний зв'язок від студентів і адаптувати свою роботу відповідно до індивідуальних потреб студентів. А різноманіття платформ і додатків відповідає багатьом цим вимогам.

Використання різних вебінструментів мережі Інтернет допомагає педагогам забезпечувати швидкий зворотний зв'язок на занятті, що є необхідною умовою здійснення формувального оцінювання. До того ж зворотний зв'язок отримують усі учасники навчального процесу.

Формувальне оцінювання передбачає використання нових технологій навчання (рис. 1).

Іммерсивне навчання	Зміняє павчання	Адаптивне навчання	Мобільне павчання
Подкасти	Перевсрнутий клас	МООК	Гейміфікація

Рис. 1. Нові технології навчання під час формувального оцінювання

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка формувальне оцінювання посідає важливе місце в організації освітнього процесу. Для закладу є важливим формування фахівця нової генерації, творчого та креативного, здатного розв'язувати різні проблеми. Для отримання фідбеку постійно

здійснюється зворотний зв'язок, проводяться опитування для оптимізації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб студентів.

Викладачами університету використовуються різні цифрові інструменти для формувального оцінювання. Для розвитку цифрової компетентності викладачів, зокрема такого її складника, як комунікація та співпраця, Центром цифрової трансформації спільно з Центром дистанційного навчання постійно проводяться семінари, тренінги та круглі столи.

Аналіз літературних джерел, онлайн-ресурсів дав змогу виділити найбільш актуальні цифрові інструменти формувального оцінювання: Kahoot, Quizziz, Triventy, Plickers, Google Form, Padlet, Socrative, Mentimeter, Quizlet, Triventy, Learningapps.

Вивчаючи техніки і стратегії формувального оцінювання, ми апробували багато цифрових інструментів. Зупинімось детальніше на використанні деяких із них.

Для моніторингу прогресу студентів нами використовуються спільні презентації; спільні та особисті сайти проєктів; колективні Google-документи, відкриті для редагування; блоги. Для розвитку самостійності і формування вміння співпраці використовуються блоги; електронна пошта; документи Google для колективного доступу з метою отримання досвіду взаємодії під час дотримання правил роботи; складання графіку особистісного зростання з використанням карти знань.

Демонстрація розуміння теми може бути представлена з використанням стрічки часу й карти знань, через які видно всі складники предмета або окремої теми, колективного Google-документа, відкритого для редагування есе; техніки презентації «Скрайбінг».

Здійснення перевірки розуміння студентами певних питань теми забезпечують ментальні карти та інтерактивні опитувальники MindMeister із метою підвищення ефективності візуалізації мислення і способу аналізу та впорядкування інформації; діаграми виявлення причин і наслідків; Google-анкетування; онлайн-щоденники.

Виявленню потреб студентів допомагають Google-документи, відкриті для загального доступу; інтерактивні дошки і технологія Drag&Drop (створення проблемного поля понять або аргументів із подальшим ранжуванням). Такі інструменти дають можливість визначити знання-незнання й оцінити рівень володіння студентами тими чи іншими знаннями.

Мобільні додатки, які пропонують різноманіття готових рішень для проблемних ситуацій в освітньому процесі, є актуальними сьогодні. Сучасні студенти технічно і психологічно готові до використання мобільних технологій, потрібно широко використовувати потенціал мобільних пристроїв і

технологій. Автоматизація процесу перевірки дає можливість використовувати цінний аудиторний час із більшою ефективністю.

Для отримання завдань від студентів, комунікації, спільної роботи використовуються також віртуальні дошки. Інтерактивні дошки викладачами Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка використовуються для організації спільної роботи, обговорення певних проблемних завдань, публікування та отримання завдань. Популярними є Padlet, Popplet, Trello, Whiteboard, Lino. Важливим є те, що в кожній із цих інтерактивних дощок є певний набір інструментів, які можна використовувати в освітньому процесі.

Висновки. Використання цифрових технологій є можливим на різних етапах заняття, а також необхідною умовою оцінки його ефективності. Вони відкривають педагогу нові можливості у викладанні свого предмета. Для впровадження формувального оцінювання важливим є використання цифрових технологій. На різних етапах заняття можуть застосовуватися різні цифрові інструменти. Цифрові технології формувального оцінювання дають

зможу оцінити викладачем поточний стан навчності, визначити шляхи подальшого розвитку студентів, підвищувати мотивацію та заохочувати студентів до навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Генсерук Г. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Вип. 6. С. 8–16.
2. Логинова И., Рождественская Л. Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. Narva : TartuUlikool, 2012. 48 с.
3. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвип. С. 202–214.
4. Black P. and William D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. 1998. P. 139–148.
5. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL: <https://en.unesco.org/themes/ict-education/competency-framework-teachers-oer>.
6. OECD (2005), Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Paris. ISBN: 92-64-00739-3. 282 p.

ТЕСТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

TESTING OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF HIGHER EDUCATION ACCESSORIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Умови пандемії внесли корективи в усі сфери життя сучасної людини, не оминувши при цьому галузь освіти загалом і вищої освіти зокрема. Сучасні зміни відбулися у вітчизняній системі вищої освіти, викликані прагненням до вдосконалення її якості в умовах пандемії, об'рунтувавши вибір дистанційної форми навчання. Перед викладачами вищих закладів освіти постало питання продовження здійснення освітнього процесу в умовах карантину й звернення до платформ дистанційного навчання, зокрема системи Moodle, яка дала змогу оптимізувати взаємодію зі здобувачами вищої освіти, проводити лекційні, семінарські, практичні заняття, долучати до навчальних курсів друковані та он-лайн джерела, оцінювати рівень навчальних досягнень. Розробка й упровадження нових підходів до оцінювання програмових досягнень суб'єктів освітнього процесу підвищує вимоги до якості контролю, вимірювання та оцінювання засобами тестування в умовах дистанційного навчання.

У статті проаналізовано провідні форми оцінювання тестового контролю, які застосовували викладачі вищої школи для оцінювання програмних результатів навчання, загальних і професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання (завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю, завдання з вибором трьох правильних відповідей із трьох груп запропонованих варіантів відповідей, завдання з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповідей, завдання на встановлення правильної послідовності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю, завдання на встановлення відповідності (логічні пари), завдання з вибором однієї правильної відповіді). Представлено ставлення викладачів і здобувачів вищої освіти до оцінювання знань засобами тестування; визначено коло проблем, із якими зіткнулися суб'єкти освітнього процесу, упроваджуючи тестування в умовах дистанційного навчання, зокрема неможливість дізнатися правильність відповідей; дублювання окремих питань тесту; нечітка постановка питань, некоректність відповідей у тестах, брак часу на виконання тестових завдань.

Ключові слова: пандемія, вища освіта, дистанційна форма навчання, оцінювання

навчальних досягнень, система Moodle, тестування.

The conditions of the pandemic have made adjustments in all spheres of modern life, without avoiding the field of education in general and higher education in particular. Modern changes have taken place in the domestic system of higher education, caused by the desire to improve its quality in a pandemic, justifying the choice of distance learning. Teachers of higher education institutions were faced with the issue of continuing the educational process in quarantine and access to distance learning platforms, in particular the Moodle system, which allowed to optimize interaction with higher education, provided lectures, seminars, practical classes, printed and online sources, assess the level of academic achievement. The development and implementation of new approaches to the evaluation of program achievements of the subjects of the educational process increases the requirements for the quality of control, measurement and evaluation by means of testing in the conditions of distance learning.

The article analyzes the leading forms of test control assessment, which were used by high school teachers to assess the program learning outcomes, general and professional competencies of future professionals in the context of distance learning (open-ended task with a detailed answer, task with a choice of three correct answers from three groups of proposed answer options, task with a choice of three correct answers from seven proposed answer options, task to establish the correct sequence, open-form task with a short answer, task to establish compliance (logical pairs), problems with the choice of one correct answer). The attitude of teachers and applicants for higher education to the assessment of knowledge by means of testing is presented; the range of problems faced by the subjects of the educational process, introducing testing in the context of distance learning, in particular the inability to know the correctness of the answers; duplication of individual test questions; fuzzy questioning, incorrect answers in tests, lack of time to perform test tasks.

Key words: pandemic, higher education, distance learning, assessment of academic achievements, Moodle system, testing.

УДК 378.14.015.62
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.32>

Петухова І.О.,
канд. пед. наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри психології
та соціології
Університету Державної фіскальної
служби України

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах карантину, спричиненого пандемією, вітчизняні заклади вищої освіти переорієнтовано на дистанційну форму навчання, яка запроваджена в Україні 21 січня 2004 року Положенням про дистанційне навчання Міністерства освіти і науки України й фактично діяла на момент карантину понад 15 років. Незважаючи на доволі потужну історію дистанційного навчання загалом, вітчизняна вища школа виявилася не готовою до

її оперативного впровадження: суб'єкти освітнього процесу зіткнулися з низькою наповнюваністю навчальних курсів, невідповідністю викладацького складу до роботи в системі Moodle, відчувалося нерозуміння процедури контролю навчальних досягнень здобувачів вищої освіти тощо, тож ситуація, що склалася, вимагала швидкої адаптації суб'єктів освітнього процесу до нових реалій життя. Під час організації освітнього процесу в закладі вищої освіти у звичному (не карантин-

ному) режимі питання об'єктивного оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти гостро не порушувалося, оскільки існує безліч можливостей для системної «очної» взаємодії «викладач-студент», коли в ході комунікації уточнюються, розширюються, поглиблюються знання здобувачів і визначається рівень розуміння студентом певних навчальних категорій, тоді як система дистанційного навчання вимагала оперативного об'єктивного контролю навчальних досягнень «доступними» засобами, тож за основу оцінювання було обрано тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематиці впровадження тестів навчальних досягнень в історичній ретроспективі освітньої науки і практики приділили особливу увагу вітчизняні дослідники: О. Сухомлинська, Л. Берерівська, С. Остапчук, І. Петухова та ін. Зосередили увагу на застосуванні тестів у вищій школі І. Адамова, І. Булах, В. Божкова, С. Гончаренко, І. Дичківській, С. Ілляшенко, А. Кузмінській, Е. Михаличев, М. Мруга, М. Савчин, Л. Сагер, О. Ханіна та ін. Проблема класифікації тестів узагальнена в наукових розвідках К. Інгенкампа, І. Булаха, А. Анастасі, В. Аванесова, В. Беспалька, М. Розенберга та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, не знижуючи здобутків науковців, зазначимо, що в умовах дистанційної освіти в Україні особливості впровадження тестування як форми підсумкового та модульного контролів не досліджено.

Метою статті є визначення: 1) провідних форм тестового контролю, які застосовували викладачі вищої школи для оцінювання програмних результатів навчання, загальних і професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання; 2) ставлення викладачів і здобувачів вищої освіти до оцінювання знань засобами тестування; 3) кола проблем, із якими зіткнулися суб'єкти освітнього процесу, упроваджуючи тестування в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Ставлення українського суспільства до оцінювання засобами тестування залишається неоднозначним дотепер. Цей феномен, на нашу думку, пояснюється тим, що тести є формою оцінювання, яке саме по собі має елемент суб'єктивізму. Хоч тести й покликані нівелювати суб'єктивізм в оцінюванні, визначати рівень засвоєння знань об'єктивно й неупереджено завдяки уніфікації та чіткій регламентації умов організації, часових норм, відведених на тестування, тощо, виникають доволі раціональні аргументації «противників» тестування щодо відсутності індивідуального й диференційованого підходів до суб'єктів освітнього процесу (у різних людей різними є провідні канали сприйняття інформації, швидкість її обробки, індивідуальною є й реакція на обмеження в часі тощо),

зниження демократизації освіти й вільного вибору як засобів навчання, так і форм оцінювання. Об'єднуючи думки прихильників і поборників тестування в освіті, закликаємо застосовувати тести як альтернативу форму оцінювання та не покладати на них інших функцій (наприклад, боротьба з корупцією).

Основною функцією тестування є об'єктивне оцінювання знань, що забезпечується дотриманням таких критеріїв якості, як надійність, валідність, об'єктивність, точність досліджень. До обов'язкових правил створення якісного дидактичного тесту І. Булах, М. Мруга зараховують такі:

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої освітньої цілі, тому варто уникати перевірки незначних або побіжно розкритих питань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, у тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Умова має містити чітко сформульоване завдання, завдання має фокусуватися на одній проблемі.

4. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).

5. Інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання.

6. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь «усе з вищевказаного» або «жодної правильної відповіді».

10. Варто уникати при формулюванні умови підказок на кшталт:

– граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей;

– повторення в правильній відповіді слів з умови;

– використання прикладів із підручника чи лекції як тестових завдань;

– найдовша правильна відповідь;

– найдетальніша правильна відповідь;

– ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого [1].

Нагадаємо, що питання якісної розробки тестів обліку навчальної успішності залишається актуальним тривалий час. В освітньому середовищі України воно порушується з 1934 року, коли співробітники Харківського інституту патології та гігієни праці представили освітній спільноті алгоритм створення тесту [2, с. 78–79].

Окремо варто розглянути особливості формулювання правильних і правильних відповідей у тестах закритої форми, оскільки саме ця форма залишається найбільш розповсюдженою. Так, правильні відповіді до тесту мають містити суттєві положення з досліджуваного питання, за умови що його не виписано з підручника, Вікіпедії, лекції тощо, а складено так, аби для отри-

мання правильного результату необхідно було усвідомити навчальний матеріал. Хибні відповіді варто формулювати так, аби вони містили відтінок правильної думки, маючи дещо інше спрямування й у жодному випадку не наштовхували здобувача вищої освіти на правильну відповідь власною абсурдністю. Основною дидактичною метою неправильних відповідей є стимулювання пошукової активності, а отже, здатності здобувача мислити [2, с. 79].

На нашу думку, фахова підготовка професорсько-викладацького складу за програмою складання якісного тесту з урахуванням усіх вимог набуває особливої актуальності в умовах переходу на дистанційну або змішану систему навчання.

Вступу до вищого закладу освіти передують складання майбутніми абітурієнтами зовнішнього незалежного оцінювання з навчальних предметів, яке складається з тестових завдань різних форм, а саме: завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю; завдання з вибором трьох правильних відповідей із трьох груп запропонованих варіантів відповідей; завдання з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді; завдання на встановлення правильної послідовності; завдання відкритої форми з короткою відповіддю; завдання на встановлення відповідності (логічні пари); завдання з вибором однієї правильної відповіді [3]. За нашими спостереженнями, тестовий контроль у вищій школі представлений здебільшого тестами закритих форм, що знижує об'єктивність тестової форми контролю. Крім цього, надалі бакалаври складатимуть ЗНО для вступу до магістратури, тож підготовка якісних тестів різних форм і рівнів складності сприятиме підготовці здобувачів вищої освіти до складання ЗНО й значно знизить рівень їхньої особистісної тривоги.

З метою визначення провідних форм тестового контролю, які застосовували викладачі вищої школи для оцінювання програмних результатів навчання, загальних і професійних компетентностей майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання; визначення ставлення викладачів і здо-

бувачів вищої освіти до оцінювання знань засобами тестування; кола проблем, із якими зіткнулися суб'єкти освітнього процесу, упроваджуючи тестування в умовах дистанційного навчання, нами організовано дослідження, що охопило викладачів і здобувачів вищої освіти Вищого навчального закладу «Державний податковий університет». За результатами дослідження нами встановлено, що серед форм оцінювання навчальних досягнень, які застосовувалися під час дистанційного навчання найчастіше, перевага надавалася тестуванню (84%), письмовому опитуванню (42%), розв'язанню проблемних завдань (31%), усному опитуванню (26%).

І студентам, і викладачам було запропоновано визначити форми тестових завдань, які зустрічалися під час дистанційного навчання. Отримали такі результати (табл. 1).

Результати порівняння демонструють, що найчастіше зустрічається закрыта форма тестів із вибором однієї правильної відповіді.

На питання, наскільки ви задоволені якістю підготовлених тестів, викладачі дали такі відповіді: середній рівень задоволення – 10%, вище за середній – 52%, високий рівень задоволення – 31%. Тоді як здобувачі оцінили рівень підготовки тестів так: низький – 8%, середній – 24%, вище за середній – 60%, високий – 8%. Тож у здобувачів вищої освіти більш критичні в оцінюванні якості підготовлених тестів, що висуває до науково-педагогічних працівників вимоги до якості їх підготовки.

На питання, наскільки ви задоволені рівнем засвоєних здобувачами вищої освіти знань, викладачі дали такі відповіді: посередньо – 42%, рівень задоволення вищий за середній – 42%, задоволений повною мірою – 16%. Здобувачі вищої освіти рівень задоволеності власними знаннями, засвоєними під час дистанційного навчання визначають так: рівень нижчий за середній – 28%, посередньо – 20%, рівень задоволення вищий за середній – 24%, задоволений повною мірою – 28%.

56% викладачів усвідомлюють необхідність отримання додаткових знань зі спецкурсу «Конструювання тестів навчальних досягнень» і до проблем, із якими вони зіткнулися, розробляючи

Таблиця 1

Форми тестових завдань	Науково-педагогічний персонал	Здобувачі вищої освіти
Завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю	21%	12%
Завдання з вибором трьох правильних відповідей із трьох груп запропонованих варіантів відповідей	26%	44%
Завдання з вибором трьох правильних відповідей із семи запропонованих варіантів відповіді	5%	8%
Завдання на встановлення правильної послідовності	26%	8%
Завдання відкритої форми з короткою відповіддю	26%	20%
Завдання на встановлення відповідності (логічні пари)	15%	-
Завдання з вибором однієї правильної відповіді	68%	68%

пакет тестового контролю, зарахували такі: складання задач у формі тестів; великий обсяг роботи в обмежений період часу (дистанційне навчання припало на кінець 2 семестру); переведення тестів у формат txt; необхідність уніфікації відповідей.

До проблем, із якими зіткнулися здобувачі вищої освіти, розв'язуючи тестові завдання в курсах дистанційного навчання, зараховано такі: неможливість дізнатися правильність відповідей; дублювання окремих питань тесту; незрозуміла/нечітка постановка питань, некоректність відповідей у тестах, брак часу на виконання тестових завдань.

Висновки. Установлено, що до провідних форм тестового контролю, які застосовували викладачі вищої школи для оцінювання програмних результатів в умовах дистанційного навчання, належать тестування, письмове й усне опитування, розв'язання проблемних завдань. Визначено ставлення викладачів і здобувачів вищої освіти до оцінювання знань засобами тестування та якості набутих знань; окреслено коло проблем, із якими зіткнулися суб'єкти освітнього процесу, упроваджуючи тестування в умовах дистанційного

навчання. Усвідомлюючи те, що значна кількість професій, які опановують здобувачі вищої освіти, вимагає формування в них навичок soft skills, вважаємо, що доцільним залишається поєднання різних форм контролю без надання переваги окремим. Тож розумне поєднання різних форм контролю без надання жодних переваг сприятиме як об'єктивному оцінюванню досягнень, так і формуванню важливих професійних компетентностей фахівців різних сфер. Результати проведеного дослідження визначили перспективи подальшого розвитку в контексті більш усвідомленого й серйозного ставлення в підготовці тестових завдань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: навчальний посібник. – Київ : Майстер клас, 2006. 160 с.
2. Петухова І.О. Тестування в освіті України крізь призму розвитку психолого-педагогічної науки : монографія. Ірпінь : Видавництво Національного університету Державної податкової служби України, 2014. 170 с.
3. Види тестів ЗНО. URL: <https://zno.osvita.ua/dovidka/viditestiv/> Види тестів ЗНО.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПИСЬМОВО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА БАЗІ ВІКІ-ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

THE PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS FOREIGN WRITING AND SPEAKING SKILLS BY MEANS OF WIKI-TECHNOLOGY IN COLLAGE

Вікі-технологія – це один із багатьох компонентів Web 2.0, який можна використовувати для вдосконалення навчального процесу. Вікі-технологія – це інструмент вебспілкування та співпраці, який можна використовувати для залучення студентів до спільної роботи. У статті теоретично розглянуто використання вікі-технології, досліджено її внесок у різні навчальні середовища, проаналізовано сучасну літературу щодо використання вікі в освіті, а також обґрунтовано додаткові можливості для навчання студентів письмово-мовленнєвих навичок іноземною мовою за допомогою вікі-технології. Наголошено на модернізації змісту навчання іноземної мови з використанням вікі-технології, а також окреслено її переваги для навчання іноземної мови. Наведено приклади практичних завдань із використанням вікі-технології (колективне написання есе, вікіпроект, вікігlossарій). Ці завдання можна запропонувати студентам для використання як на заняттях, так і для індивідуальної роботи. Дидактичні функції вікі-технології дають змогу створити колективні есе, вікіпроекти як приклад практичного використання вікі-технології. Підсумовано, що виконання завдань, які передбачають роботу з вікі-технологією на заняттях з іноземної мови, підвищують мотивацію студентів, допомагають сформувати самостійність пошуку інформації, аналіз та відбір необхідної інформації, навички колективної роботи, сприяють вдосконаленню письмово-мовленнєвої діяльності студентів та індивідуалізації процесу навчання. Вікі-технологія не може замінити традиційні методи навчання, але може створити нове середовище та можливості в процесі набуття іношомовної письмово-мовленнєвої навички; це важливий освітній інструмент, який можна успішно використовувати в навчанні іноземної мови.

Ключові слова: *вікігlossарій, вікіпроект, вища школа, іношомовна письмово-мовленнєва діяльність, колективне написання есе.*

Wikis are one of many Web 2.0 components that can be used to enhance the learning process. A wiki is a web communication and collaboration tool that can be used to engage students in learning with others within a collaborative environment. This paper explains theoretically wiki usage, investigates its contribution to various learning paradigms, examines the current literature on wiki use in education, and suggests additional uses in teaching students foreign writing and speaking skills by means of wiki-technology. Emphasis has been placed on modernizing the content of foreign language teaching by means of wiki technology, their benefits for foreign language teaching has been outlined as well. Practical tasks with the use of wiki technology (collaborative essay, wiki project, wiki glossary) are presented. These tasks can be offered to students in order to use both at the lessons and for individual work. Didactic functions of wiki-technology are recommended to use for doing such tasks. The author offers to create collaborative essays, wiki projects and wiki glossaries as examples of practical wiki-technology use. It has been found out that implementing the tasks that involve wiki technology in foreign language classes increase students' motivation, help students form independent search ability, necessary information analysis and selection, skills of team work, improve students' writing and speaking skills and make the learning process student-oriented. Wiki-technology can't replace traditional methods of teaching, but can create new environment and opportunities for the acquisition process of foreign writing and speaking skills; they've become an important educational tool that can be successfully operated in foreign language teaching.

Key words: *collaborative essay, foreign writing and speaking skills, high school, wiki glossary, wiki project.*

УДК 378:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.33>

Шевчук А.О.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Вступ України до Болонського процесу і загальноєвропейської освітньої системи покликаний зробити вітчизняну освіту конкурентоспроможною і визнаною світовою спільнотою. Можна говорити, що ми є свідками модернізації системи освіти, основними напрямками якої є комп'ютеризація, інформатизація, інтернаціоналізація, активізація, інтенсифікація, персоніфікація, демократизація, доступність освіти і відкритість освітнього простору. Вирішенню цих задач може допомогти використання цифрових технологій, оскільки новітні технології сприяють підвищенню самостійності і автономності студентів, дають змогу розширювати межі аудиторного спілкування з викладачем і вводити проблемно орієнтовані типи завдань,

реалізовувати інтерактивне спілкування між учасниками освітнього процесу, застосовувати альтернативні форми контролю, в тому числі, формувати контроль, само- і взаємооцінювання. Одним із можливих і перспективних інструментів Веб 2.0 в навчанні іноземної мови є вікі-технологія, яка являє собою гіпертекстовий Інтернет-простір для колективного створення, редагування і зберігання документів різного формату зі спільним доступом до історії змін документів.

Оволодіння навичками письма є дуже важливим складником у вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Студенти мають вміти анотувати та реферувати технічні тексти, складати письмові повідомлення, що відображають комунікативний намір, письмово фік-

сувати інформацію, отриману під час читання, писати ділові листи. Письмо поділяється на два головних види: практичне та академічне письмо. Вони мають значний вплив на розвиток мислення та мовлення студентів. Практичне письмо (написання ділових і приватних листів, різних видів документів, анотацій і рефератів) може постійно використовуватись у практичній діяльності студента. Академічне письмо, яке базується на написанні есе і творів, зорієнтоване на розвиток умінь, які не мають широкого практичного застосування в подальшій практичній діяльності. Електронна пошта, чати, форуми, блоги, вікі – це ті основні Інтернет-ресурси, які можуть бути активно використанні для оволодіння навичками письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За останні роки у зв'язку з ширшим використанням інструментів Веб 2.0 в освітньому процесі вітчизняні вчені провели безліч досліджень. Питання інформатизації освіти розглядаються в роботах провідних науковців В.Ю. Бикова, Н.В. Морзе, О.М. Спіріна, А.М. Гуржія, М.І. Жалдака, А.Ф. Манак В.М. Кухаренка, Є.С. Полат, В.В. Олійника, С.А. Ракова, В.І. Солдаткіна, О.В. Співаковського, С.О. Семерікова, О.Г. Кузьмінської, В.П. Вембер, Г.О. Проценко та інших дослідників.

Методичним питанням аналізу дидактичних властивостей і функцій вікі-технології присвячені роботи таких вчених, як Е.Д. Патаркін, П.В. Сысоев, М.Н. Євстигнєєв, П.В. Сисоев, С.В. Титова, Д.О. Свіридов. Алгоритмами розробки різноманітних завдань на основі вікі-технології займалися Є.Д. Кошеляєва, М.О. Ільяхов, Ю.Ю. Маркова, І.К. Забродіна, Д.О. Свіридов. Проте відчувається брак праць, в яких би розглядалися питання практичного застосування вікі-технології в навчанні іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Варто зазначити, що порівняно із зарубіжними країнами в нашій країні мало приділено уваги використанню потенціалу вікі-технології в навчанні іноземної мови, зокрема іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності, а також необхідно критично вивчити ефективність такого навчання.

Стаття присвячена розробці завдань для навчання іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності студентів на базі вікі-технології. Хоча досягнення в методиці навчання іноземної мови студентів на сучасному етапі значні, залишаються питання, пов'язані з навчанням письмово-мовленнєвої діяльності на базі вікі-технології.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні та методичні особливості використання вікі-технології для організації іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності студентів в процесі позааудиторної

самостійної роботи. Задля вирішення поставленої мети ми висуваємо такі завдання: на основі аналізу психолого-педагогічної і лінгводидактичної літератури визначити основні напрями оптимізації навчання іноземної мови студентів в умовах інформатизації освіти; виявити дидактичні властивості, які сприяють розвитку іншомовних письмово-мовленнєвих навичок студентів; розглянути особливості завдань, спрямованих на розвиток письмово-мовленнєвих навичок студентів на базі застосування вікі-технологій (колективне написання есе, вікіпроект, вікігосарій).

Виклад основного матеріалу. З моменту появи в 1995 році вікі-платформи привертають увагу викладачів і студентів, бо дають змогу організувати такі широкомасштабні Інтернет-проекти, як Вікіпедія (<https://uk.wikipedia.org/>), Вікісловник (<http://uk.wiktionary.org>), Вікісховище (<http://commons.wikimedia.org>), Віківерситет (<http://uk.wikiversity.org>), Вікіпідручник (<http://uk.wikibooks.org>), Вікітека (<http://uk.wikisource.org>), Літописи (<http://www.letopisi.uk>) та ін. Технологічні характеристики, дидактичні властивості і функції вікі-технології дають змогу з успіхом реалізовувати різні види інтерактивних письмових завдань, які сприяють організації індивідуальних і групових форм роботи, різних за цілями і умовами виконання.

Використання сервісів Веб 2.0 дає змогу вводити особливий вид навчальної віртуальної комунікації між учасниками мережі, сприяє систематизації навчальної інформації, оптимізації навчального процесу та організації самостійної роботи студентів, модернізації форм навчального контролю і надання матеріалу, підвищенню мотивації студентів [5, с. 212]. Вони дають змогу також реалізувати додаткові дидактичні функції, які сприяють інтенсифікації освітнього процесу, а саме: а) вибудовуванню індивідуальної освітньої траєкторії; б) реалізації педагогічної технології навчання у співпраці; в) розвитку вмінь самостійної навчальної діяльності [3, с. 125]. П.В. Сисоев і М.Н. Євстигнєєв зазначають, що ресурси Інтернету сприяють реалізації отримання освіти та самоосвіти, дають змогу задовільнити особисті та професійні інтереси і потреби [4, с. 10].

У викладанні іноземної мови використовуються такі вікі-платформи: PBWorks (<http://pbworks.com/>), MediaWiki (<http://www.mediawiki.org>), Tikiwiki (<http://info.tikiwiki.org/tiki-index.php>), TWiki (<http://twiki.org>), Posterous (<http://posterous.com/>), Wetpaint (<http://www.wetpaint.com/>), ProjectForum (<http://www.projectforum.com/pf/wiki.html>), Wikka Wiki (<http://wikkawiki.org>), Mixedink (<http://www.mixedink.com/main.php>) та ін. Вікі-технологія має низку відмінних технологічних характеристик і дидактичних властивостей, а також відповідних дидактичних функцій. Вченими було виділено технологічні характеристики для вікі-технологій: можливість вносити

зміни на сайті, не використовуючи додаткового програмного забезпечення; наявність кількох авторів із різними точками зору; нелінійна структура подачі матеріалу, побудована на гіперпосиланнях; можливість миттєво виправляти і вносити зміни в матеріал; можливість порівнювати матеріал до і після коригування, а також повернутися до попередньої версії статті; швидке коригування неробочих посилань [4].

Розробники вікі-технології Б. Леуф і У. Каннінгем зазначають, що її можна використовувати як індивідуально (*single-user wiki*), наприклад, як файловий менеджер, простір для власних записів, мозкового штурму, адресної книги, альбому для зберігання відео, фото або книг, так і колективно (*multiuser, collaborative wiki*) як колекцію ресурсів (контенту і посилань), загальнодоступних баз даних, простору для розміщення запитань і відповідей, управління проектами та вебсайтами, організації дискусійних майданчиків, онлайн гостьових книг [9, с. 34–35].

Технічні характеристики вікі-технології дають змогу спільно створювати, редагувати і зберігати документи, а також організувати інтерактивне спілкування між користувачами сайту. У книзі «The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web» У. Каннінгем і Б. Леуф стверджують, що зміст інтерактивного спілкування в тому, що учасники групи мають спільний доступ до контенту як у реальному часі, так і в асинхронному режимі, редагуючи один і той самий документ. Це більше нагадує живу дискусію [9, с. 7]. Проте потенціал вікі-технології набагато ширший, і у вітчизняній методиці пропонується спектр завдань для роботи в аудиторній і позааудиторній час, для індивідуального і групового виконання, наприклад різні проекти, письмові роботи (есе, проекти, огляди і т.д.), бази даних, портфоліо, вікігосарії та ін.

У документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти вивчення викладання оцінювання» в описі, що характеризує сформованість письмово-мовленнєвих умінь на рівні B2, сказано, що студенти мають вміти писати есе або доповіді, висвітлюючи питання або аргументуючи точку зору «за» або «проти» [1, с. 25]. З огляду на це одним із запропонованих варіантів навчання письма іноземною мовою стало застосування методу спільного написання есе з подальшим взаємним оцінюванням робіт студентів іншими студентами. Письмова робота в цьому випадку одночасно виступає як засіб і мета навчання іншомовного спілкування. Метою навчання передбачається формування навичок і вмінь висловлювати думки в письмовій формі залежно від змісту висловлювання, тобто користуватися письмом як засобом спілкування. Будучи засобом навчання, письмо і писемна мова є джерелом оволодіння засобами мови [1].

Метод спільного (коллаборативного) письма (*collaborative writing*) належить до проблемного методу навчання, тобто націленість на створення спільного письмового продукту, наявність більше одного автора і залученість всіх учасників у процес навчання. Застосування цифрових технологій для спільної роботи, наприклад вікі-технології, є базою для здійснення контактів між студентами в позааудиторній час і для процесу навчання писемного мовлення. Робінсон називає вікі-технологію «ефективним інструментом для викладання» [10, с. 106]. Інші дослідники зазначають, що вікі-технологія сприяє тому, що студенти приділяють більше уваги граматичному, лексичному і стилістичному оформленню писемного мовлення (Кесслер [8], Алшумаймері [6]), а також пишуть довші фрагменти тексту, ніж навіть було потрібно в завданнях (Хігдон [7]). Навчання на вікі-платформах засноване на ідеях конструктивізму і студентоорієнтованого підходу, тим самим дає змогу сконцентруватися на потребах кожного конкретного студента. Варто зазначити, що завдяки спільному доступу до сторінок вікі-платформ можлива організація взаємного оцінювання робіт студентами один одного, одного з передових сучасних напрямів у сфері здійснення контролю. Взаємне оцінювання сприяє більш відповідальному ставленню студентів до виконання завдань і підвищує інтерес до предмета і внутрішню мотивацію, а також спостерігається зміна ставлення учасників освітнього процесу до навчання писемного мовлення.

Написання спільного вікіесе з елементами роздуму є творчим багатокомпонентним завданням, мета якого – переконати читача погодитися з точкою зору авторів. Завдання підлягає виконанню на спеціально створеному навчальному вікісайті. Спілкування з іншими учасниками завдання і викладачем здійснюється на базі вікісайту шляхом відправки особистих повідомлень конкретного учасника або шляхом загальної розсилки всім учасникам.

Завдяки спільній роботі над есе студенти вчаться: чітко формулювати і виділяти ключові моменти теми; тримати в голові кінцеву мету письмової роботи і те, яке враження має справити текст на читача; надавати відповідні аргументи на користь висловленого положення; зважувати переваги і недоліки того чи іншого аргументу; повертатися до раніше висловленої тези з метою підтвердити її або спростувати; розбивати текст на абзаци; повідомляти головну думку абзацу в *topical sentence*; робити коротке резюме наприкінці тексту; логічно викладати свої думки і пов'язувати їх одна з одною; використовувати вступне слово і фрази; використовувати слова-зв'язки для додання оповіданню зв'язності; правильно вибирати реєстр тексту відповідно до жанру письмової роботи; правильно оформляти

цитати, посилання; висловлювати думку в заданому обсязі письмового тексту; складати план майбутнього письмового висловлювання спільно зі своїм партнером; продовжувати письмове висловлювання в рамках, заданих партнером за спільним листом; слідувати попередньо складеним спільно з партнером плану; виконувати перевірку і коригувати письмові висловлювання; писати текст із дотриманням норм академічного письма в цій мовній культурі; зберігати внесені зміни в гіпертекст; слідувати нетікету.

З усіх основних аспектів іноземної мови, які студенти мають практично засвоювати в процесі навчання, найбільш важливим і суттєвим із психологічної точки зору варто вважати лексику, тому що без запасу слів, хоча б незначного, володіти мовою неможливо [4]. На кожному рівні навчання іноземної мови і для кожного профілю розроблені свої лексичні мінімуми, які мають бути засвоєні студентами. Лексичні мінімуми включають загальну лексику і спеціальну. Студенти немовних спеціальностей за час навчання мають оволодіти 3000 лексичних одиниць [1]. Однак певний лексичний мінімум не може відобразити набору всієї специфічної лексики, потрібної студентам різних спрямувань навіть всередині одного напрямку.

Отже, необхідно розробляти власні лексичні мінімуми для кожної конкретної групи студентів з орієнтуванням на професійні інтереси і особистісні переваги. На основі вікі-технології можна організувати спільну проєктну діяльність студентів, кінцевим продуктом якої буде глосарій, тобто словник термінів з їхньої спеціальності. В основу завдання «вікіглосарій» покладено завдання «вікісловник», згідно з яким викладач створює шаблон для опису мовного матеріалу, сам відбирає той мовний матеріал, який має бути представлений у вікісловнику, і передає його студентам. Далі студенти колективно описують запропоновані мовні одиниці за шаблоном, вносять правки в роботу один одного, дають один одному коментарі і звітують про проведені дії у вікіпортфолію. Викладач оцінює індивідуальну та колективну роботу студентів відповідно до передбачених критеріїв.

Вікіглосарій – це багатокомпонентне завдання, яке виконується спільно групою студентів на базі вікі-технології, цілі якого – формування і розвиток лінгвістичного компонента іншомовної комунікативної компетенції; формування і розвиток інструментальної компетенції, розширення лексичного запасу термінів спеціальності, підвищення мотивації до оволодіння іноземною мовою, розвиток навичок і умінь самостійної роботи студентів у позааудиторні години, визначення мети й планування власної діяльності.

Організація проєктної спільної діяльності студентів задля створення словника термінів зі спеціальності має незаперечні переваги і в разі гра-

мотного врахування можливих труднощів може з успіхом бути інтегрована в процес навчання іноземної мови студентів, адже сприяє розширенню лексичного запасу професійної спрямованості студентів. Вебпроєкти широко застосовуються в методиці навчання іноземної мови, бо в цьому випадку іноземна мова застосовується на етапі мовної взаємодії студентів, є засобом представлення проєкту та інструментом отримання нової інформації і критичного аналізу [4]. Вебпроєкти дають змогу студентам налагодити спілкування з носіями мови і звертатися до автентичних джерел під час підготовки матеріалу. У вітчизняній практиці широко звертаються до технології вікі саме як до платформи з метою реалізації проєктної діяльності.

Вікі-технологія належить до інструментів Інтернету другого покоління і є зручною основою для реалізації проєктної діяльності з використанням ІКТ. Такі характеристики, як мультимедійність, публічність, гіпертекстова структура, налаштування доступу до сайту, налаштування приватності сторінок, відкритість і свобода, колективний доступ до історії створення документа, асинхронність зв'язку, наявність ролі адміністратора і можливість додати сторонній вміст на сайті, дають змогу створювати різноманітні вебпроєкти. Учасникам не потрібні особливі знання в галузі інформатики для організації спільної роботи на базі вікісайтів.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що вікі-технологія є одним із сервісів Інтернету другого покоління, до якого дедалі частіше звертаються викладачі в педагогічній практиці. Серед можливих цілей застосування вікісайтів у навчанні іноземної мови можна зазначити організацію навчальної діяльності студента з боку викладача, оперативну взаємодію всіх учасників навчального процесу під час виконання колективних завдань. Таким чином, вікі-технологію можна використовувати як інструмент для адміністрування освітнього процесу і організації індивідуальної або групової роботи студентів.

Вікі-технологія – це зручний засіб для організації проєктної діяльності (завдання «Вікіпроєкт»), розміщення спільних баз даних (завдання «Вікіглосарій»), створення спільних творчих письмових робіт (завдання «Вікіесе»). Запропоновані завдання формують важливі нині вміння критичного мислення і роботи в команді, стимулюють студентів брати участь у груповому навчанні іншомовної письмово-мовленнєвої діяльності в рамках позааудиторної роботи, підсилюють мотиваційний компонент завдяки організації групової роботи онлайн, застосування мультимедійних навчальних ресурсів, можливості отримання швидкого зворотного зв'язку. Особливістю інтеграції вікі-технології в процес навчання іноземної мови є розширення

способів контролю і оцінювання, включаючи можливість формуючого оцінювання, само- і взаємооцінювання.

Перспективою подальших досліджень із практичного використання вікі-технології в навчанні іношомовної письмово-мовленнєвої діяльності студентів є розробка критеріїв та способів контролю й оцінювання таких видів завдань, включаючи можливість само- і взаємооцінювання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

2. Маслюк А.О. Використання технології Web 2.0 у процесі вивчення іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 90–94.

3. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*. 2012. № 1. С. 120–133.

4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых

информационно-коммуникационных интернет-технологий : учеб.-метод. пособие. Москва : Глосса-Пресс, 2009. 182 с.

5. Титова С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? *Вестник МГУ. Серия 19: «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2008. № 3. С. 208–213.

6. Alshumaimeri Y. The effects of wikis on foreign language students writing performance. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2011 № 28. P. 755–763. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102578X> (дата звернення 12.12.2020)

7. Higdon J. Wikis in the academy. *Using Wikis in Education*. 2006. Chapter 9. P. 72–76.

8. Kessler G. Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology*. 2009. Vol. 13. № 1. P. 79–95. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ827542> (дата звернення 12.12.2020)

9. Leuf B., Cunningham W. *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Boston : Addison-Wesley, 2001. 468 p.

10. Robinson M. Wikis in education: Social construction as learning. *The Community College Enterprise*. 2006. P. 107–109.

БАЗОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ BASIC COMPETENCIES OF THE FUTURE LEGAL EXPERTS

Авторка розкриває базові компетентності та підкреслює необхідність їх формування у майбутніх юристів-правознавців (комунікативної, соціальної, навчальної, інформаційної та етичної компетентностей), що зумовлено їх особливостями та вимогами до особистості юриста взагалі, та професійно-юридичної діяльності, зокрема. Специфіка професійної діяльності юристів, підвищення конкурентноспроможності фахівців цього профілю, економічна нестабільність та реформування системи правових органів підвищують вимоги до здійснення професійної підготовки майбутніх юристів. Особливого значення в підготовці майбутніх юристів набуває проблема формування базових компетентностей як запоруки виконання майбутньої професійної діяльності на сучасному рівні. Під структурою базових компетентностей авторка розуміє уявну модель, що характеризує їх як суб'єктно-діяльну освіту майбутнього фахівця. З наявних варіантів структурування компетентностей авторка вважає за потрібне виділити ті, в яких спробувала пов'язати компетентність з особливостями пізнавальної та трудової активності студентів - майбутніх правознавців. Важливим моментом статті є розмежування здійснюваної студентами діяльності на навчальну, навчально-професійну і квазіпрофесійну. Авторка обґрунтовує, що феномен права переважає над іншими складовими юридичної діяльності визначаючи її специфіку, виділяючи професію юриста серед інших професій у світі праці. Феномен права зумовлений соціальною місією юридичної діяльності, що впливає на зміст базових компетентностей майбутніх юристів. Визначає, що в умовах ринку зростає роль права в господарсько-економічних відносинах, управлінні суспільством та економікою. Адже, основою забезпечення нормальної діяльності підприємств, організацій та установ усіх форм власності є законодавство: грамотні дії юристів є, свого роду, залобіжним механізмом, що захищає суб'єкти державності від фінансових і економічних проблем. У загальному вигляді, під діяльністю авторка розуміє активність людини, спрямовану на отримання передбаченого результату. Таке трактування діяльності, на думку авторки, ближче до логіки компетентнісного підходу і сутності професійних компетенцій.

Ключові слова: юрист-правознавець, базові компетентності, бакалавр, конкурентноспроможність, суб'єктно-діяльна

освіта майбутнього фахівця, діяльність (навчальна, навчально-професійна, квазіпрофесійна).

The author reveals the basic competencies and emphasizes the need for their formation in future lawyers (communicative, social, educational, informational and ethical competencies), due to their features and requirements for the personality of a lawyer in general, and professional and legal activities in particular. The specifics of the professional activity of lawyers, increasing the competitiveness of specialists in this field, economic instability and reforming the legal system increase the requirements for the training of future lawyers. Of particular importance in the training of future lawyers is the problem of forming basic competencies as a guarantee of future professional activity at the present level. Under the structure of basic competencies the author understands the imaginary model that characterizes them as the subject-activity education of the future specialist. From the available options for structuring competencies, the author considers it necessary to highlight those in which she tried to link competence with the peculiarities of cognitive and labor activity of students - future lawyers. An important point of the article is the division of activities carried out by students into educational, educational-professional and quasi-professional. The author argues that the phenomenon of law prevails over other components of legal activity, defining its specificity, distinguishing the legal profession among other professions in the world of work. The phenomenon of law is due to the social mission of legal activity, which affects the content of the basic competencies of future lawyers. Determines that in market conditions the role of law in economic relations, management of society and economy is growing. After all, the basis for ensuring the normal operation of enterprises, organizations and institutions of all forms of ownership is legislation: competent actions of lawyers are, in a way, a precautionary mechanism that protects the subjects of statehood from financial and economic problems. In general, the author understands the activities of human activity aimed at obtaining the intended result. This interpretation of activity, according to the author, is closer to the logic of the competence approach and the essence of professional competencies.

Key words: lawyer-lawyer, basic competencies, bachelor, competitiveness, subject-activity education of the future specialist, activity (educational, educational-professional, quasi-professional).

УДК 378. 016 : 340. 15 (043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/30-2.34>

Яворська Г.Х.,
докторка педагогічних наук,
професорка,
професорка кафедри
мистецтвознавства та
загальногуманітарних дисциплін
Міжнародний гуманітарний університет

Постановка проблеми обумовлена значними змінами в соціально-економічному житті суспільства, інформаційно-технологічними перетвореннями та трансформаційними процесами в системі вищої освіти України. Вищеозначені обставини актуалізують пошук ефективних шляхів удоско-

налення навчального процесу вищої школи. Це знаходить своє відображення в низці положень державних законодавчих і нормативних документів (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закони України «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про

пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», «Про національну програму інформатизації», наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», що наголошують на інтеграції України в єдиний європейський освітній простір, впровадженні освітніх інновацій, створенні та забезпеченні новітньої науково-технічної бази. Отже, гостро постає проблема підготовки майбутніх фахівців, здатних мобільно вирішувати професійні завдання з високою майстерністю та новаторським підходом.

Специфіка професійної діяльності юристів, підвищення конкурентноспроможності фахівців цього профілю, економічна нестабільність та реформування системи правових органів підвищують вимоги до здійснення професійної підготовки майбутніх юристів. У процесі впровадження в усі сфери діяльності новітніх інформаційних технологій особливого значення в підготовці майбутніх юристів набуває проблема формування базових компетентностей як запоруки виконання майбутньої професійної діяльності на сучасному рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Згідно структури нашої статті ми базові компетентності майбутніх правознавців розглядаємо в аспектах загального значення – значущого для будь-якої професійної галузі та приватного – закріпленого за конкретною професією, а саме юридичною. Тому виникає потреба здійснити аналіз їхніх структурних та змістових особливостей.

Поняття «компетентність» було розглянуто в роботах Баркасі В., Бояциса Р., Велде С., Гончарової Л., Зеера Е., Зимньої І., Кобзар Н., Лебедева О., Локшиної О., Овчарук О., Пометун О., Равена Дж., Савченко О., Уїдетта С., Холліфорда С., Шадрікова В. та інших. Проблема щодо визначення сутності та особливостей формування професійної компетентності відображено в роботах Біляковської О., Болюбаш Н., Борисюка О., Гришко О., Елькіна М., Запрудського Н., Жукевича І., Івашкевич І., Казарницької Я., Карпової Л., Львової Н., Скворцової С. та ін. Складові базових компетентностей правознавців, виділено у дослідженнях різних авторів (І. Зимня, О. Калита, О. Кожем'яко А. Хуторський.): особистий професійний значний досвід, вмотивованість на професійний саморозвиток, єдність теоретичної підготовки та практичних умінь, універсальність, надпредметний характер.

Мета статті: Головною метою цієї роботи – розкрити сутність та значення базових компетентностей майбутніх правників у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Під структурою базових компетентностей ми розуміємо уявну модель, що характеризує їх як суб'єктно-діяльнісну освіту майбутнього фахівця. З наявних варіантів структурування компетентностей вважаємо за потрібне виділити ті, в яких автори спро-

бували пов'язати компетентність з особливостями пізнавальної та трудової активності студентів.

Базові компетентності, по суті своїй, є проєкцією найбільш важливих складових професійної підготовки на відповідний їй зміст професійної освіти. Це означає, що змістовна специфіка базових компетентностей майбутніх правознавців повинна ґрунтуватися на тих чи інших особливостях юридичної діяльності. Специфіка юридичної професії детально описана у державних стандартах вищої освіти, зокрема в освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціальності 081 – право студента «бакалавр».

Бакалавр з права повинен мати відповідний рівень політичної, етичної та психологічної культури: чітко сформовані принципові засади світогляду як загального усвідомлення про навколишній світ і своє місце в ньому, про шлях реалізації в умовах реальної дійсності своїх життєвих програм; сформоване філософське, економічне, політичне мислення; розумітися в проблемах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства; володіти питаннями розвитку стародавньої, нової, новітньої всесвітньої історії та історії України, засвоїти закономірності та особливості культурного розвитку людства; брати участь у громадському житті, формуванні правової свідомості та цивілізованих взаємовідносин всіх членів суспільства.

Отже, з такого змісту ОКХ нам зрозуміло, що тут передбачено розвиток навчальної, комунікативної, інформаційної, соціальної та етичної компетентностей, що виражається з описаних у професійних вимогах їх особливостей. В інтересах дослідження доцільно провести аналіз цих особливостей згідно з такими аспектами: феномен права в юридичній діяльності, соціальна місія професії юриста, комунікація як інструмент юридичної діяльності, етика майбутнього правознавця, роль інформації в юридичній діяльності.

Аналізуючи юридичну діяльність з позицій функціонування соціального інституту права, звернемося до суджень Т. Кашаніної, яка у своїх працях зазначає, що у зв'язку з проблемами постіндустріального суспільства, збереження миру і безпеки людей – необхідність кожного жителя тієї чи іншої території. Динаміка правової картини макросоціума стимулює збільшення числа суб'єктів, які мають приватну власність. Це загострює їх потребу в розвинених праві та юридичній техніці [1].

На утримання базових компетентностей майбутніх правознавців не може не позначатися факт недозволеного досі протистояння природного та юридичного аспектів у змісті правовідносини. Через їхню нетотожність виникли ідеологія і філософія права.

Феномен права змушує нас задатися питанням: «Закон або право потрібно викладати

студентам юридичних факультетів?» І відповідає, що, звичайно, право. З одного боку, практика ставить вимогу готувати універсального правознавця, з гуманістичних позицій сприймає потреби суспільства. З іншого – все частіше зростає попит на вузьких фахівців у тій чи іншій сфері юридичної діяльності, оскільки роботодавці не можуть брати на роботу фахівця широкого профілю, хоч і якісно підготовленого. У зв'язку з цим, З. Незнамова, робить важливий висновок, що сьогодні потрібні фахівці, компетентні у вузькій сфері діяльності, але з фундаментальною юридичною підготовкою [2].

Як бачимо, феномен права переважає над іншими складовими юридичної діяльності визначаючи її специфіку, виділяючи професію юриста серед інших професій у світі праці. Феномен права зумовлений соціальною місією юридичної діяльності, що впливає на зміст базових компетентностей майбутніх юристів.

Звернемося до роботи В. Карташова «Юридична діяльність: поняття, структура, цінність», де юридична діяльність представлена як «відносно відособлені напрями гомогенного впливу на об'єктивну і суб'єктивну соціальну реальність, в яких виявляються і конкретизуються природа права». [3]. В умовах ринку зростає роль права в господарсько-економічних відносинах, управлінні суспільством та економікою. Нині основою забезпечення нормальної діяльності підприємств, організацій та установ усіх форм власності є законодавство: грамотні дії юристів є, свого роду, запобіжним механізмом, що захищає суб'єкти, державності від фінансових і економічних проблем.

Соціальна місія юридичної діяльності тісно перетинається з її комунікативною складовою. Показовий той факт, що спочатку юридична освіта давалося на базі філологічного факультету чи університету, а перший досвід професійної підготовки юристів представляв собою змагання студентів у красномовстві. У період близько 1200 року в юридичній школі одного з перших європейських університетів Болонії навчалося 105 тисяч чоловік, і основною формою навчальних занять були диспути.

У професії юриста роль комунікації зумовлена, перш за все, соціальним статусом. Той, хто хоче зрозуміти іншого в його соціальній позиції повинен, за словами Ґ.Гадамера, вступити в зіткнення з тією традицією, яку несе інший колектив. Розуміння або непорозуміння є тут не тільки репродуктивним, але завжди продуктивним соціальним ставленням» [4].

Формат і цілі нашої роботи не дозволяють охопити всього обсягу комунікативної практики в сфері юридичної діяльності, однак окремі її види принципово важливі для подальшого дослідження. Це різні контакти з суб'єктами правовідносин, правова пропаганда і письмова комунікація, що опосередкована в різних юридичних документах. У кож-

ному виді комунікації юридична практика виступає як організуючий момент соціальної практики, як її структурна ланка, що залучена в правову систему суспільства і процес правового регулювання. Можна стверджувати, що комунікація «сприяє інтеграційним процесам в правовій системі суспільства, пов'язуючи суб'єктивні права і юридичні обов'язки, нормативні приписи і прийняті на їх основі рішення» [4, с. 13]. Комунікативна складова більшості юридичних спеціальностей передбачає знання маніпулятивних технологій спілкування, лінгвістичного програмування; зобов'язує юриста мати хорошу риторичну підготовку, не кажучи вже про навички дотримання мовних норм у мовленні.

Комунікативна складова юридичної діяльності тісно пов'язана з її інформаційним забезпеченням, адже обмін інформацією здійснюється в комунікації. Потужний інформопотік соціального досвіду стає предметом суб'єкт-об'єктних інфовзаємодій і, тим самим, інструментом виховання, освіти і навчання. Юристу доводиться мати справу зі значними масивами інформації нормативного характеру. Крім того, він потребує знань з психології, соціології та ін. Безумовно, основний обсяг інформації, що переробляється правознавцями, складають в закони та підзаконні акти, кодекси, службові приписи та інструкції. Створення попередніх умов для передачі інформації, продумування тактики інформаційного впливу здатні значно посилити ефект правових відносин з порушником закону. У своїх працях А. Коренєв відзначає, що правова інформація зобов'язує сучасного юриста володіти комп'ютерною, криміналістичною, спеціальною технікою. Юрист повинен знати законодавство та відомчі нормативні акти; систему і структуру органів внутрішніх справ; правовий статус, форми і методи адміністративно-правової, оперативно-розшукової та кримінально-процесуальної діяльності [5].

Отже, інформаційна складова юридичної діяльності, поряд із соціально-правовою та комунікативною, є джерелом змістового наповнення базових компетентностей майбутніх правознавців. Описані області специфікації юридичної діяльності дають нам право виділити в якості базових компетентностей правознавців навчальну, інформаційну; комунікативну, соціальну, етичну компетентності

Очільне становище відводимо навчальній та соціальній компетентностям, які пов'язані з системним розглядом юридичних явищ, а саме, з точки зору семіотичної полярності категорії «право»: право як догма і право як висловлювання свободи людини. Соціальна дійсність реалізує обидва концепти права і зобов'язує майбутнього правознавця не просто володіти правовим знанням, але і створювати ситуації, що сприяють осмисленню прав, буття, ситуації, неможливі без глибоких системних знань і здібностей майбутніх

правознавців до методологічно грамотному аналізу і синтезу.

Етична компетентність орієнтує на підвищену відповідальність юриста за наслідки своїх соціальних дій. Суспільство потребує, щоб утилітарні пріоритети юридичної діяльності гармонували з пріоритетом моральності, совісті, а вся професійно орієнтована практика підпорядковувалася б існуючим у суспільстві моральним нормам, що становить основу етичної культури правознавця (систему моральних принципів і норм, які сформувалися як результат почуттів, знань, потреб, переконань, що виражають у моральній поведінці правника гармонію внутрішніх переконань і їх зовнішніх проявів. Формування у майбутніх правознавців етичної компетентності передбачає закономірне дотримання ними узвичаєних норм і принципів моралі в процесі виконання службових обов'язків, їхнього впровадження в юридичну практику, подолання помилок морально-фахових деформацій. Основне етичне правило правознавця, як зазначає Г. Яворська, — робити для клієнта все, що не заборонено законом, щоб він би був у змозі зробити для себе сам, маючи для цього необхідні знання і навички, властиві юристу-спеціалісту. Авторка виділяє такі рівні прояву етичної культури правознавців: ставлення майбутнього правознавця до своєї професійної діяльності та її результатів (як особи-професіонала); стосунки з колегами по роботі (як члена робочої групи); стосунки з клієнтом, підсудним, підслідним та іншими людьми в процесі вирішення юридичної справи (як представника влади) [6].

Діяльність майбутнього правознавця характеризується щоденним спілкуванням із різними людьми, які залежать від нього, а тому потребують від нього дбайливого, коректного ставлення. Саме тому одне з основних місць відведено формуванню комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність розглядається нами як форма соціальної практики правознавців, яка сприяє вирішенню соціальних конфліктів, стабілізації правовідносин, становленню громадянського суспільства. Праця юристів більшості спеціальностей пов'язана з постійним спілкуванням: в усній або письмовій словесній формі знаходять своє вираження норми права. Важливим чинником, що визначає успішне спілкування з клієнтом, є достатня риторична підготовка (в тому числі, володіння невербальними прийомами комунікації), впевнене використання майбутніми правознавцями маніпулятивних комунікативних прийомів, а також обізнаність студентів в психічних аспектах комунікації.

Як зауважує О. Калита, важливу роль у комунікативній ситуації «правознавець – клієнт» відіграють і вербальні, і невербальні засоби спілкування. Під час розмови лише 7% інформації передається

словами, а решта – 93% – мовою жестів. Професійна діяльність майбутнього правознавця передбачає різні види комунікативних ситуацій: безпосереднє спілкування з клієнтом і спілкування по телефону. У безпосередньому спілкуванні визначальними серед невербальних засобів є міміка, жести, інтонація, а в консультуванні по телефону – лише інтонація. Безперечно, майбутній правознавець повинен пам'ятати, що вплив на клієнта здійснюється не тільки за допомогою тлумачення змісту законодавчих документів, але й за рахунок особистих якостей, що забезпечить йому довіру й повагу. У зв'язку з цим інтонація ведення діалогу повинна бути доброзичливою, рівномірною. Консультант із питань законодавства повинен уважно поставитися до сутності проблеми, через яку ідентифікується інша особистість, сенс її багатогранного буття [7].

Інформаційна компетентність, в нашому розумінні, відображає сучасний стан соціуму, в якому належить працювати майбутньому юристу. Правознавці повинні прагнути до забезпечення оптимальних умов для повного задоволення інформаційно-правових потреб державних і суспільних структур, підприємств, організацій, установ і громадян на основі ефективної організації та використання інформаційних ресурсів із застосуванням прогресивних технологій.

Інформаційна компетентність майбутніх правознавців формується в процесі інформаційної діяльності, а саме – в діях, спрямованих на одержання правової інформації стосовно певної юридичної ситуації шляхом здійснення комплексу інформаційно-правових, інформаційно-пошукових, інформаційно-комунікативних і інформаційно-аналітичних заходів та уникнення дезінформації з метою об'єктивного неупередженого розгляду справи, встановлення істини та документального оформлення прийнятих процесуальних рішень у вигляді, придатному для розгляду справи у суді.

Робота майбутнього правознавця з інформацією зводиться до її одержання, використання, поширення та зберігання. Така інформація має назву правової. Відповідно до ст. 22. Закону України «Про інформацію» правова інформація – це сукупність документованих або публічно оголошених відомостей про право, його систему, джерела, реалізацію, юридичні факти, правовідносини, правопорядок, правопорушення, боротьбу з ними та їх профілактику тощо. Джерелами правової інформації є Конституція України, інші законодавчі і підзаконні нормативні правові акти, міжнародні договори та угоди, норми і принципи міжнародного права, а також ненормативні правові акти, повідомлення засобів масової інформації, публічні виступи, інші джерела інформації з правових питань.

Таким чином, зміст базових компетентностей є основою для вироблення критеріальних

параметрів, під якими, звичайно, розуміють конкретні, лаконічні описи, зручні для використання в різного роду документах і практиці моніторингу. Чималу цінність у виконанні дослідницької задачі представляють вербальні зразки опису компетентностей, запропоновані Ю. Татуром [8].

Змістові особливості базових компетентностей майбутніх юристів впливають з організації діяльності студентів. Саме тому, необхідно зупинитися на деяких нюансах в розумінні діяльності, зокрема на можливості використовувати поняття діяльності в практиці навчання майбутніх правознавців.

В юридичній літературі виділяють види (аспекти) діяльності майбутнього правознавця, кожен яких відповідає за формування базових компетентностей, зокрема:

– соціальний – підкреслює соціальну значимість професії правознавця як організатора боротьби з правопорушеннями, захисника прав та законних інтересів громадян (соціальна компетентність);

– пошуковий – полягає в збиранні інформації необхідної для вирішення юридичної справи (інформаційна та навчальна компетентності);

– реконструктивний — являє собою заключний аналіз зібраної інформації по юридичній справі, висунення робочих гіпотез, розробка плану діяльності з її подальшого розгляду і завершення (інформаційна компетентність);

– комунікативний – означає вміння спілкуватися з колегами, клієнтами, учасниками справи і всіма тими, хто має до неї відношення (етична та комунікативна компетентності);

– організаційний — полягає у вольових діях з перевірки робочих версій та їх реалізації (навчальна та інформаційна компетентності);

– засвідчувальний — полягає в умінні надавати отриманій інформації з юридичної справи передбачену законом форму письмових актів-документів (постанов, протоколів, вироків та ін.) (етична, інформаційна та комунікативна компетентності).

У свою чергу, А. Новіков, пропонує розмежувати репродуктивну та продуктивну діяльності. Перша є зліпком, копією з діяльності іншої людини, або копією своєї власної діяльності; друга спрямована на отримання об'єктивно чи суб'єктивно нового результату. Продуктивна діяльність, на відміну від репродуктивної, потребує організації, тобто у внутрішній впорядкованості, взаємозв'язку її частин, в усвідомленості засобів діяльності (інструментарію діяльності) [9].

Висновки і пропозиції. Ми поділяємо позицію А. Новікова, оскільки в освітньому середовищі майбутніх правознавців є місце як для перетворення навколишньої реальності дій, так і для дій репродуктивних, до яких важко застосовувати інше слово, ніж «діяльність». У загальному вигляді, під діяльністю можна розуміти відмічену активність людини, спрямовану на отримання передбаченого

результату. Таке трактування діяльності, на нашу думку, ближче до логіки компетентнісного підходу і сутності професійних компетенцій.

Важливим моментом у нашій статті є розмежування здійснюваної студентами діяльності на навчальну, навчально-професійну і квазіпрофесійну. Дана диференціація запозичена у А. Вербицького [10], який стверджує, що для досягнення цілей формування особистості фахівця у ЗВО необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід (трансформацію) одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійний) з відповідною зміною мотивів, цілей, дій, а також засобів, предметів і результатів. Але це аспекти подальших наших наукових доробок.

Отже, аналіз базових компетентностей підкреслює важливість формування у майбутніх правознавців саме комунікативної, соціальної, навчальної, інформаційної та етичної компетентностей, що зумовлено їх особливостями та вимогами до особистості юриста взагалі, та професійно-юридичної діяльності, зокрема. В подальшому вбачаємо потребу в залученні майбутніх правників як юристів до розв'язання фахово-зорієнтованих завдань та розробки необхідного навчально-методичного комплексу до дисциплін «Юридична деонтологія», «Юридична психологія», «Педагогіка», «Сімейне право» тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кашанина Т. В. Юридическая техника: учебник. М.: Эксмо, 2007. 512 с.
2. Незнамова З. А. Роль государственных стандартов юридического образования в подготовке юристов. *Известия высших учебных заведений. Правоведение*. 2001. № 1. С. 217-221.
3. Карташев В. Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность. Саратов, 1989. 218 с.
4. Гадамер Х. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. [пер. с нем. Б. Н. Бессонова]. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
5. Коренев А. П. Введение в юридическую специальность: учебник. М.: Знание, 2004. 160 с.
6. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: навчальний посібник. К.: Знання, 2004. 335 с.
7. Калита О. П. Мова як раціональна дія в системі формування комунікативної компетентності юриста [Електронний ресурс]: *Електронне фахове видання "Народна освіта"*, 2012. № 19. Режим доступу до журн.: <http://narodnaosvita.kiev.ua>.
8. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы к заседанию методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 7.
9. Новіков А. М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
10. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. М.: Знание, 1987. 124 с.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *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 30

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 19,64. Ум. друк. арк. 19,76.
Підписано до друку 29.12.2020. Замов. № 0121/10. 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.