

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 34

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

Головний редактор:

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

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

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

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

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

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

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

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 № 4 від 26.04.2021 року)

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

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Костенко Л.Д. ДЕРЖАВНА ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1952 Р. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....	9
Стражнікова І.В. ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	14
Ходунова В.Л. ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917–1985 РР.).....	17
Хопта С.М., Демида Є.Ф. ПЕРСОНАЛІЇ ЗАРУБІЖНИХ РЕФОРМАТОРІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЕЛЕКТРОННОГО РЕСУРСУ «ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ ТА СВІТУ» ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСВІДУ ОСВІТНІХ ПЕРЕТВОРЕНЬ.....	23
Шкода М.В. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЕТАПІВ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	31
Юрков А.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....	37
РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)	
Афанасьєва Е.Ю. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФАХУ ДЛЯ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА.....	43
Галан В.Д., Кравчук В.Р., Солонецька Г.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКІВ З АЛГЕБРИ.....	48
Грядуща В.В., Динисова А.В. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ СКЛАДНИК ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	54
Дробін А.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ».....	62
Іваніга О.В. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	67
Качайло К.А., Мішеніна Т.М. РОБОТА МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ІЗ ТЕЗАУРУСНИМИ ДЕВІАЦІЯМИ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД.....	71
Кісіль Л.М. АНОТУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	76
Козловська І.М., Гаврилук М.В. ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	81

Кухта О.С. ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО СКЛАДНИКА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АНАЛІТИЧНОГО ОБРОБЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ВПЛИВ ТЮТЮНОПАЛІННЯ.....	86
Небож І.В., Загурський О.М., Калініченко О.М. ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК КАРАТИСТІВ РІЗНОЇ СТАТІ ТА РІВНЯ МАЙСТЕРНОСТІ.....	92
Пастушенко О.А. ВПЛИВ МЕТОДІВ ЧИТАННЯ НА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ ВУЗАХ.....	98
Сизенко А.С., Дьячкова Я.О. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ І НШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТИ НАВЧАННЯ: СФЕРА ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ.....	102
Черниш Л.М. ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	109
Щекотиліна Н.Ф. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЗВО.....	113
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Кавиліна Г.К. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ЛОГОРИТМІКИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	119
Казачінер О.С., Бойчук Ю.Д., Галій А.І. КРИТЕРІЇ ВИБОРУ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	123
Ковиліна В.Г., Кипер Д.В. ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	127
Кучеренко Є.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОВЕДІНКОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	131
Ласточкина О.В. ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ.....	138
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Желуденко М.О. ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ.....	142
Султанова Н.В. ПОЗАКЛАСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ.....	147
Шпеко А.А. ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	152

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Тесленко С.О.**УСНА НАРОДНА ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....157**Черепаня Н.І., Русин Н.М.**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ
РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....161**РОЗДІЛ 6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ****Безлюдний Р.О., Павлюк В.І.**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ІКТ166**Вергун А.Р., Ягело С.П.**АНТИПЛАГІАТНА ЕКСПЕРТИЗА У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ
МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО:
ДОСВІД ТА АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ.....170**Горбач В.М., Люхтан О.А., Гоков С.П.**ВІРТУАЛЬНИЙ ТРЕНАЖЕР ДО ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ
«ВИЗНАЧЕННЯ ВІДНОШЕННЯ ТЕПЛОЄМНОСТІ ГАЗУ ПРИ ПОСТІЙНОМУ ТИСКУ
ДО ЙОГО ТЕПЛОЄМНОСТІ ПРИ ПОСТІЙНОМУ ОБ'ЄМІ».....175**Заманова Назакет Ибрагим**

ПУТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОМ МИРЕ.....180

Лєнкова О.О.ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....184**Середницька А.Я.**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ
МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ».....188**Шкарбан І.В.**ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА.....192

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Kostenko L.D.STATE FINANCIAL SUPPORT FOR OUT-OF-SCHOOL EDUCATION
(1952 – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)..... 9**Strazhnikova I.V.**PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINE.....14**Khodunova V.L.**HISTORICAL PREREQUISITES FOR CONTINUOUS EDUCATION DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL WORKERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE (1917–1985)..... 17**Khopta S.M., Demyda Ye.F.**PERSONALITIES OF FOREIGN REFORMERS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY
OF THE ELECTRONIC RESOURCE “OUTSTANDING TEACHERS OF UKRAINE
AND THE WORLD” AS A SOURCE OF EXPERIENCE OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS.....23**Shkoda M.V.**PERIODS OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT
IN PRIMARY SCHOOL IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XX – EARLY XXI CENTURY.....31**Yurkov A.V.**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ESTABLISHMENT OF READINESS
OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY
IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....37SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Afanasieva E.Iu.**METHODS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN THE SPECIALTY
FOR A STUDENT MUSICIAN..... 43**Halan V.D., Kravchuk V.R., Solonetska H.V.**

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF ALGEBRA TEXTBOOKS.....48

Hriadushcha V.V., Dynysova A.V.DIGITALIZATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE
MODELS FOR VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS.....54**Drobin A.A.**FEATURES OF CONDUCTING A TRAINING EXPERIMENT
IN THE INTEGRATED COURSE “NATURAL SCIENCES”.....62**Ivaniha O.V.**INTELLECTUAL GAME AS MEANS OF STUDENTS’ KNOWLEDGE
AND SKILL FORMATION DURING ENGLISH CLASSES.....67**Kachailo K.A., Mishenina T.M.**THE WORK OF FUTURE EDITORS WITH THESAURUS DEVIATIONS
IN THE CONTEXT OF CONTEXTUAL LEARNING.....71**Kisil L.M.**ANNOTATION OF PROFESSIONAL SCIENTIFIC TEXT AS THE COMPONENT
OF THE VOCATIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS
IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE.....76**Kozlovska I.M., Havryliuk M.V.**HUMANIZATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING
FOR TECHNICIANS BY MEANS OF FICTION..... 81

Kukhta O.S. FORMATION OF COGNITIVE COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' HEALTH CULTURE ON THE BASIS OF ANALYTICAL PROCESSING OF INFORMATION ABOUT TOBACCO SMOKING EFFECT.....	86
Nebozh I.V., Zahurskyi O.M., Kalinichenko O.M. PHYSICAL DEVELOPMENT OF KARATISTS OF DIFFERENT GENDER AND LEVEL OF SKILL.....	92
Pastushenko O.A. THE INFLUENCE OF READING METHODS ON STUDENTS COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE.....	98
Syzenko A.S., Diachkova Ya.O. CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BEING AN AIM OF LEARNING: PUBLIC ADMINISTRATION SPHERE.....	102
Chernysh L.M. STUDENTS' CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION DURING ENGLISH CLASSES.....	109
Shchekotylyna N.F. SYSTEMATIC APPROACH IN CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN PHYSICAL CULTURE WITH STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	113
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Kavylyna H.K. FEATURES OF ORGANIZATION OF OCCUPATIONS FROM LOGS IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS.....	119
Kazachiner O.S., Boichuk Yu.D., Halii A.I. CRITERIA OF DIAGNOSTIC TOOLS' CHOICE FOR CHILD DEVELOPMENT COMPLEX EVALUATION.....	123
Kovylina V.H., Kyper D.V. FORMATION OF SELF-ASSESSMENT IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT.....	127
Kucherenko Ye.Iu. FEATURES OF INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS WITH BEHAVIORAL TECHNOLOGIES.....	131
Lastochkina O.V. SPEECH THERAPY ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH PAROPSISS.....	138
SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY	
Zheludenko M.O. FORMATION OF STRESS RESISTANCE IN CONDITIONS OF FORCED SOCIAL DISTANCE.....	142
Sultanova N.V. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF BOARDING SCHOOLS AS A FACTOR OF PUPILS' GENDER EDUCATION.....	147
Shpeko A.A. FORMS AND METHODS OF SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT.....	152
SECTION 5. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Teslenko S.O. ORAL FOLK ART AS A MEANS OF FORMING THE MORAL READYNES OF SENIOR PRESCHOOL TEACHERS TO STUDY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	157

Cherepania N.I., Rusyn N.M. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTH WORK IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	161
---	------------

SECTION 6. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Bezliudnyi R.O., Pavliuk V.I. TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES WITH THE HELP OF ICT TECHNOLOGIES.....	166
--	------------

Verhun A.R., Yahelo S.P. ANTIPLAGIARISM EXPERTISE IN DANYLO HALYTSKY LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY: EXPERIENCE AND AUTHOR'S VIEWS.....	170
--	------------

Horbach V.M., Liukhtan O.A., Hokov S.P. VIRTUAL SIMULATOR OF THE LABORATORY WORK "THE DETERMINATION OF THE RATIO OF THE HEAT CAPACITY OF A GAS AT CONSTANT PRESSURE TO ITS HEAT CAPACITY AT A CONSTANT VOLUME".....	175
---	------------

Zamanova Nazaket Ybrahym WAYS OF EDUCATION DEVELOPMENT IN THE DIGITAL WORLD.....	180
--	------------

Lienkova O.O. PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	184
--	------------

Serednytska A.Ia. THE USAGE OF INNOVATIVE INTERACTIVE TEACHING METHODS OF LINGUISTIC DISCIPLINES IN THE COURSE "UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES".....	188
--	------------

Shkarban I.V. INTENSIFICATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS OF NON-CORE SPECIALTIES USING TECHNOLOGIES OF CONTENT VISUALIZATION.....	192
--	------------

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**ДЕРЖАВНА ФІНАНСОВА ПІДТРИМКА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
(1952 Р. – ПОЧАТОК XXI СТ.)****STATE FINANCIAL SUPPORT FOR OUT-OF-SCHOOL EDUCATION
(1952 – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)**

Стаття присвячена одній із актуальних проблем позашкільної освіти – розвитку її державної фінансової підтримки, адже важливим чинником забезпечення сталого розвитку позашкільної освіти є саме система її фінансування, від ефективної побудови якої значною мірою залежить успіх реалізації освітньої політики у галузі позашкільної освіти. Автор зупиняється на аналізі державного фінансування позашкільної освіти на початку 50-х рр. XX ст. (матеріально-технічна база знаходилася у важкому становищі й потребувала відновлення); кінця 50–60-х рр. XX ст. (кількість позашкільних закладів у республіці зростає, а матеріально-технічна база позашкільних закладів забезпечувалася на належному рівні: проводилися капітальні та поточні ремонти приміщень, здійснювалася закупівля матеріалів та обладнання для роботи гуртків, проте існувала проблема нестачі нового якісного обладнання); 70-х рр. XX ст. (будівництво позашкільних закладів за типовими проектами. Практично в кожній області було зведено нові приміщення палаців, будинків, станцій, клубів дитячої творчості, частина з яких будувалася за рахунок громадських рухів. Вводилася державна статистична звітність, багато коштів виділялося на проведення загальнодержавних заходів. Матеріальна база значної кількості дитячих установ залишалася в досить незадовільному стані); 80-х рр. XX ст. (збільшено асигнування на позашкільні заклади з державного бюджету, мережа позашкільних закладів досягла найвищого розквіту, їх матеріальна база зміцнювалася, постійно збільшувалося державне асигнування на проведення масових заходів); 90-х рр. XX ст. (фактичне фінансування позашкільної освіти було нижчим за планові показники, фінансування позашкільних закладів могло здійснюватися і за рахунок додаткових джерел фінансування, не заборонених законодавством України); на початку XXI ст. (фінансування позашкільної освіти здійснювалося за рахунок коштів державного та місцевого бюджетів, платних послуг, добровільних грошових внесків, одержаних від підприємств, установ, організацій, окремих громадян).

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільні заклади, державна фінансова підтримка позашкільної освіти, додаткові джерела фінансування позашкільної освіти, матеріально-технічна база позашкільних закладів.

The article is devoted to one of the current problems of out-of-school education – the development of its state financial support, because an important factor in ensuring the sustainable development of out-of-school education is the system of its financing, the effective structure of which largely determines the success of educational policy. The author dwells upon the analysis of state funding of out-of-school education in the early 50's of the twentieth century (material and technical base was in a difficult state and needed restoration); late 50–60's of the twentieth century (the number of out-of-school institutions in the country is growing, and the material and technical base of out-of-school institutions was provided at the appropriate level: capital and current repairs were carried out, materials and equipment for clubs were purchased. However, there was a lack of new quality equipment); 70's of the twentieth century (the construction of out-of-school establishments according to standard projects. In almost every region new premises for palaces, houses, stations, children's art clubs were erected, some of which were built at the expense of public organizations. State statistical reporting was introduced, a lot of funding was allocated for national events. The material base of a significant number of children's institutions remained in a rather unsatisfactory condition); 80's of the twentieth century (allocations for out-of-school institutions from the state budget increased, the network of out-of-school institutions reached its highest level, their material base was strengthened, state allocations for holding mass events were constantly increasing); 90's of the twentieth century (actual financing of out-of-school education was lower than had been planned, financing of out-of-school institutions could be carried out at the expense of additional sources of financing, not prohibited by the legislation of Ukraine); at the beginning of the XXI century (financing of out-of-school education was carried out at the expense of the state and local budgets, paid services, voluntary monetary contributions received from enterprises, institutions, organizations, individual citizens).

Key words: out-of-school education, out-of-school establishments, state financial support of out-of-school education, additional sources of financing of out-of-school education, material and technical base of out-of-school establishments.

УДК 373.2.(091)(477)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.1>

Костенко Л.Д.,
канд. пед. наук,
начальник управління освіти
Міської ради міста Кропивницького

Постановка проблеми в загальному вигляді. Серед соціальних інститутів виховання й розвитку підростаючих поколінь особлива роль належить позашкільній освіті, яка завжди

відіграла важливу роль у системі освіти учнівської молоді та значною мірою сприяла формуванню її ціннісних, моральних і професійних орієнтацій.

Значний потенціал для розв'язання проблем сучасної позашкільної освіти має досвід позашкільної освіти попередніх років, що є цінним джерелом для пошуку нових підходів до вдосконалення освітнього процесу в закладах позашкільної освіти. Об'єктивний історико-педагогічний аналіз теорії та практики розвитку позашкільної освіти України, творче використання педагогічних ідей минулого з урахуванням сучасних вимог і можливостей держави дають змогу якісно оновити й удосконалити зміст позашкільної освіти України.

Окремі аспекти історії теорії та практики позашкільної освіти розкриваються у публікаціях Б. Балахтар, В. Береки, Г. Вдовиченко, В. Вербицького, І. Пархоменко, Т. Цвірової, А. Шепілової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення наукової літератури дало змогу з'ясувати, що теорія і практика розвитку позашкільної освіти в Україні (1952 р. – початок ХХІ ст.) не була предметом спеціального дослідження. Це викликало необхідність аналізу державної фінансової підтримки позашкільної освіти.

Мета статті – на основі історико-педагогічного аналізу розкрити схарактеризувати державну фінансову підтримку позашкільної освіти залежно від соціально-економічних умов означеного періоду.

Виклад основного матеріалу. Важливим чинником забезпечення сталого розвитку позашкільної освіти є система її фінансування, від ефективної побудови якої значною мірою залежить успіх реалізації освітньої політики у галузі позашкільної освіти.

Матеріально-технічна база позашкільної освіти на початку 50-х рр. ХХ ст. знаходилася у важкому становищі й потребувала відновлення. Загальна кількість позашкільних закладів різних типів у 1952 р. становила, за даними одних джерел, 802 [8, с. 45], а за даними інших – 664 [9, арк. 56]. Ці розбіжності, на наш погляд, були істотними, бо не давали повної, об'єктивної картини мережі позашкільних закладів. Причинами такого явища могли бути неточний облік, неповний перелік наявних позашкільних закладів або неврахування тих, які входили до складу закладів іншого підпорядкування (наприклад, клубів для дорослих, будинків культури тощо).

Станом на 1953 р. у структурі позашкільної освіти України діяли 25 палаців і 244 клуби піонерів, 51 технічна станція, 12 сільськогосподарських станцій і станцій юних натуралістів, 47 спортивних шкіл, 3 будинки художнього виховання дітей, 2 ігротеки, 6 водних станцій, 1 стадіон, 168 дитячих бібліотек, 4 парки культури і відпочинку, 3 дитячі залізниці [1, с. 30]. Для роботи позашкільних закладів різних типів у 1953 р. було асигновано 27 278 600 крб [1, с. 45], а вже у 1957 р. уряд СРСР виділив на розгортання позашкільної роботи великі на ті часи гроші – 111 000 000 крб [3, с. 32].

Обласні позашкільні заклади УРСР перебували на утриманні обласного відділу народної освіти. Окрім коштів основного фонду, заклади могли використовувати кошти спеціальних фондів, обсяг яких визначався відділами народної освіти. Вся робота закладів проводилася в межах асигнувань, затверджених кошторисами на поточний рік. Майно обласних позашкільних закладів, приміщення, обладнання, інвентар вважався державною власністю. Структура обласних позашкільних закладів установлювалася відповідно до штатного розпису. Крім штатних працівників, до виконання окремих завдань залучалися фахівці на умовах погодинної оплати праці. На «самооплатній основі» працювали туристські бази, тобто за рахунок коштів, отриманих від реалізації путівок. Витрати на утримання баз проводилися виключно в межах прибутків від реалізації путівок [3, с. 35].

Поряд із державним фінансуванням позашкільної освіти виникає інститут шефства. Урядові постанови зобов'язували підприємства надавати матеріальну допомогу позашкільним закладам, що згодом стало поширеною практикою. Переважна більшість промислових підприємств, шахт, заводів на добровільних засадах упроваджували шефську роботу, а це передбачало не тільки матеріальну допомогу, але й участь у вихованні дітей.

З кінця 50-х до кінця 60-х рр. ХХ ст. кількість позашкільних закладів у республіці зростала. Так, у 1961 р. в Україні працювало 280 палаців і будинків піонерів, 68 станцій юних техніків, натуралістів, туристів, 93 спортивні школи. У 1966 р. працювало 295 Будинків піонерів, 80 станцій юних натуралістів, техніків і туристів, 159 спортивних шкіл, 32 дитячі парки, 9 республіканських і 140 обласних екскурсійних баз туристичних таборів, сотні піонерських таборів й інших позашкільних закладів. Відповідно, збільшилися асигнування на їх утримання, збагатилася база для роботи гуртків [4, арк. 34–36]. Так, якщо у 1967 р. для цієї мети було профінансовано 18 636,1 тис. карбованців, то у 1969 р. – 30 348 тис. крб. Крім того, на запит Міністерства освіти УРСР у 1969 р. Радою Міністрів України були виділені додаткові кошти в сумі 1 310 тисяч крб., які були використані на капітальний ремонт, придбання обладнання для позашкільних закладів республіки та розширення її мережі [7, арк. 90–95].

Упродовж 50–60-х рр. ХХ ст. матеріально-технічна база позашкільних закладів забезпечувалася на належному рівні: проводилися капітальні та поточні ремонти приміщень, здійснювалася закупівля матеріалів та обладнання для роботи гуртків, проте існувала проблема нестачі нового якісного обладнання.

У 1972 р. мережа позашкільних закладів вже охоплювала 50 Палаців піонерів, 699 Будинків піонерів і школярів, 183 станцій юних техніків, 129 –

юних натуралістів, 28 дитячих екскурсійно-туристичних станцій, 13 дитячих парків, 8 флотилій, 7 стадіонів. У найближчі роки було заплановано її збільшити та розширити, і вже до 1974 р. їх кількість зросла на 74 заклади, а в 1980 р. їх вже було 1 360 установи, що охоплювали 51 Палац піонерів, 752 Будинки піонерів і школярів, 280 станцій юних техніків, 215 – юних натуралістів, 28 дитячих екскурсійно-туристичних станцій, 14 дитячих парків, 14 флотилій, 8 стадіонів [2, с. 21–22].

Водночас розпочинається будівництво позашкільних закладів за типовими проектами. Практично в кожній області було зведено нові приміщення палаців, будинків, станцій, клубів дитячої творчості. Характерно, що частина з них будувалася за рахунок громадських рухів. Вводилася державна статистична звітність, багато коштів виділялося на проведення загальнодержавних заходів [2], проте матеріальна база значної кількості дитячих установ залишалася в досить незадовільному стані. За матеріалами Міністерства освіти УРСР 1972 р., із 739 будинків піонерів 215, або близько 30%, потребували капітального ремонту та знаходилися в аварійному стані. Зокрема, в Сумській області таких установ 10, Харківській – 13, Тернопільській – 11, Черкаській – 13, Чернігівській – 13, Львівській – 11, Донецькій – 16. У Закарпатській, Рівненській, Хмельницькій, Тернопільській області із середини 70-х рр. ХХ ст. не було збудовано жодної позашкільної установи [11, арк. 11].

За складних умов працювали позашкільні заклади в сільській місцевості, що насамперед було пов'язано з обмеженими фінансовими можливостями цих установ, оскільки кошти, що направлялися на їхнє утримання, не могли задовольнити елементарних потреб. Так, наприклад, 111 Будинків піонерів мали на придбання обладнання від 100 до 300 крб на рік. Таких установ найбільше було у Полтавській (15), Чернігівській (14), Житомирській (9), Одеській (7) областях [11 арк. 23].

У кінці 70-х рр. ХХ ст. стрімко збільшувалася кількість туристських таборів. У 1978 р. в УРСР працювало 29 стаціонарних туристських таборів (ними охоплено 14 504 дитини) та 702 пересувних туристських таборів (20 989 дітей) [11, арк. 45].

У першій половині 80-х рр. ХХ ст. збільшено асигнування на позашкільні заклади з державного бюджету, їх матеріальна база зміцнювалася, зокрема було збудовано та переведено в нові приміщення більше 150 позашкільних дитячих установ республіки, створено і відремонтовано 505 дитячих кімнат при будинкоуправліннях, організовано 24 нові туристські бази, збудовано 7 палаців піонерів і школярів в обласних центрах країни [5, арк. 10]. Постійно збільшувалося державне асигнування на проведення масових заходів, яке здійснювалося відповідно до нормативних документів Міністерства освіти УРСР у межах бюджетних

асигнувань. Значну увагу позашкільним закладам приділяли профспілки, організації, установи, які сприяли матеріально-технічному забезпеченню, створенню та розвитку їх мережі.

Мережа позашкільних закладів продовжувала зростати до 1983 р. і досягла найвищого розквіту (їх максимальна кількість – 1 912 закладів, на 800 тис. збільшилася кількість вихованців у позашкільних закладах різних типів) [5, арк. 21]. Зокрема, у Полтавській, Запорізькій, Дніпропетровській, Кримській, Чернігівській, Донецькій, Сумській областях були побудовані нові приміщення Будинків піонерів, станцій юних техніків, натуралістів. 96 позашкільних закладів поліпшили свої умови шляхом перебудови, добудови та надання їм кращих приміщень [2].

З кінця 80-х рр. ХХ ст. кількість позашкільних закладів значно зменшується. Важливим став 1989 р. – рік проведення всеукраїнської паспортизації позашкільних закладів, за наслідками якої стали відомі факти непослідовних дій органів місцевої влади щодо розвитку мережі та матеріально-технічної бази позашкільних закладів. Йшлося про відкриття в кожному районі позашкільних закладів різних типів без приміщень, без матеріальної бази, без належних кадрів [6, арк. 87].

Аналіз звітів фінансово-господарської діяльності установ і закладів народної освіти у 1989 р. засвідчив, що протягом 80-х рр. ХХ ст. не ремонтувалися більшість позашкільних закладів, а нові будувалися надто повільно [6, арк. 90].

Міністерство народної освіти УРСР в 1990 р. звернуло увагу планово-бюджетної комісії Верховної Ради УРСР на необхідність здійснення будівництва першочергово 10 Палаців піонерів і школярів, з яких 4 – пускові, що вкрай не задовольняло потреби. Будівництво палаців у райцентрах, станцій туристів, техніків, натуралістів, ДЮСШ практично не велося, а потрібно було відкрити 900 одиниць. Враховуючи необхідність зміцнення матеріальної бази об'єктів позашкільної освіти, Держпланом УРСР було заплановано збільшення на 1990 р. капіталовкладень для продовження будівництва Палаців піонерів на 10 млн крб, а також виділення капіталовкладення на проектування і будівництво позашкільних закладів [2].

Після 1991 р. поставала гостра необхідність у пошуку нових підходів для забезпечення належних умов функціонування позашкільних закладів. Упродовж першого десятиріччя незалежності України фактичне фінансування позашкільної освіти було нижчим за планові показники. Зазначимо, що ст. 61 Закону України «Про освіту» (1991) [10] визначала необхідний обсяг бюджетних асигнувань на сферу освіти в розмірі не менш 10% від валового внутрішнього продукту (ВВП), однак жодного разу від проголошення незалежності Україні не вдавалося вийти на такий рівень фінансування освіти.

Позашкільні заклади отримали розширення повноважень і прав щодо формування й управління господарською, фінансовою та кадровою діяльністю, проте перманентне недофінансування як на загальнодержавному, так і на регіональній рівні, складна соціально-економічна ситуація у країні негативно віддзеркалилися на матеріально-технічній базі позашкільних закладів.

Обсяг фінансування позашкільних закладів як складників позашкільної освіти здійснювався за рахунок коштів їхніх засновників (власників). Державні позашкільні заклади, засновниками яких виступали центральні органи виконавчої влади, фінансувалися з державного бюджету. Приватні та комунальні заклади, засновані органами місцевого самоврядування, організаціями, підприємствами, релігійними організаціями, утримувалися за кошти з місцевих бюджетів або приватного капіталу. Обсяг бюджетного фінансування визначався відповідними органами управління освітою згідно з нормативами та результатами сертифікації.

Фінансування закладів могло здійснюватися за рахунок додаткових джерел фінансування, не заборонених законодавством України. Спеціальний фонд доходної частини бюджетів закладів формувався за рахунок додаткових надходжень.

Додатковими джерелами фінансування позашкільного закладу були: кошти, одержані за надання додаткових освітніх послуг; роботи, виконані позашкільним закладом на замовлення підприємств, установ, організацій і громадян; доходи від реалізації власної продукції; від надання в оренду приміщень, обладнання, що не оподатковуються і спрямовуються на соціальні потреби та розвиток навчального закладу; гуманітарна допомога; дотації з місцевих бюджетів; добровільні грошові внески, матеріальні цінності, одержані від підприємств, установ, організацій та окремих громадян.

Всі кошти та цінності, одержані закладом у вигляді допомоги або добровільних пожертвувань для здійснення освітньої, наукової, оздоровчої, спортивної, культурної діяльності, не вважалися прибутком і не оподатковувалися. Надходження цих коштів не зменшувало обсяги бюджетного фінансування.

Одержані з державного бюджету асигнування та позабюджетні кошти закладів не підлягали вилученню, але використовувалися виключно за призначенням, тобто на передбачені за кошторисом потреби.

На початку XXI ст. в Україні фінансування позашкільної освіти здійснювалося за рахунок: коштів державного та місцевого бюджетів і дотації органів державної та місцевої влади; кредитів і позик банків; платних послуг, які мали право надавати позашкільні заклади, дивідендів від цінних паперів, валютних надходжень; добровільних грошо-

вих внесків, матеріальних цінностей, одержаних від підприємств, установ, організацій, окремих громадян.

Внаслідок обмеженості державного фінансування в освітній галузі залишилося коло проблем: відсутність ефективного мотиваційного механізму симулювання педагогічних кадрів до роботи у позашкільних закладах; нестача педагогічних кадрів із вищою освітою у позашкільних закладах, особливо у сільській місцевості; низький рівень охоплення позашкільною освітою дітей із сільської місцевості; скорочення мережі й освітніх можливостей позашкільних закладів; слабка матеріальна база позашкільних закладів; недостатній рівень комп'ютеризації позашкільних закладів; збільшення мережі платних освітніх послуг для різних вікових категорій, що не завжди відповідало їхній якості.

Сьогодення позашкільної освіти передбачає, з одного боку, достатнє державне фінансування, а з іншого – пошук додаткових, альтернативних джерел фінансування. Нинішнє фінансування цієї галузі не забезпечує їй належний розвиток відповідно до зростаючих потреб дітей і молоді, кола їхніх інтересів, тому питання збереження та розвитку системи позашкільної освіти має бути пріоритетом політики на всіх рівнях. Модернізація державного фінансування позашкільної освіти в Україні дасть змогу забезпечити перехід до нової її якості та стане основою відтворення інтелектуального і духовного потенціалу українського народу.

Висновки. Отже, співвідношення між бюджетним і небюджетним фінансуванням позашкільної освіти як невід'ємної ланки освітньої системи України змінювалося залежно від темпів економічного розвитку, наявності бюджетних ресурсів за адекватної державної політики у сфері освіти, форми власності закладу позашкільної освіти. Як показала практика, існування альтернативних джерел фінансування не може вирішити проблему фінансового забезпечення збалансованого розвитку позашкільної освіти. Бюджет є домінуючим джерелом належного фінансового забезпечення освітньої сфери.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ваккер Д.Л. Збірка матеріалів на допомогу керівникам позашкільної роботи з дітьми. Київ, 1953. 51 с.
2. Вербицкий В. Юннатівський рух в Україні. Київ, 2001. 304 с.
3. Вдовиченко Г., Реммер Т. Позашкільні заклади України за 30 років. *Радянська школа*. 1957. № 6. С. 31–39.
4. Доповідні записки та довідки інспекторів відділу про перевірку роботи позашкільних установ УРСР за 1966–1967 н. р. Міністерство освіти. Відділ позашкільного виховання. ЦДАВОУ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 6133. 87 арк.

5. Документи засідань колегії Міністерства [рішення, постанови, доповідні записки], 1987 р. Міністерство освіти. Канцелярія. ЦДАВОВУ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 9324. 115 арк.

6. Документи засідань колегії Міністерства [рішення, постанови, доповідні записки] 1989 р. Міністерство освіти. Загальний відділ. ЦДАВОВУ. Ф. 166. Оп. 17. Спр. 41. 165 арк.

7. Звіт про роботу відділу позашкільного виховання за 1967–1968 н. р. Про стан комуністичного виховання у школах республіки. Підготовка до відзначення 50-річчя Великої Жовтневої соціалістичної революції. Міністерство освіти УРСР. Статистичний відділ. ЦДАВОВУ. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 6629. 267 арк.

8. Культурное строительство Украинской ССР: Статистический справочник. Київ, 1953. 203 с.

9. Матеріали по вивченню досвіду роботи позашкільних установ України (постанови, доповіді, акти, доповідні записки, висновки по обстеженню роботи), 1953 р. ЦДАВОВУ. Ф. 167. Оп. 8. Спр. 156. 127 арк.

10. Про освіту: Закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР*. 1991. № 34. Ст. 451.

11. Статистичні відомості про стан дитячих установ України, 1976 р. ЦДАВОВУ. Ф. 167. Оп. 13. Спр. 615. 87 арк.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

PRACTICAL-ORIENTED APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINE

У статті доведено, що ефективним засобом формування професійно компетентних педагогів є практико-орієнтований підхід до організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Підкреслено, що особливе значення в підготовці майбутніх викладачів має вивчення методичних дисциплін, які сприятимуть формуванню у студентів низки методичних компетенцій. Саме вони створюють можливості залучення студентів до практичної професійної діяльності через максимальне наближення до реальних умов майбутньої професії.

Категорія «практико-орієнтований підхід» у професійній підготовці розглядається як засіб орієнтації навчального процесу на кінцевий результат; як вид навчання, метою якого є формування в учнів професійних компетенцій, набуття практичного досвіду професійної діяльності.

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти використання workshop у процесі професійної підготовки, що характеризується інтенсивною групою взаємодією, використанням наявного життєвого досвіду, отриманням динамічного знання та точковою тематичною спрямованістю, це робить його дієвим засобом формування професійних компетентностей. Обґрунтовано розумне поєднання фундаментальної освіти та професійної підготовки через проєкт «Еразмус+» ITE-VET 2016–2018 *Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education, введення в навчальний план магістратури за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» нових дисциплін, які формуватимуть у майбутніх викладачів закладів вищої освіти низку компетентностей, загальних і спеціальних / фахових. Представлено завдання, що передбачають і розвиток дослідницьких якостей молодих науковців, що, у свою чергу, слугують ланкою між різними видами практик (науково-дослідна, виробнича (асистентська) тощо) та написанням дипломної роботи на другому освітньому рівні вищої освіти.*

діяльність, проєкти, підготовка магістрів, майбутні викладачі, заклад вищої освіти.

The article proves that an effective means of forming professionally competent teachers is a practice-oriented approach to the organization of the educational process in ZVO. The special place of preparation of future teachers is underlined by studying of methodical disciplines which will promote formation at students of a number of methodical competences. They create opportunities to involve students in practical professional activities through the maximum approximation to the real conditions of the future profession.

The category of "practice-oriented approach" in training is considered as a means of orienting the educational process to the end result; as a type of education, the purpose of which is the formation of students' professional competencies, gaining practical experience of professional activity.

The article considers theoretical and practical aspects of using a workshop in the process of professional training, characterized by intensive group interaction, use of existing life experience, dynamic knowledge and point thematic focus, and this makes it an effective means of forming professional competencies. Reasonable combination of basic education and professional training through the project Erasmus+ ITE-VET 2016–2018 *Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education, introduction into the curriculum of master's degree in «Educational, pedagogical sciences» new disciplines will form in future teachers of higher education institutions a number of competencies, including general and special (professional). There are tasks that involve the development of research qualities of young scientists, which, in turn, serve as a link between different types of practices (research, production (assistant), etc.) and the writing of the thesis at the second level of higher education.*

Key words: practice-oriented approach, professional competencies, professional activity, projects, preparation of masters, future teachers, institution of higher education.

УДК 37.011 + 378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.2>

Стражнікова І.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У контексті реформування системи освіти України потребує оновлення і професійна підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти. Адже сучасне суспільство потребує компетентних фахівців не тільки з високим рівнем знань, а й із практичними вміннями, здатністю реалізувати теорію у практичній діяльності, виконувати свою професійну діяльність у нових соціально-економічних умовах. Тому велике значення в підготовці майбутніх викладачів має вивчення методичних дис-

циплін, які сприятимуть формуванню у студентів низки методичних компетенцій, зокрема організаційних, проєктувальних, комунікативних, діагностичних, дослідницьких і технологічних.

Однак традиційна методична підготовка передбачає насамперед засвоєння системи методичних знань, а згодом – вироблення методичних умінь. Навчання студентів у сучасних українських ЗВО надто теоретизоване, повною мірою не використовуються можливості практичної підготовки студентів, мало уваги приділяють професійно орієн-

тованим завданням і, як наслідок, матеріал, який опановують студенти, відірваний від життя, від практико-орієнтованого спрямування, а на практичних заняттях рідко обговорюються проблеми й аналізуються ситуації з реального освітнього процесу. Водночас кінцевим продуктом професійної підготовки в закладах вищої освіти є формування достатнього рівня професійно-педагогічної культури майбутнього викладача, що дасть йому змогу успішно здійснювати самостійну практичну діяльність у ЗВО різних рівнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливості впровадження практико-орієнтованого підходу в підготовці фахівців різних галузей і напрямів вивчали Р. Аджимулаєва, О. Горєлов, С. Грищенко, Н. Кисель, М. Корешкова, О. Котикова, І. Міщерякова, Н. Матюшенко, І. Мінервін, С. Абрамова, Є. Бояров, О. Ломов, О. Стахієва, І. Пальшкова, А. Пригодій, О. Сазанова; практико-орієнтоване навчання в закордонних країнах досліджували С. Бобраков, Ю. Новікова, Л. Павлова й інші; практико-орієнтовані технології розглядали Н. Байдикова, Л. Вітвицька, О. Ігна, І. Ісаєв, Т. Парфьонова, Т. Попова, А. Рижков, А. Смирнова, Є. Шиянов та інші.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що категорію «практико-орієнтований підхід» у професійній підготовці розглядають як засіб орієнтації навчального процесу на кінцевий результат – конкретизовані дії, засвоєні студентами у вигляді досвіду під час роботи з навчальною інформацією, що дозволяє у процесі професійної підготовки моделювати предметний зміст фахової діяльності та забезпечувати умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Основним засобом реалізації практико-орієнтованого підходу є відповідні завдання, а неодмінною умовою їх застосування – розроблення коректних умов для розв'язання цих завдань. Тому впровадження практико-орієнтованого підходу передбачає створення науково-педагогічними працівниками середовища, у якому студенти могли б проявити і реалізувати власний інтерес до пізнання, зробити його усвідомленою потребою в саморозвитку та професійній адаптації. Реалізувати практико-орієнтований підхід можна через створення студентами практико-орієнтованих проєктів, які є результатом індивідуальної або колективної діяльності, що є проявом розумного балансу між академічною і прагматичною складовими частинами професійної підготовки.

Мета статті – обґрунтування особливостей застосування практико-орієнтованого підходу в підготовці майбутніх науково-практичних працівників.

Виклад основного матеріалу. Загалом науковці практико-орієнтований підхід характеризують як вид навчання, метою якого є формування у студентів професійних компетентностей, набуття

практичного досвіду професійної діяльності. Так, І. Калугіна зазначає, що сутність практико-орієнтованого навчання полягає в побудові навчального процесу на основі єдності емоційно-образного та логічного компонентів змісту; набуття нових знань і формування практичного досвіду їх використання під час вирішення життєво важливих завдань і проблем; емоційного й пізнавального насичення творчого пошуку учнів [1]; І. Пальшкова розглядає як «сукупність теоретико-методологічних положень», що дає змогу розуміти «практичну діяльність учителя як суб'єкт-об'єктну взаємодію, наслідком якої є зміни не тільки в об'єктному довкіллі, а й у самому суб'єкті», а соціальна дійсність постає як сукупність людських практик (уміння, навички, способи дії, звичаї) [3]; Є. Пост визначає практико-орієнтований підхід як орієнтацію змісту і методів педагогічного процесу на формування в майбутніх фахівців практичних навичок роботи [4].

Отже, основа практико-орієнтованого підходу в освіті – це розумне поєднання фундаментальної освіти та професійної підготовки. На нашу думку, одним із важливих підходів до практико-орієнтованого навчання є створення в закладі вищої освіти практико-орієнтованого середовища, максимально наближеного до майбутніх посадових обов'язків, професійних вимог та обставин. Саме тому, згідно з умовами проєкту «Еразмус+» ITE-VET 2016–2018 Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education, у навчальний план магістратури за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника) було введено низку дисциплін та розширено кількість годин на практику. Вивчення даних дисциплін мало на меті формування в магістрів низки компетентностей, загальних (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність вчитися і бути сучасно навченим, до критичного осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей, діяти соціально відповідально і свідомо, генерувати нові ідеї (Soft skill), до управління комплексними діями або проєктами, відповідальність за ухвалення рішень у непередбачуваних умовах тощо), спеціальних / фахових компетентностей (здатність виявляти потенційні зв'язки освітньої теорії, освітньої політики та практики, розуміння цілей і особливостей освітніх систем, обізнаність із різними контекстами, у яких може відбуватися навчання, здатність керувати освітніми практико-орієнтованими проєктами, здійснювати ефективну організацію освітнього процесу у ЗВО на основі знань теорії та практики організації освітніх систем, основних вимог до професійної діяльності педагога, викладача тощо).

Для прикладу більш детально зупинимось на розгляді дисципліни «Інноваційні технології в

роботі куратора академічної групи», яка входить до циклу дисциплін вільного вибору студента навчального плану. Її мета – ознайомити магістрантів із специфікою роботи куратора академічної групи, інноваційними технологіями виховання у вищій школі, з методикою вивчення мікроклімату у студентському колективі; сформувати практичні вміння щодо реалізації у вищій школі різних видів форм і методів проведення виховної роботи та навчальних занять. Дана навчальна дисципліна покликана сприяти опануванню магістрантами інноваційних технологій у системі виховної роботи зі студентами, розвитку професійного мислення, готувати до усвідомленого опанування професійних умінь та навичок, необхідними для ефективної роботи куратора у вищих освітніх закладах. Предмет розрахований на вже сформовані знання студентів із навчальних дисциплін: загальні основи педагогіки, теорії виховання, психології, методик викладання окремих навчальних дисциплін, філософії та методики виховної роботи. Вони є теоретичною базою для подальшого опанування методів пізнання, логіки дослідно-педагогічного процесу, досвіду практичної-педагогічної діяльності.

Програма навчальної дисципліни передбачає вивчення низки тем, основна мета яких полягає в підготовці магістрів, майбутніх викладачів ЗВО, до роботи академнаставника, їхньої готовності та вміння використовувати інноваційні технології в освітньому процесі («Професійна діяльність педагога в організації навчально-виховного процесу», «Специфіка виховної роботи в академічній групі», «Академнаставник, студентської групи», «Інноваційні педагогічні технології у ЗВО», «Методико-психологічне забезпечення роботи кураторів»). У процесі підготовки до практичних/семінарських занять та під час самостійної роботи магістрам пропонуються творчі завдання, спрямовані на розвиток у них нестандартного мислення, ініціативності, креативності.

Крім того, завдання передбачають і розвиток дослідницьких якостей молодих науковців, які, у свою чергу, зв'язують різні види практик (науково-дослідна, виробнича (асистентська) тощо) та написання магістерської роботи. Наприклад: розробіть методикою вивчення мікроклімату в колективі; розробіть план виховної роботи куратора на семестр; розробіть модель виховного заходу зі студентами; створіть концептуальну модель індивідуальності педагога; розробіть структуру педагогічної технології; розробіть понятійний апарат технології «Створення ситуації успіху»; змодельуйте бесіду зі студентами першого року навчання, які проживають у гуртожитку; розробіть глосарій колективних

творчих справ («Портфель куратора»); розробіть критерії оцінки творчих можливостей студентів і оцінки рівня їхньої сформованості тощо.

Теми в навчальному процесі можуть змінюватись завдяки аналізу найбільш типових професійних проблем із подальшим виявленням цікавих для студентів тем за результатами опитування. Такий підхід до вибору тематики суттєво підвищує цінність, наприклад, workshop як методу практико-орієнтованого навчання, оскільки ґрунтується на виявленні реальних проблем у сфері професійної підготовки за конкретним фахом [2]. У таких навчальних заняттях брали участь і студенти – учасники проекту «Еразмус+» IТE-VET 2016–2018 Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education (м. Валенсія, Констанц).

Водночас можна говорити про виникнення проблеми невідповідності майбутніх магістрів до роботи зі студентами під час освітнього процесу у зв'язку з тим, що у процесі підготовки бакалаврів не на всіх спеціальностях студенти вивчають дисципліни психолого-педагогічного циклу («Педагогіка», «Педагогічна майстерність», «Педагогічна конфліктологія», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця»), не всі проходять педагогічну практику.

Висновки. Отже, застосування практико-орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки надає їй найголовнішої цінності – студенти отримують досвід майбутньої фахової діяльності, що створює відповідний рівень їхніх компетентностей, змінює акцент у навчальній діяльності студентів, скеровує їхні дії на інтелектуальний та фаховий розвиток завдяки зменшенню частки репродуктивної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Калугина І. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2000. 20 с.
2. Майковська В., Юрко І. Workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання і методико-технологічний засіб формування підприємницької компетентності. Молодь і ринок. 2019. № 2 (169). С. 116–122.
3. Пальшкова І. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 44 с.
4. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungskräften zur Initiierung von Lernen. Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer / Eva-Maria Post. Leipzig : Univ. Dass, 2010. 791 s.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1917–1985 РР.)

HISTORICAL PREREQUISITES FOR CONTINUOUS EDUCATION DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE (1917–1985)

У статті представлено результати аналізу архівних матеріалів, науково-педагогічних джерел, на основі яких проаналізовано існуючі періодизації, визначені сучасними науковцями в дослідженнях окресленої проблеми. Репрезентовано періодизацію розвитку неперервної освіти педагогічних працівників дошкільної освіти України в період (1917–1985 рр.). На підставі аналізу архівних джерел і науково-педагогічної літератури проаналізовано різні погляди вчених про зародження вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти. Зазначено, що вибрані хронологічні межі етапів зумовлені актуалізацією певних форм і методів підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю та провідними тенденціями, характерними для цієї сфери освіти й виховання. Розкрито підходи до організації неперервної освіти дошкільних працівників освітніми закладами розглядуваного періоду. Особливе місце відведено характеристиці діяльності Київського Фребелівського інституту (1907–1919 рр.). Проаналізовано концепцію національних навчальних закладів, які готували національних фахівців з педагогіки. Розкрито форми, зміст, тривалість та частоту курсів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у досліджуваному періоді. Досліджено та представлено розвиток різних навчальних закладів, характер та зміст професійно-педагогічної підготовки спеціаліста в галузі дошкільної освіти як інваріанту середньої жіночої освіти та на рівні вищої педагогічної освіти. Визначено позитивні та негативні аспекти даної підготовки. Констатовано, що подальше вивчення та критичне осмислення особливостей розвитку неперервної освіти в Україні в кінці ХХ століття, детальний розгляд її змісту, форм і методів дозволить урахувати позитивний досвід та уникнути помилок на сучасному етапі реформування та модернізації неперервної освіти педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

The study presents various archival cases, scientific and pedagogical sources, about them we trying to analyze periodic periods, applying modern scientific research in the study of individual problems. It is represented periodically to develop non-processing education of pedagogical workers of pre-school education of Ukraine in the time period of 1917–1985. Various view points about the origin of national system of postgraduate teacher training wer eanalyzed on the basis of archival sources, scientific and educational literature. It is intended that the selected chronological boundaries of the stages led to the updating of certain forms and methods of work of pedagogical employees to the school and presented modern models characteristic of this sphere of education and raising the level. Approaches to the organization not engaged in training in school services, confirming the national educational institutions studying at the higher educational period are revealed. The work of Kyiv Frebelev Institute (1907–1919) is being investigated. The conception of national educational establishments training national pedagogical specialists is being analyzed. The forms, duration and frequency of training courses of management and teaching staff in the period of research are revealed. This article examines and presents the development of various educational institutions, the nature and content of professional and pedagogical training of a specialist in the field of pre-school education as an invariant of women's secondary education and at the level of higher pedagogical education. Positive and negative aspects of this organization were identified. Noting that critical education has also made the development of a continuing education institution in Ukraine at the end of the twentieth century, a detailed examination of its content, form and ability to maintain a positive position, and use considerations to continue to develop and modernize nonprocessing educational institutions for school education.

Key words: continuing education, postgraduate education, pre-school education, teaching employees.

УДК 94:373.2.091.12:005.963 (477)
"1917-1985"

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.3>

Ходунова В.Л.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Ключові слова: неперервна освіта, післядипломна освіта, дошкільна освіта, педагогічні працівники.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміна світоглядних орієнтирів, реформування національної системи освіти, зокрема первинної ланки, якою є дошкільна галузь, актуалізує питання неперервної освіти та підвищення вимоги до новітньої педагогічної діяльності в Україні. Звернення до витоків цієї проблеми в період ХХ століття виправдано, оскільки саме тоді найбільш інтенсивною була концентрація уваги і

пошуку розв'язання цих завдань, започатковувалась система професійної підготовки дошкільних педагогічних працівників в Україні, з'являлись перші навчальні установи, що є важливою умовою для сучасного стану освіти. Реалії сьогодення, перегляд змісту навчання, корекції спрямованості освітнього процесу, формування вміння педагога застосовувати новітні знання, здобуті впродовж життя, переконують у розширенні діапазону в

напрямі започаткування і розвитку неперервної освіти кадрів для галузі дошкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема становлення та розвитку неперервної освіти дошкільних працівників ґрунтовно розглядалася з різних позицій: В. Замоцька (навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України (друга пол. ХХ – поч. ХХІ ст.) [1]; Я. Квасецька (підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних вищих закладах Західної України (остання третина ХІХ – перша пол. ХХ ст.) [2]; Ю. Косенко (підготовка кадрів з дошкільного виховання в Україні) [3]; Л. Лохвицька (ретроспективний аналіз становлення системи дошкільної освіти із середини ХІХ ст. дотепер) [4]; Т. Слободянюк (становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.) [5]; В. Сергєєва (дошкільне виховання в педагогічній спадщині С. Русової) [6]; С. Попиченко (розвиток теорії і практики дошкільного виховання) [7]; Г. Улюкаєва (становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання та дошкільної педагогічної освіти в Україні в ХХ ст.) [8].

Праці Л. Костанідової, Ц. Лакштанової, О. Лахтадир, Г. Лаврентьєвої, В. Майбороди, М. Меланчук, В. Стремидло, О. Проскури, О. Сухомлинської, М. Собчинської зацентровані на аналізі питань підготовки педагогічних кадрів для дошкільних установ, на досліджуваних процесах, які відбувалися в Україні. Для розгляду означеної проблеми мають теоретичне значення історико-педагогічні праці сучасного періоду та теоретичні праці з проблеми підготовки педагогічних кадрів (Л. Артемова, В. Бондар, З. Борисова, Л. Вовк, М. Євтух, О. Мороз, Г. Панченко, Р. Семерніков, М. Ярмаченко та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поряд із ґрунтовними дослідженнями проблеми підготовки фахівців для загальноосвітньої, професійної та вищої школи в Україні у ХХ ст. освіта працівників для закладів дошкільної освіти згадується лише в контексті загального розвитку освіти як другорядний аспект.

Мета статті. У зв'язку з цим дана стаття ставить своєю метою проаналізувати та узагальнити історичні передумови розвитку неперервної освіти дошкільних працівників на основі вивчення системи факторів (соціально-економічні умови, активізація інтересу до проблеми підготовки дошкільних педагогічних кадрів, етап у розвитку психолого-педагогічних наук), положень, які підкреслюють важливість теоретико-методичних засад, що використовувались у ході становлення та розвитку системи неперервної освіти фахівців з дошкільного виховання, їх впливу та можливого використання в сучасному процесі підготовки педагогічних кадрів; теоретично обґрунтувати зміст та характер підго-

товки фахівців дошкільного виховання в контексті існуючого на означений період вітчизняного педагогічного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Визначення низки соціально-політичних і культурно-освітніх чинників та критеріальних ознак (оновлення нормативно-правової бази та наявність освітніх реформ, структурно-змістові та організаційні перетворення, зміни в контингенті слухачів і викладацькому складі) дозволило виокремити хронологічні рамки становлення післядипломної неперервної освіти педагогічних працівників в Україні. Перший етап (до 1917 р.) відзначається пошуком змісту організаційних форм і методів підготовки педагогічних кадрів; етап формування окремих елементів системи післядипломної освіти педагогічних кадрів припадає на другий етап (1917–1920 рр.); третій етап (1920–1930 рр.) характеризується розвитком національної системи післядипломної освіти педагогічних кадрів; четвертий етап (1931–1986 рр.) визначає функціонування післядипломної освіти в різні історичні періоди: тотальної авторитарної системи (1931–1940 рр.); під час Великої Вітчизняної війни (1941–1945 рр.); у повоєнні роки (1946–1959 рр.); встановлення систематичної обов'язкової післядипломної освіти дошкільних кадрів (один раз на п'ять років), запровадження атестації дошкільних працівників (1960–1986 рр.). З 1992 р. і дотепер – період створення системи післядипломної освіти в умовах відродження і розбудови національної освітньої системи України [9].

Охарактеризуємо тенденції післядипломної – неперервної освіти, її становлення в Україні на кожному із запропонованих етапів.

Розвиток системи освіти фахівців-дошкільників в Україні на першому етапі (до 1917 р.) розпочався з появи у 1905 р. першого спеціально спрямованого навчального закладу – Школи нянь, яка готувала помічниць садівниць (вихователів). За дослідженнями Т. Слободянюк, до появи Школи нянь підготовка вихователів здійснювалася на загальних засадах у жіночих гімназіях. За архівними даними, число жіночих гімназій тільки в Київському учбовому окрузі в 1911 році збільшилося з 26 до 84. За цей період ці навчальні заклади закінчили 197 849 учениць. При жіночих гімназіях працювали дитячі садки, підготовчі відділення, початкові класи, які були базою для практичної підготовки учениць до педагогічної діяльності [5].

Педагогічну підготовку, більш широку за змістом у порівнянні з жіночими гімназіями, забезпечували учительські семінарії. Вони закладали основи системи підготовки дошкільних працівників за трьома рівнями: стаціонарне навчання, де учениці одночасно опановували професію вчителя народної школи і дошкільного вихователя; освіта на спеціальних однорічних (фребелівських) курсах; приватне навчання і мінімум тримісячну прак-

тику в зразковому дитячому садку. У змісті підготовки працівників дошкільця виокремлювалися суспільно-духовний, спеціальний, мовний, природничий, естетично-оздоровчий та практичний цикли [2].

Популярними формами підготовки вихователів були приватні пансіони та Інститути шляхетних дівчат. За структурою навчального процесу випускниці інститутів одержували кваліфікацію – «Наставниця дітей» (вищий рівень); «Домашня вчителька», «Доглядачка за малолітніми дітьми» (нижчий рівень).

Інваріантом жіночої освіти в Україні були училища: Київське міське училище для бідних дівчат графині Левашової, Одеське міське училище та училище для дочок нижчих чинів у Миколаєві та Севастополі. Увага в цих закладах зосереджувалася на вивченні історії педагогіки й актуальній тоді спадщини Ф. Фребеля, які включали майже всі аспекти змісту, методів, засобів організації виховання в дитячому садочку [5].

З 1853 року всі навчальні заклади працювали за єдиними напрямками: вивчення літератури, історії, іноземних мов, арифметики, природознавства, підготовки дівчат до виконання ролі домашньої господині, володіння вміннями виховувати дітей.

За ініціативою передових педагогів до 1917 року підготовку вихователів представлено губернськими й повітовими курсами. Перші педагогічні курси з підготовки дошкільних працівників почали працювати в Києві 1 квітня 1919 р. Курси були розраховані на 150 слухачів (3 групи по 50 чоловік) тривалістю занять у 2 місяці (760 навчальних годин). Є відомості про роботу дошкільних курсів у Полтаві, які тривали з 1 квітня по 15 травня 1921 р. У Харківській губернії перші курси з дошкільного виховання були організовані у 1920 р. в Харкові, Вовчанському, Зміївському та Охтирському повітах. Значний поступ здійснювали Зіньківські 2-річні жіночі курси Полтавської губернії. Курси відрізнялися своєрідною системою підготовки вихователів, про що свідчить перелік обов'язкових предметів: малювання, ліплення, ручна праця, співи, гімнастика, питання методики лічби, грамота, навчання ремеслам, педагогічна патологія (вчення про розумово відсталих та хворобливих дітей). Існували і приватні педагогічні курси, які готували вчителів-дошкільників. Так, згідно із пропозицією міністра народної освіти і попечителя Київського навчального округу в Києві з 1905 р. були відкриті однорічні приватні вищі жіночі курси А. Жекуліної. Пізніше, починаючи з 1907 р., курси перетворилися на чотирирічні із трьома відділеннями: історико-літературним, природничо-історичним, історико-економічним.

Проти підготовки дошкільних працівників лише на короткотермінових курсах рішуче виступала О. Дорошенко. Вона стверджувала, що «ніякі

курси не можуть дати наукової підготовки дошкільних працівників уже тому, що нема можливості забезпечити їх науковими силами» [10].

Чимало досягнень у галузі змісту й методики підготовки фахівців дошкільної освіти мав Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.). Аналіз діяльності Інституту з погляду функціонування та створення передумов для розроблення змісту дошкільної освіти показав, що до роботи в ньому були залучені найкращі фахівці, педагоги, психологи (С. Русова, Н. Лубенець, С. Толмачевська, О. Островська, І. Сікорський, В. Зеньківський та ін.). Упродовж усього періоду його діяльності (1907–1920 рр.) велися наукові дослідження в галузі дошкільної педагогіки, психології і фізіології дітей, впроваджувалися експериментальні технології, надавалася консультативна допомога, на основі чого вносилися зміни до навчального плану, розширювалися програми навчальних дисциплін. Підсумком творчого пошуку став навчальний план 1915 року, котрий складався із: практично-педагогічної діяльності слухачок у навчально-виховних допоміжних закладах (дитсадках, притулках, початкових школах, вищому початковому училищі); практичної роботи в науково-дослідних структурах (педагогічній лабораторії, лабораторії експериментальної психології, педологічній лабораторії, амбулаторії педагогічної патології); педпрактики майбутніх вихователів на літніх майданчиках для дитячих ігор і в дитячому осередку. Розширення програми навчання зумовило необхідність подовження терміну навчання з двох до трьох років [5].

Новим етапом у формуванні окремих елементів післядипломної неперервної освіти фахівців дошкільної освіти стали 1917–1920 роки.

Після революції 1917 року Україна стала на шлях національного відродження та великих соціальних реформ. На той час до української системи педагогічної освіти входили вищі педагогічні навчальні заклади двох типів: Інститут народної освіти (1920) з трьома факультетами (соціального виховання, професійного навчання і політичної освіти) і Вищі трирічні педагогічні курси імені Б.Д. Грінченка (1922). За «Тимчасовим положенням (1919) про керування вищими навчальними закладами» навчання в Інституті велося в трьох напрямках: науковому, науково-навчальному й просвітницькому. Вищі трирічні педагогічні курси імені Б.Д. Грінченка були зорієнтовані на підготовку педагогів для роботи з раннім і середнім дитячим віком. Обов'язковий навчальний план педагогічних курсів становив 108 навчальних годин, дошкільному вихованню відводилося 36. Окремих кафедр з дошкільного виховання в ІНО не існувало. Тільки при науково-дослідницьких кафедрах педології та педагогіки організовувались дошкільні секції. Аспірантські вакансії з дошкільного виховання у

20-х – на початку 30-х рр. в УСРР навіть не передбачались.

Узагальнення опрацьованих матеріалів дає підстави стверджувати, що задля забезпечення педагогічними працівниками тодішньої системи дошкільної освіти (вихователів, завідувачів дитячих садків, діячів із дошкільного виховання, організаторів дитячих ясел, захоронків, народних дитячих садків, дитячих майданів, клубів, літніх колоній) було розгорнуто широку мережу курсів. Теоретична частина курсів була спрямована на розвиток дошкільного виховання, його методи й основні принципи. Практичну частину становили: малювання, ліплення та вирізування; ігри і гімнастика; екскурсії; огляд дошкільних організацій міста Києва.

Поширеною практикою освіти працівників для дошкільних установ були 1–3-денні семінари для жінок-активісток, які мали брати на себе турботи з їх організації. Вважалося, що ці семінари готують тимчасових «наглядачок» за дітьми. Але відсутність диференційованого підходу до вихователів, наступності в організації педагогічних курсів значно знижувало їхню ефективність [11].

Становленню дошкільної освіти в ті роки в Україні сприяла робота дошкільного семінарію, заснованого С. Русовою, – науково-методичного центру, призначеного для консультування дошкільних фахівців та пропаганди ідей дошкільного виховання [6]. У 1921 р. колишні вчительські семінарії були реорганізовані в педагогічні школи та педагогічні технікуми з трирічним строком навчання. Вони готували вчителів для початкової школи (чотирирічки), керівників для установ соціального виховання (дитячі будинки) та вихователів дошкільних закладів.

Значним досягненням у створенні державної системи неперервної освіти стали учительські з'їзди, які проводилися на різних рівнях: Всеукраїнські, губернські, повітові, районні. Прийняті на них рішення і постанови враховувались педагогами в практиці. Так, після I Всеросійського з'їзду з дошкільного виховання (квітень 1919 р.) основним типом дошкільних закладів було визнано дитячий садок. II Всеросійський дошкільний з'їзд (1921 р.) піддав критиці виховні системи Фребеля, Монтесорі, вільного виховання і зробив спробу визначити головний зміст роботи дитячих садків [1].

Зазначимо, що розглянуті типи навчальних закладів, форми та зміст їх підготовки дають можливість констатувати, що вони закладали основи неперервної освіти дошкільних працівників в Україні.

Вивчення історико-педагогічної літератури вказує на те, що 1920–1930 рр. в історії України позначені розбудовою національної педагогічної освітньої галузі, стали першою вдалою спробою її українізації. Відповідно до рішення Секретаріату

ЦВК УСРР від 11 березня 1930 року організовано перший «Дошкільний похід», метою якого було проголошено популяризацію завдань дошкільного виховання, поліпшення роботи наявних дошкільних установ та ін.

Пріоритетною справою було визначено підвищення кваліфікації дошкільних працівників. Так, Постановою Раднаркому УСРР від 11 травня 1930 р. «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти» в системі педагогічної освіти, крім вищої школи, передбачено ще й школи середні – технікуми і система пришвидшеної підготовки – курси [6]. Уведення в дію «Положення щодо заходів підвищення педагогічної та політичної кваліфікації педагогів» від 20 грудня 1923 р. затвердило основні форми підвищення кваліфікації дошкільних кадрів: інструктивні конференції; курси та екскурсії в дошкільні заклади, дослідно-педагогічні станції, пересувні бібліотеки з відповідним фондом, педагогічні гуртки, лекції та семінари при Будинках Освіти в містах.

Одним із рішень III Всеросійського з'їзду Спілки працівників освіти (1921 р.) було об'єднання всіх форм підвищення кваліфікації «у струнку систему колективної педагогічної роботи з постійно діючими керівними відповідальними організаціями в центрі і на місцях» [5].

Дієвою формою підготовки дошкільних робітниць були курси-з'їзди. За терміном навчання курси розподілялися на річні, шестимісячні і тримісячні. Курси мали за мету дати політичне виховання педагогам та підвищити їхню загальну та педагогічну кваліфікацію [12].

Наприкінці 20-х років XX століття значного поширення набула заочна педагогічна освіта. Центром постійного оновлення та удосконалення знань працівників дошкільних установ став Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів (ВІПКП) (грудень 1927 р.). Робота інституту була організована в трьох напрямках: докваліфікація вихователів, які не мали потрібної освіти; підвищення їхньої кваліфікації, підготовка нових педагогічних кадрів.

Водночас підготовка дошкільних фахівців у цей період мала низку недоліків. Насамперед це відсутність програм та навчальної літератури, надмірна політизація та заборона досліджень у багатьох галузях психолого-педагогічної науки, що затримало розвиток дошкільної освіти на декілька десятиліть.

Відповідно до загальних тенденцій розвитку післядипломної освіти в СРСР протягом часу, обмеженого 1931–1985 роками, відбулася її централізація і жорстке підпорядкування центральним органам.

Розгортання дошкільного виховання, запровадження «Статуту дитячого садка» (серпень 1938 р.) загострило потребу в професійній підго-

товці дошкільних працівників. За цих умов було зроблено ставку на прискорену курсову підготовку, термін якої обмежувався 5–6 тижнями.

Конкретні цифри, наведені Є. Бурмістровою, свідчать про те, що у 30-ті роки ХХ століття розпочалася широкомасштабна підготовка спеціалістів дошкільного виховання в педагогічних училищах. Так, у 1931 році випускниками педагогічних училищ була 51 особа, в 1935 – вже 588, в 1937/1938 навчальному році – 1457, в 1938/1939 навчальному році – 1500 осіб [13]. Окремих відділень у педучилищах, які готували би виключно дошкільних працівників, не існувало. Програма навчання в педучилищах була розрахована на підготовку «універсального» вчителя для роботи в початковій школі, середніх та старших класах за умови відсутності фахівців-предметників у закладах дошкільного виховання. І тому більшість випускників отримувала призначення на роботу в середню школу.

У післявоєнний період завдання забезпечення дошкільних закладів педагогічними кадрами, підвищення їхньої ідейно-політичної та педагогічної кваліфікації було покладено перш за все на середню ланку системи педагогічної освіти. Відповідно до Постанови «Про затвердження мережі педагогічних училищ, її контингенту та плану прийому слухачів на 1945–1946 навчальний рік», прийнятої 20 лютого 1945 року Радою Народних Комісарів УРСР, в Україні до початку 1945/1946 навчального року було відкрито 82 педагогічних училища: у 1950 р. – 80; 1955 р. – 65; 1960 р. – 37. Акценти з кількості поступово пересувалися на якість підготовки. Кадровий склад постійно покращувався. У 1950–1952 роках до дитячих садків республіки було направлено 2090 випускників дошкільних відділень педагогічних училищ [14].

Поряд із цим йшлося накопичення досвіду в забезпеченні професійної підготовки дошкільних працівників, необхідного для її започаткування у вищих навчальних закладах України, які на той час не готували фахівців дошкільного профілю. Єдиним вищим закладом, де велась підготовка педагогічних працівників для дитячих садків, був Київський державний педагогічний інститут імені О. Горького. Тільки на початку 60-х років дошкільні факультети почали відкриватися в Слов'янському, Рівненському та Запорізькому педагогічному інститутах. Поступово, у 60–80-х рр. поетапний процес підготовки фахівців дошкільного напрямку придбав системний характер.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів вищими педагогічними навчальними закладами використовувалися напрацювання науковців Науково-дослідного інституту дошкільного виховання АПН СРСР та лабораторії дошкільного виховання УНДІП УРСР (М. Шейко «Рухливі ігри дошкільників» (1973); Е. Вільчковський «Теорія

і методика фізичного виховання дітей раннього і дошкільного віку» (1973); Л. Артемова «Моральне виховання дошкільників» (1974), Л. Артемова, О. Янківська «Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку» (1977) та ін.) [15].

Важливе значення в пошуку форм прискореної підготовки дошкільних працівників мав Центральний інститут удосконалення вчителів, створений у 1952 році.

Основними формами післядипломної освіти дошкільних працівників у той період залишались довготермінові курси при педагогічних інститутах та педучилищах (з 1959 р.); курси й семінари, педагогічні виставки, самоосвіта тощо. Водночас слухачам курсів пропонувалось відвідування й аналіз занять у дитячих закладах (з 1963 р.); школах передового педагогічного досвіду (з 1964 р.); обговорення педагогічних творів і статей, методичних розробок відомих учителів-новаторів; дворічні очно-заочні курси для даної категорії (з 1965 р.).

Упродовж 80-х років розвиток освіти дошкільних працівників містить позитивний досвід, який є актуальним у контексті сучасних державних вимог до побудови національної системи неперервної освіти та дає можливість означити перспективи її розвитку, а саме: індивідуалізація та диференціація освітнього процесу з використанням передових педагогічних технологій; урізноманітнення форм і методів навчання та можливості їх вибору; запровадження на курсах підвищення кваліфікації дошкільних кадрів програми Intel® «Навчання для майбутнього».

Висновки. Вибраний для дослідження період характеризується започаткуванням і реалізацією проблеми неперервної освіти, ідеї розвитку особистості впродовж усього життя. Можна стверджувати, що на початку – в середині ХХ століття в Україні були закладені підвалини для створення неперервної освіти кадрів для дошкільних установ. Таким чином, характеристика поетапних змін у структурі та змісті неперервної освіти дошкільних працівників, аналіз особливостей організації освітнього процесу в означений період (1917–1985 рр.) дали змогу створити цілісну картину розвитку післядипломної неперервної освіти в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Замороцька В.В. Розвиток навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня к.пед.н. : 13.00.01. Слов'янськ, 2015. 20 с.
2. Квасецька Я.А. Професійна підготовка вихователів дошкільних установ у педагогічних навчальних закладах на західноукраїнських землях (остання третина ХІХ – перша половина ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 20 с.

3. Косенко Ю.М. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження : зб. наук. праць. *Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 17–22.
4. Лохвицька Л.В. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : довідник. Тернопіль : Мандрівець, 2011. 208 с.
5. Слободянюк Т. Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців з дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 25 с.
6. Сергєєва В.Ф. Проблеми дошкільного виховання в педагогічній спадщині Софії Русової : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 77 ; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1997. 17 с.
7. Попиченко С.С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; Уманський педагогічний ін-т ім. П.Г. Тичини. Умань, 1998. 197 с.
8. Улюкаєва І.Г. Історія дошкільної педагогіки : підручник Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 424 с.
9. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів України (1917 – 1995 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 428 с.
10. Біла Л.І. Зміст навчальних програм педагогічних курсів Полтавської губернії (кінець XIX – початок XX ст.). *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 279–285.
11. Дем'яненко Н.М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : монографія. Москва : МПА, 2002. 240 с.
12. Бондар О.В. Підготовка дошкільних працівників в УСРР у 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. *Наукові праці Миколаївського гуманітарного університету ім. Петра Могили*. Миколаїв, 2004. Вип. 19. С. 39–43.
13. Бурмістрова Є. По-більшовицькому боротися за розширення мережі дошкільних установ на селі. *За комуністичне виховання дошкільника*. 1939. № 2. С. 25–29.
14. Батлина Л. Становление и развитие общественного дошкольного воспитания в Украинской ССР (1917–1941 гг.) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1983. 19 с.
15. Артемова Л. Історія педагогіки України : підручник. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
16. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

ПЕРСОНАЛІЇ ЗАРУБІЖНИХ РЕФОРМАТОРІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЕЛЕКТРОННОГО РЕСУРСУ «ВИДАТНІ ПЕДАГОГИ УКРАЇНИ ТА СВІТУ» ЯК ДЖЕРЕЛО ДОСВІДУ ОСВІТНІХ ПЕРЕТВОРЕНЬ

PERSONALITIES OF FOREIGN REFORMERS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY OF THE ELECTRONIC RESOURCE “OUTSTANDING TEACHERS OF UKRAINE AND THE WORLD” AS A SOURCE OF EXPERIENCE OF EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

У статті крізь призму історико-бібліографічних досліджень подано детальну характеристику змісту та наповнення рубрик персоналії зарубіжних педагогів-реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ століття електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу»: Георга Кершенштейнера, Марії Монтессорі, Вільгельма Лая, Селестена Френе, Джона Дьюї, Людвіга Гурліта та Роберта Зейделя. В електронному ресурсі, розміщеному на веб-порталі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського (ДНПБ) продемонстровано життєвий шлях і науковий доробок педагогів-реформаторів. Подано детальну характеристику розділів сторінок: «Біографія», «Бібліографія праць», «Бібліографія публікацій про життя та діяльність», «Повнотекстові документи», «Фотогалерея», «Навчальні заклади, які працюють за системою педагога», «Зклади, яким присвоєно ім'я педагога» тощо. З'ясовано, що ідеї педагогів-реформаторів проникають у сучасний освітній процес України, зокрема в нову українську школу, і стають як основою сучасних принципів навчання та виховання, так і вектором педагогічного руху. Підкреслено, що вивчення, переосмислення та перепрочитання реформаторського вчення стало актуальним серед дослідників сьогодення. Доведено, що інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» є своєрідною педагогічною платформою, джерелом інформації в навчанні та викладанні педагогічних наук, зокрема історії педагогіки, забезпечуючи науковців, викладачів, здобувачів освіти відомостями про ті чи інші педагогічні процеси, персоналії, події. Уточнено, що ресурс розкриває фонди ДНПБ, Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Національної історичної бібліотеки України, Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та інших книгозбірень, Педагогічного музею НАПН України, спрямовує до відповідних джерел в онлайн-бібліотеці Google Книги, онлайн-бібліотеці європейських країн. Закцентовано, що надалі інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» поповниться новими персоналіями педагогів-реформаторів (Жан Овід Декролі, Генріх Шарельман), розроблення котрих заплановано в межах наукової теми.

Ключові слова: педагоги-реформатори, Георг Кершенштейнер, Марія Монтессорі, Вільгельм Лай, Селестен Френе, Джон Дьюї, Людвіг Гурліт, Роберт Зейдель, історико-педагогічне знання, інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу», Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського.

The article provides a detailed description of the content and the replenishment of the headings through the prism of historical and bibliographic research of individual biographies of the foreign reformist teachers of the late XIX-early XX centuries of the electronic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World”: Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Wilhelm August Lay, Célestin Freinet, John Dewey, Ludwig Gurliitt and Robert Seidel. The electronic resource, posted on the web portal of V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine (SSPL), demonstrates the life and scientific achievements of teachers-reformers. A detailed characteristics of the chapters is given: “Biography”, “Bibliography of Works”, “Bibliography of Publications about Life and Activity”, “Full-text Documents”, “Photo Gallery”, “Educational Institutions that Work According to the Teacher’s System”, “Institutions to which the Teacher’s Name is Dedicated”, etc. It is found out that the ideas of the analyzed reformist teachers (ideas of freedom, dignity, child-centeredness, humanism) enter the modern educational process of Ukraine, in particular the new Ukrainian school, and become the basis of modern principles of teaching and upbringing, the vector of the pedagogical movement. It is emphasized why the study, rethinking and re-reading of the reformist teaching has become relevant among of the modern researchers. It is proved that the information and bibliographic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World” is a sort of pedagogical platform, a sources of information in is a source of information in the teaching and learning of pedagogical sciences, in particular the history of pedagogy, providing scientists, teachers, students with information about certain pedagogical processes, personalities, events. It is demonstrated that the resource reveals the funds of SSPL, V. I. Vernadskyi National Library of Ukraine, the National Historical Library of Ukraine, the Scientific Library of M. P. Drahomanov National Pedagogical University and other book collections, Pedagogical Museum of the NAPS of Ukraine, directs to relevant sources in the online library of Google Books, to online libraries of European countries. It is emphasized that in future, the information and bibliographic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World” will be replenished with new personalities (Jean Ovid Decroli, Heinrich Chareلمان), which development are planned as part of the scientific topic for 2021.

Key words: reformist teachers, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Wilhelm Lay, Celesten Frenet, John Dewey, Ludwig Gurliitt, Robert Seidel, historical and pedagogical knowledge, information and bibliographic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World”, V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine.

УДК 026:37(477-25):004.738.1WWW:
[004.774.6:37.014.3(091)(100)-
051”18/19”]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.4>

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

Деміда Є.Ф.,
науковий співробітник відділу педагогічного джерелознавства та біографістики
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У теперішніх соціальних умовах питання створення нових біографічних знань, використання їх дистанційно за допомогою новітніх інформаційних технологій є одним із вирішальних чинників у науковій та освітній сфері. Зокрема, в Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. зазначено, що розвиток наукової цифрової інфраструктури для закладів науки та освіти є визначальним для забезпечення відкритого доступу до наукових даних та знань, подальших наукових досліджень, створення інновацій, продуктів та послуг [9]. Як доречно зауважує професор І. Попик, «в Україні сьогодні триває перегляд самої парадигми історичних та історико-біографічних досліджень, накопичення біографічних знань. Нові інформаційно-комунікаційні технології на кілька порядків збільшили обсяг біографічної інформації та надали якісно нові можливості доступу до неї» [14, с. 14].

Серед установ, які розробляють біографічне знання в Україні (Інститут біографічних досліджень Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, Державна наукова установа «Енциклопедичне видання» тощо), вагоме місце займає Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ).

ДНПБ володіє значним за обсягом галузевим інформаційним ресурсом (станом на 01.12.2020 р. – 580 855 примірників [2, с. 13]), що є фундаментом системи науково-інформаційного супроводу розвитку освіти, педагогіки, психології та освітньої практики. Серед завдань, визначених Стратегією розвитку ДНПБ на 2017–2026 рр., – створення умов для вільного й багатоаспектного доступу до інформаційних ресурсів книгозбірні, зокрема через формування в установі сучасного інформаційно-комунікаційного середовища, що забезпечуватиме оперативний та ефективний пошук й отримання інформації незалежно від місця її зберігання; вдосконалення електронного каталогу бібліотеки з урахуванням сучасних тенденцій, зокрема за рахунок розширення бібліографічних відомостей, що розкривають зміст інформаційних ресурсів; створення проблемно-орієнтованих бібліографічних і реферативних баз даних та інших електронних інформаційних ресурсів тощо [15, с. 17].

Віртуальний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» сформовано у відкритому доступі на веб-порталі ДНПБ [3] для задоволення потреб в історико-педагогічних біографічних знаннях широкого кола користувачів, зокрема: розробників державної освітньої політики, наукових, науково-педагогічних кадрів, педагогічних працівників, здобувачів освіти. Ресурс створюється фахівцями ДНПБ у межах

наукових досліджень (2008–2015 рр. – керівник П.І. Рогова, з 2015 р. і дотепер – Л.Д. Березівська) і представляє понад 60 персоналій української та зарубіжної педагогіки. Керівник та впровадjuвач ресурсу Л.Д. Березівська наголошує, що ресурс не тільки забезпечує інформаційний супровід історико-педагогічної науки, є джерелом для написання дисертацій, планових науково-дослідницьких робіт, уможлиблює якісне проведення масових науково-практичних заходів, але й водночас знайомить дослідників із фондом ДНПБ, зокрема з педагогічними джерелами [1, с. 225].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що темі електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу присвячено чимало праць українських науковців і практиків. Структуру, зміст, статистику використання віртуального біографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» в різні роки висвітлювали Л.Д. Березівська, О.В. Воскобойнікова-Гузєва, Є.Ф. Демида, А.М. Доркену, О.П. Міхно, Т.С. Павленко, Л.О. Пономаренко, В.І. Попик, П.І. Рогова, С.М. Хопта та інші.

Орієнтуючись на визначений Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. вектор міждержавного співробітництва у сфері освіти, спрямований на інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір, що передбачає вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти [12], ми вбачаємо актуальність у детальному представленні та популяризації персоналій зарубіжних реформаторів кінця ХІХ – початку ХХ ст. – складників електронного інформаційно-бібліографічного ресурсу «Видатні педагоги України та світу».

Мета статті – аналіз і детальна характеристика змісту рубрик персоналій електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ, присвячених визначним історичним постатям світової педагогіки: Георгу Кершенштейнеру, Марії Монтессорі, Вільгельму Лау, Селестену Френе, Джону Дьюї, Людвігу Гурліту та Роберту Зейделю.

Виклад основного матеріалу. Поглиблення та посилення уваги вітчизняних дослідників до осмислення ролі й значення ідей зарубіжної реформаторської педагогіки в системі освіти України як наприкінці ХІХ – у першій третині ХХ ст., так і сьогодні – цілком закономірне явище. Адже це пошук прогресивних думок щодо освітніх перетворень у потужному педагогічному русі, який, за висловом О. В. Сухомлинської, «об'єднав педагогів багатьох країн в їхньому бажанні реформувати систему освіти, котра не відповідала вимогам часу і потребам дитини...» [16, с. 774]. Варто зауважити, що протягом останніх років в українській освіті відбувається оновлення її змісту з урахуванням міжнародних стандартів та вимог. Інтеграція численних ідей

реформаторської педагогіки чинить величезний вплив на сучасну українську педагогічну науку й проникає в український освітній процес, віддзеркалюючись в основних постулатах нової української школи. Формула ж нової школи складається з 9-ти ключових компонентів, серед яких на першому місці такі: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; педагогіка партнерства (учень-учитель-батьки); наскрізний процес виховання, який формує цінності та соціальні навички, готує до життя; нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст та набутти готовності до життя тощо [13, с. 7]. Адже ті науковці та педагоги, котрі переосмислюють і адаптують ідеї зарубіжної реформаторської педагогіки та базові положення Закону України «Про освіту» (2017 р.), Концепцію гуманітарного розвитку України на період до 2021 р. (2012 р.), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.) та інші основоположні документи, наголошують на таких освітніх пріоритетах, як: «відмова від імперативно-авторитарної педагогіки, малопродуктивних методів навчання, створення умов для формування гуманістичного типу навчально-виховного процесу, виховання творчої, активної особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності та здатної до саморозвитку й самореалізації за нових ринкових умов» [20, с. 6].

Отже, розвиток реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. – цікаве, складне, багатоаспектне й, можна навіть сказати, суперечливе явище. Як доречно зауважує науковець Т. Токарева, «реформаторська педагогіка не була монолітною, її діапазон виявився надзвичайно широким та різноголосим як за вираженням її представниками інтересів різних прошарків суспільства, так і за освітньою спрямованістю цих представників. У складі «реформаторської педагогіки» були представники так званого «громадянського виховання», «нового виховання», «школи праці», «теорії особистості», «експериментальної педагогіки» <...> Педагоги-реформатори справедливо засуджували попередню педагогіку за відокремлення від конкретного об'єкта виховання, за надмірний інтелектуалізм у навчанні, за волюнтаристське втручання в процес розвитку дитини, за ненадання вихованцю права на самостійність, за обмеження його діяльності вузькими, регламентованими можливостями...» [17, с. 153].

В електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» [3] висвітлено понад 60-ти постатей видатних педагогів України й зарубіжжя, серед них 7 педагогів-реформаторів (Георг Кершенштейнер, Марія Монтессорі, Вільгельм Лай, Селестен Френе, Джон Дьюї, Людвіг Гурліт, Роберт Зейдель).

Георг Кершенштейнер (1854–1932) – мюнхенський вчений-педагог, якого вважають засновни-

ком трудової школи, родоначальником дуальної системи професійної підготовки, автором теорії громадянського виховання. Сторінку ресурсу, присвячену цьому педагогу, створено до 165-річчя від дня його народження у 2019 р. У повній мірі її зміст розкрито в статті Є.Ф. Демиди [5]. Окреслимо основні елементи персоналії, що складається із семи рубрик [8]. У рубриці «Біографія» подано опис основних подій життя Г. Кершенштейнера, підготовлений за публікаціями українських науковців Н.П. Волкової, Т.С. Токаревої, М.Д. Ярмаченка.

У двох наступних рубриках «Праці Георга Кершенштейнера» та «Публікації про життя та діяльність Георга Кершенштейнера» розміщено бібліографію, що презентує наукові праці вченого та документи, в яких аналізується його багатогранна педагогічна творчість. Значна частка цих робіт є одиницями зберігання фонду рідкісних видань ДНПБ та вважаються національним надбанням України (згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 19.12.2001 р. № 1709, де відповідний статус надається документам 1850–1917 рр. видання). З фонду ДНПБ представлено такі педагогічні твори Г. Кершенштейнера:

– автентичні праці, видрукувані в Німеччині: «Begriff der Arbeitsschule» («Трудова школа», 2-ге видання, 1913), «Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation» («Основна аксіома освітнього процесу та його наслідки для шкільної організації», 1917), «Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung» («Громадянське виховання», 5-те видання, 1923), «Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung: neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen» («Розвиток таланту малювання: нові результати завдяки новим дослідженням», 1905), «Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung» («Душа педагога й проблеми педагогічної освіти», 1921), «Grundfragen der Schulorganisation» («Основні питання шкільної організації», 4-те видання, 1921), «Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend» («Державногромадянське виховання німецької молоді», 1901), «Wesen und Wert der naturwissenschaftlichen Unterrichtes» («Математична і природничо-наукова освіта», 1914); лекція «Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht» («Викладання математичної науки»), опублікована в збірці «Aufgabe und Gestaltung der höheren schulen» («Завдання та організація середньої школи», 1910); промова «Zur Vorgeschichte der Handelshochschule München» («Про історію Вищої комерційної школи Мюнхена»), оприлюднена у збірнику «Die Aufgaben der Handelshochschule München. Reden und Begrüssungen anlässlich der feierlichen Eröffnung» («Завдання Вищої комерційної школи Мюнхена. Виступи та привітання на церемонії відкриття», 1911);

– праці в україномовному та російськомовному перекладах, зокрема: «Трудова школа», видана в 1920 р. в Катеринославі в кооперативному Товаристві «Каменярь»; фрагменти творів із «Хрестоматії сучасних педагогічних течій» Я. Мамонтова (Харків, 1926 р.); петербурзькі друки – «Основні питання шкільної організації» (1911; 2-ге видання, 1920), «Про характер та його виховання» (1913) тощо.

У переліку праць Г. Кершенштейнера висвітлено також низку публікацій, відомості про які взято з електронних бібліотек, розташованих у мережі Інтернет: Цифрової бібліотеки Німеччини (Deutsche Digitale Bibliothek), електронної бібліотеки Project Gutenberg, онлайн-бібліотеки Google Книги (німецькі видання творів педагога). За гіперпосиланнями надано доступ до повних текстів цих публікацій (editor@innovpedagogy.od.ua).

Серед творчого доробку вченого представлено унікальне видання «Що таке державно-громадянське виховання» (1918) з фонду Педагогічного музею НАПН України. Це авторизований переклад українською мовою із третього лейпцизького видання праці Г. Кершенштейнера «Державно-громадянське виховання німецької молоді», здійснений визначним українським мовознавцем Василем Сімовичем.

У розглядуваній рубриці подано також рецензії на праці Г. Кершенштейнера різних авторів. Критичні матеріали відібрано зі шпальт раритетних періодичних видань: «Die Mittelschule» (1917), «Theologische Literaturzeitung» (1917; 1924), «Theologische Quartalschrift» (1952), «Theologisches Literaturblatt» (1912), «Вестник воспитания» (1911; 1913), «Русская школа» (1913).

Представлено й бібліографічні джерела, які допоможуть у пошуку друківаних творів Г. Кершенштейнера та публікацій про нього: посібник німецьких дослідників (Герхарда Веле та ін.) «Bibliographie Georg Kerschensteiner» (1987), покажчик О.І. Піскунова «Советская историко-педагогическая литература (1918–1957)» (1960). Презентовано сторінку електронного каталогу Німецької національної бібліотеки, що висвітлює бібліографічні дані колекції книжок із фонду книгозбірні, присвячених Г. Кершенштейнеру.

У рубриках «Фотогалерея», «Художня галерея», «Ушанування пам'яті» розміщено світліни видатного німецького педагога (портрети, фото в колі сім'ї та друзів, прижиттєві мистецькі зображення вченого, створені німецькими художниками); віднайдено і згруповано інформаційно-ілюстративні матеріали про заходи щодо увічнення пам'яті Г. Кершенштейнера на його батьківщині. Зокрема, вміщено інформацію про Премію імені Георга Кершенштейнера, яка щорічно присуджується Німецьким фізичним товариством (Deutsche Physikalische Gesellschaft) за значні досягнення у

сфері викладання фізики; представлено довідку про Медаль імені Георга Кершенштейнера; розміщено відомості про навчальні заклади, названі на честь педагога тощо.

Марія Монтессорі (1870–1952) – видатний італійський педагог-гуманіст, психолог, перша в Італії жінка, яка стала доктором медицини. Займалася проблемами виховання й освіти дітей, створила технологію раннього розвитку дитини, систему розвивальних дидактичних засобів, популяризувала педагогічні ідеї у світовій практиці, навчала педагогів, проводила Монтессорі-конгреси. Ці та інші аспекти творчості педагога розкриває в науковій праці С.М. Хопта [19].

Сторінка «Марія Монтессорі» в електронному інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» [11] розкрита в рубриках: «Біографія», «Бібліографія праць М. Монтессорі», «Бібліографія публікацій про життя та діяльність», «Повнотекстові документи», «Фотогалерея», «Навчальні заклади, які працюють за системою М. Монтессорі».

У рубриці «Біографія» (в основу взято статтю Т.В. Філімонової «Монтессорі Марія» (Енциклопедія освіти. Київ, 2008) та в матеріал із навчального посібника М. Чепіль, Н. Дудник «Педагогіка Марії Монтессорі» (Київ, 2017)) подано основні віхи життя, окреслено творчий шлях та педагогічні ідеї Марії Монтессорі.

Рубрика «Бібліографія праць М. Монтессорі» представляє праці педагога, з якими можна познайомитись у ДНПБ: «Арифметика в детском саду» (1922); «Метод наукової педагогіки та практики його в Домах для дитини» (1913); «Дом ребенка. Метод научной педагогики» (1913), перекладена з італійської мови С.Г. Займовським, доповнена вступними статтями професора Гарвардського університету Генрі Гольмса з англійського та американського видань цієї праці.

У рубриці «Бібліографія публікацій про життя та діяльність» подано наукові надбання про життя та творчість педагога з фонду ДНПБ та інших бібліотек: статті у фахових, науково-популярних журналах, монографії, підручники, дисертації. Зокрема, праці Ю.І. Фаусек «Грамматика у маленьких детей по Монтессори» (1928), «Детский сад Монтессори: опыты и наблюдения в течение двенадцати лет. Работы в детских садах по системе Монтессори» (1926), «Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори» (1924), «Обучение счету по системе Монтессори» (1924), «Развитие интеллекта у маленьких детей (по Монтессори)» (1922), «Школьный материал Монтессори: грамота и счет» (1929) тощо.

У рубриці «Повнотекстові документи» запропоновано до онлайн-прочитання рідкісні видання з фонду ДНПБ: «Руководство к моему методу. С прибавлением статьи Р. Ландсберг "Опыты школ

в Англії по методу Монтессорі» (1916), «Дом ребенка. Метод научной педагогики» (1913), а також фрагменти педагогічних творів, перекладених з англійської мови, котрі надруковані в посібнику І.М. Дичківської, Т.І. Поніманської «М. Монтессорі: теорія і технологія» (2009): «Про принципи моєї школи», «Самовиховання і самонавчання в початковій школі», «Всотуючий розум».

Рубрика «Фотогалерея» представляє світліни, марки та грошові одиниці із зображенням педагога. На фото – Марія Монтессорі, котра готується до проведення курсу лекцій в Америці (1913 р.), виступає на третьому міжнародному конкурсі з підготовки Монтессорі-вчителів у Римі (Італія, 1915 р.). Представлено світліни квартири-музею Марії Монтессорі в Амстердамі, її будинку в місті К'ярвалле, поштової марки, випущеної італійською поштою у 2007 р. на честь століття відкриття першого Будинку дитини Марії Монтессорі, індійської марки, присвяченої 100-річчю від дня народження М. Монтессорі, банкноти Італії, присвяченої М. Монтессорі, пам'ятника педагогині на католицькому кладовищі, неподалік від міста Ноордвік (Голландія) тощо.

Рубрика «Навчальні заклади, які працюють за системою М. Монтессорі» репрезентує список Монтессорі-закладів України (джерело: Всеукраїнська асоціація Монтессорі-вчителів), серед них дитячі садки та навчальні центри Києва й інших міст.

Постать Селестена Френе (1896–1966) – французького педагога, вчителя, представника так званої «прогресивної педагогіки», автора педагогічних технологій («техніка Френе») розкривається в ресурсі [18] в рубриках «Біографія» (матеріал підготовлено на основі статті І. Дичківської «Школа успіху і радості» С. Френе» з навчального посібника «Інноваційні педагогічні технології». Київ, 2004) та «Бібліографія праць С. Френе» (особливу увагу привертають твори педагога, надруковані в журналі «Шлях освіти» – «Дитячі організації у Франції» (1928), «Сільська школа у Франції» (1927), «Шкільна кооперація у Франції» (1928), та часописі «Рідна школа» – «Педагогічні інваріанти» (1993)).

У рубриці «Бібліографія публікацій про життя та діяльність» цінними джерелами для дослідників історії освіти та науковців стануть праці М. Левіної «Друкована продукція «Друкарні в школі». До статті С. Френе «Техніка навчання» за системою «Друкарня в школі»» (Комуністична освіта. 1933. № 2/3) та Б.Л. Вульфсона «Школа современной Франции» (Новое воспитание. 1970. № 2) тощо.

У рубриці «Повнотекстові документи» представлено уривки творів С. Френе «Сільська школа у Франції», «Еволюція сільської економіки», «Матеріальний стан сільських шкіл».

Інформативною є рубрика «Фотогалерея С. Френе», в якій розміщено портрет педагога,

фотографії С. Френе з дітьми на екскурсії, на уроці, біля верстата.

Постать Вільгельма Августа Лая (1862–1926) – німецького педагога, теоретика експериментальної педагогіки, випускника Фрайбурзького університету, котрий у педагогічній практиці великого значення надавав організації дії, презентовано рубриками: «Біографія Вільгельма Лая», «Бібліографія праць Вільгельма Лая», «Бібліографія публікацій про життя та діяльність Вільгельма Лая» [10].

У біографічній рубриці за статтею Н.П. Дічек «Лай Вільгельм-Август» (Енциклопедія освіти. Київ, 2008) розкрито основні віхи життя та діяльності педагога. У рубриці «Бібліографія праць Вільгельма Лая» з фонду рідкісних видань ДНПБ презентовано перекладені з німецької твори педагога: «Методика естественно-исторического преподавания» (1914), «Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры» (1914), «Экспериментальная дидактика: с подробным изложением учения о мускульном чувстве и воле» (1905); «Экспериментальная педагогика» (1912) та інші.

У «Бібліографії публікацій про життя та діяльність Вільгельма Лая» подано інформацію про дослідження українських (Л. Веремюк, Н. Волкова, Н. Дічек, Л. Лисенко) та зарубіжних учених (Е. Клапаред, Г. Коджаспірова, Е. Мейман), які в тій чи іншій мірі торкалися постаті В. Лая, аналізували його новаційні педагогічні ідеї.

Людвіг Гурліт (1855–1931) – німецький педагог-реформатор, представник теорії вільного виховання, котрий на початку ХХ ст. виступив із різкою критикою змісту і методів навчання в німецькій школі. У ресурсі «Видатні педагоги України та світу» матеріали, присвячені йому, згруповано в рубрики за усталеною структурою [4]. Рубрику «Біографія» сформовано на основі фактів, узятих із наукових публікацій, які містять інформацію про життєдіяльність педагога (Е. Кагаров, Л. Оршанський та ін.), відомостей з авторитетних довідкових інтернет-ресурсів (Geni, Proleksis enciklopedija online).

Рубрика «Праці Людвіга Гурліта» демонструє рідкісні видання педагога, котрі наявні в ДНПБ. Подаємо найосновніші: автентичні – «Erziehung zur Mannhaftigkeit» («Виховання мужності», 1906), «Erziehungslehre» («Про виховання», 1909); книги, перекладені російською, – «О воспитании» (1911), «О творческом воспитании (моя жизнь с моими детьми)» (1911), «Проблемы всеобщей единой школы» (1914); україномовні переклади статей педагога, вміщені в «Хрестоматії сучасних педагогічних течій» Я. Мамонтова (1926) – «Природне виховання», «Що повинна дати нова педагогіка?». Крім того, в рубриці пропонуються бібліографічні описи інтернет-джерел, за гіперпосиланнями в

яких отримується доступ до бібліографії праць Людвіга Гурліта та літератури про нього в електронному каталозі Німецької національної бібліотеки (Лейпциг, Франкфурт-на-Майні), до повних текстів праць, викладених у Цифровій бібліотеці Німеччини та онлайн-бібліотеці Google Книги.

Рубрика «Фотогалерея» демонструє рекламну марку з портретом Л. Гурліта видавництва педагогічної літератури А. Хассе (Прага, Відень, Лейпциг, близько 1895 р.), портрет Л. Гурліта, зроблений в Анакапрі (Італія, 1925 р.), портрети членів родини педагога (матері – Елізабет Гурліт (1822–1909), батька – Луїса Гурліта (1812–1897), німецького і данського художника, представника романтизму, братів – Вільгельма, Корнеліуса, Фріца, дружини Л. Гурліта – Елен Шротцберг тощо).

Рубрика «Ушанування пам'яті» представляє епістолярій педагога в архіві берлінського Музею речей. Переглянути колекцію можна на сайті музею, посилання додається.

Творчі, біографічні та бібліографічні запити про Дж. Дьюї (1859–1952), американського педагога, реформатора освіти й основоположника філософії прагматизму, автора більше 30-ти книг і 900-от наукових статей з педагогіки, філософії, естетики, соціології, ідеї якого мають донині значний вплив на розвиток педагогічної теорії і практики в багатьох країнах світу, можна також знайти в електронному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» [6].

Постать представлена за рубриками: «Біографія» – написана на основі статті Н.П. Дічек «Джон Дьюї» (Енциклопедія освіти. Київ, 2008); «Бібліографія праць Дж. Дьюї» – наповнена відомостями про перекладені з англійської книги педагога – «Школа и общество» (1907), «Психология и педагогика мышления» (1915), «Школа и ребенок» (1923), статті «Моє педагогічне кредо» (Шлях освіти. 1998. № 1) та ін.; «Бібліографія публікацій про життя та діяльність Дж. Дьюї», в якій виділено дисертації В.О. Коваленко «Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.)» (2000), Н.Г. Кравцової «Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї» (2008).

Цікавими є рубрики «Ушанування пам'яті» та «Фотогалерея», котрі розкривають світ педагога крізь призму світлин, настінних малюнків на будівлі університету та його зображеннях на марках.

Постать Роберта Зейделя (1850–1933) – швейцарського педагога-реформатора, одного з перших теоретиків трудової школи, професора Швейцарського федерального технологічного інституту та Цюрихського університету, окреслена в інформаційно-бібліографічному ресурсі за установленними розділами [7]. Подано життєпис педагога (рубрика «Біографія»). Репрезентовано основні

праці Р. Зейделя (рубрика «Праці Р. Зейделя»): автентичні «Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode» («Трудова школа, трудовий принцип і трудовий метод», 1910), «Der unbekannte Pestalozzi: der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge» («Невідомий Песталоцці: соціальний політик і соціальний педагог», 1909); перекладені з німецької книги («Ручной труд как краеугольный камень гармонического образования», 1909; «Восьмичасовий робочий день», 1917), низка статей зі збірок «Интернациональные проблемы социальной педагогики» (1919), «Настольная книга для работника просвещения трудовой школы» (1923), «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» Я. Мамонтова (1926) тощо.

У рубриці «Публікації про життя та діяльність Р. Зейделя» звертаємо увагу на праці В.Л. Архарової, А.П. Пінкевича, Л.Д. Синицького, А. Федорова-Гартвіга та інших, які аналізували діяльність педагога в першій третині ХХ ст., роботи сучасних дослідників Н.Г. Осьмук, С.С. Рунова, Роберта Пфютцнера.

З метою спрямування дослідників освітніх ідей Р. Зейделя до ширшого кола джерел у рубриках подано гіперпосилання на біобібліографічні сторінки педагога в електронних каталогах Німецької національної бібліотеки (Лейпциг, Франкфурт-на-Майні), Цюрихської центральної бібліотеки, Швейцарської національної бібліотеки (Берн), Цифрової бібліотеки Німеччини тощо.

У «Фотогалереї» експонуються світлини Р. Зейделя різних років (1917, 1920, 1930), художній портрет, створений Е. Жилем 1956 р. (з фотографії Е. Цілла 1878 р.). У рубриці «Ушанування пам'яті» розкрито заходи, які демонструють бережливе ставлення і повагу до педагога в Швейцарії і навіть у Німеччині, де він народився і жив до еміграції у 1850–1870 рр. (збереження особового фонду Р. Зейделя у Швейцарському соціальному архіві в Цюриху, позначення його імені в назвах вулиць тощо).

Варто підкреслити, що для формування розглянутих персоналій педагогів-реформаторів електронного ресурсу «Видатні педагоги України та світу» використано інформаційні ресурси не лише ДНПБ, але й інших книгозбірень, зокрема Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Національної історичної бібліотеки України, Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та інших бібліотек нашої держави та європейських країн, а також Педагогічного музею НАПН України та доступних в інтернет-мережі онлайн-ресурсів (Google Книги, Project Gutenberg тощо). Відсутні у фонді ДНПБ презентовані джерела забезпечені адресними посиланнями їх фактичного місцезнаходження або можливого повнотекстового доступу в Інтернеті.

Висновки. Простежуючи та аналізуючи тенденцію посилення уваги сучасних вітчизняних дослідників до осмислення ролі та значення ідей зарубіжної реформаторської педагогіки в розвитку теорії і практики навчання, виховання та системи освіти в Україні як наприкінці XIX – у першій третині XX ст., так і сьогодні, наголосимо, що ідеї педагогів-реформаторів (ідеї свободи, гідності, дитиноцентризму, гуманізму) проникають у сучасний освітній процес України, зокрема в нову українську школу, стають її основою та вектором руху (йдеться про запропоновані МОН України концептуальні засади реформування середньої освіти). Тому вивчення, переосмислення та перепрочитання реформаторської педагогіки є актуальним, особливо сьогодні.

Інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» слугує своєрідною педагогічною платформою для подальших наукових розвідок з історії освіти й педагогіки. Ресурс забезпечує істориків педагогіки й науковців інформацією про ті чи інші педагогічні процеси, персоналії, події, структуруючи ці знання в освітній продукт, який є живим та відкритим знанням, котре доповнюється новими персоналіями, фактами, освітніми подіями та педагогічними теоріями.

Реформаторська педагогіка в ресурсі розкрита через сторінки Георга Кершенштейнера, Марії Монтессорі, Вільгельма Лая, Селестена Френе, Джона Дьюї, Людвіга Гурліта та Роберта Зейделя й різнобічно представлена в рубриках: «Біографія педагога», «Бібліографія праць», «Бібліографія публікацій про життя та діяльність», «Повнотекстові документи», «Вшанування пам'яті», «Фотогалерея» тощо.

Ресурс розкриває фонди ДНПБ та інших бібліотек України та Європи (універсальних і галузевих), допомагає у використанні контенту онлайн-бібліотек зарубіжних країн.

У подальших дослідженнях інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» поповниться новими персоналіями педагогів-реформаторів (Жан Овід Декролі, Генріх Шарельман), розроблення котрих заплановано в межах наукової теми.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березівська Л.Д. Електронний інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу» як основа професійної підготовки педагогів. *Освіта для миру* : зб. наук. пр. учасників VIII Укр.-пол. ; Пол.-укр. наук. форуму (8–10 жовт. 2019 р.) : у 2 т. ; МОН України та ін. Київ ; Переяслав-Хмельницький, 2019. Т. 2. С. 222–228.

2. Березівська Л.Д. Результати діяльності Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України за 2020 р. та завдання на 2021 р. *Інформаційне забезпечення сфери освіти та науки України* : матеріали звіту. наук.-

практ. конф. ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського за результатами наук. дослідж. у 2020 р., 22 груд. 2020 р., Київ, НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця, 2020. С. 5–22.

3. Видатні педагоги України та світу : інформ.-бібліогр. ресурс / наук. керівник Л.Д. Березівська. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/> (дата звернення: 29.03.2021).

4. Людвіг Гурліт (1855–1931) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. Є.Ф. Демида. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/gurlit-l/> (дата звернення: 29.03.2021).

5. Демида Є. Відображення творчого спадку німецького педагога-реформатора кінця XIX – початку XX століття Георга Кершенштейнера в електронному джерельному ресурсі на порталі ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. *Наук.-пед. студії*. 2019. Вип. 3. С. 44–55. URL: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/Naук-ped-stud_2019-3.pdf (дата звернення: 29.03.2021).

6. Джон Дьюї (1859–1952) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. Н.В. Чала. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/dewey-j/> (дата звернення: 29.03.2021).

7. Роберт Зейдель (1850–1933) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. Є.Ф. Демида. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/zeydel-robert/> (дата звернення: 29.03.2021).

8. Георг Кершенштейнер (1854–1932) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. Є.Ф. Демида. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/kershenshteyner-h/> (дата звернення: 29.03.2021).

9. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки : схвал. розпорядж. Каб. Міністрів України від 17 січ. 2018 р. № 67-р. Дата оновлення: 17.09.2020 р. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 29.03.2021).

10. Вільгельм Август Лай (30.07.1862–09.05.1926) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. Т.С. Павленко. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/lai-w-a/> (дата звернення: 29.03.2021).

11. Марія Монтессорі (1870–1952) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад.: О.О. Гордій, С.М. Хопта. *Державна нау-*

ково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського : офіц. сайт. URL: <https://dnrb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/10350-2/> (дата звернення: 29.03.2021).

12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвал. Указом Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. *Законодавство України* : база даних / Верхов. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 29.03.2021).

13. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи : ухвал. рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 р. / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 14.04.2021).

14. Попик В.І. Формування сучасної дослідницької парадигми вітчизняної біографіки в роки незалежності України. *Вітчизняні ресурси біографічної та біобібліографічної інформації: проблеми формування й використання* : колект. монографія ; НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського. Київ, 2016. Розд. 1. Підрозд. 1.2. С. 62–95.

15. Стратегія розвитку Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського на 2017–2026 роки : (нова ред.). *НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського* / авт. : Л.Д. Березівська та ін. ; за наук. ред. Л.Д. Березівської. Київ, 2020. 28 с. URL: <https://dnrb.gov.ua/>

wp-content/uploads/2020/06/Strategy_2020.pdf (дата звернення: 29.03.2021).

16. Сухомлинська О.В. Реформаторська педагогіка. *Енциклопедія освіти* / АПН України ; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ, 2008. С. 774.

17. Токарьова Т. Реформаторська педагогіка та можливості її використання в сучасних умовах. *Наук. зап. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. ; Кіровоград, держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2002. Вип. 41. С. 152–155.

18. Селестен Френе (15.10.1896 – 07.10.1966) : сторінка інформ.-бібліогр. ресурсу «Видатні педагоги України та світу» / уклад. О.С. Покусова. *Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського* : офіц. сайт. URL: <https://dnrb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/frене-селестен/> (дата звернення: 29.03.2021).

19. Хопта С. Постать Марії Монтессорі в інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. *Наук.-пед. студії*. 2020. Вип. 4. С. 75–89. URL: https://dnrb.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/NPS_2020-4.pdf (дата звернення: 29.03.2021).

20. Чопик Ю., Стражнікова І. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття : монографія ; Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ЕТАПІВ АНГЛОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

PERIODS OF ENGLISH LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL IN UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XX – EARLY XXI CENTURY

У статті розглянуто підвищення значимості вивчення англійської мови в українській системі освіти в цілому та в ранньому шкільному віці зокрема. Подано короткий історичний огляд процесу запровадження вивчення англійської мови в початкових класах. Під час дослідження виокремлено та охарактеризовано періоди розвитку змісту навчання англійської мови в початковій школі України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. Етап 1 (1960–1991 рр.) – вивчення іноземної мови в школах із викладанням ряду предметів іноземною мовою в УРСР. Етап 2 (1991–2000 рр.) – запровадження вивчення англійської мови в початкових класах загальноосвітніх шкіл України. Етап 3 (2000–2016 рр.) – введення обов'язкового вивчення англійської мови в початковій школі. Етап 4 (2016–2020 рр.) – вивчення англійської мови в умовах НУШ.

Висвітлено основні організаційно-процесуальні аспекти, які сприяли покращенню стану викладання предмета. Виявлено та систематизовано провідні вектори реформування навчання іноземних мов у школах першого ступеня. Визначено характерні особливості навчальних планів та програм кожного періоду, досліджено їхню структуру та змістовий компонент. Виокремлено позитивні поступи та прорахунки, вплив докорінних соціально-історичних змін на їхнє змістове наповнення. Вказано на особливості розподілу навчальних годин для вивчення іноземних мов у школах. Виокремлено пріоритетні педагогічні цінності методичної системи кожного періоду.

Детальний аналіз історично-педагогічної ретроспективи та сучасних освітніх тенденцій у галузі «Іноземні мови» допоможе зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки кожного етапу і скласти цілісну картину процесу викладання предмету на початковому етапі. Перспективи подальших досліджень визначеної проблеми полягають в урахуванні вдалих нововведень та прорахунків у сфері іншомовного викладання в початковій школі в кожний досліджуваний нами період.
Ключові слова: періодизація, зміст освіти, етапи розвитку змісту навчання,

іноземні мови, навчання в початковій школі.

This paper examines the growing impact of English in Ukraine and in Ukrainian education system. An increasing interest in English is however currently most prevalent in various spectrums and societal domains. It studies the educational and socio-political context in which English education at primary level is situated. The article analyzes the historical background in studying English at primary school. It starts from the period of foreign language teaching in the USSR to "New Ukrainian School" reform (1960–2020).

Four historiographical stages of the development of foreign language education in primary school have been singled out. Stage 1 (1960–1991) – teaching children foreign language at the primary level in the special foreign language medium high school in the USSR. Stage 2 (1991–2000) – the implementation of teaching English in primary school in the post-Soviet Ukraine. Stage 3 (2000–2016) – early language learning in the independent Ukraine. Stage 4 (2016–2020) – "New Ukrainian School" foreign language policy. The system of laws, political and pedagogical conditions that had influenced their development was also examined.

The importance of taking into account the past experience for improvement of teaching foreign languages nowadays is emphasized.

Furthermore, the article analyzes the main problems (educational, instructional, organizational) associated with the introduction of foreign languages at primary school. The author researches the curricula and programs in foreign language, their structures, substantial components, detects peculiarities of their structures.

The theoretical achievements and practical experience of search of effective forms of learning and teaching English in primary school; methodological mistakes and the impact of socio-historical transformation in their semantic content are outlined.

Key words: periodization, the contents of education, the stages of the education contents development, primary level education, foreign languages.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.5>

Шкода М.В.,

аспірант факультету педагогічної та соціальної освіти

Миколаївського національного

університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У контексті сучасних освітніх тенденцій, глобалізаційних змін та загальноєвропейської інтеграції вивчення іноземних мов у ранньому шкільному віці визначено пріоритетним напрямом Нової української школи. Саме тому реформою передбачено докорінні зміни в змісті навчання як початкової освіти в цілому, так у методах і підходах до вивчення англійської мови зокрема. З огляду на актуальність проблеми темою нашого дослідження вибрано періодизацію етапів іншомовної

підготовки учнів початкової школи з 1960 р. по 2020 р.

Визначені нами періоди допоможуть зрозуміти процеси реформування іншомовної освіти, окреслять причинно-наслідкові зв'язки змін у змісті навчання, методиці та цілях. Розкриють особливості кожного періоду та проведуть аналіз ключових документів та змісту програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Так, питання періодизації іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України другої поло-

вини ХХ ст. висвітлено в роботах Л.В. Кравчук. Дослідницею було виділено шість основних етапів. Перший етап (1949–1959 рр.) – навчання іноземної мови в умовах семирічної школи. Другий етап (1960–1970 рр.) – навчання іноземної мови в умовах підготовки реформ школи. Третій (1971–1980 рр.) – навчання іноземної мови в умовах реформи школи. Четвертий (1981–1990 рр.) – навчання іноземної мови в умовах завершення реформи школи. П'ятий (1991–2001 рр.) – навчання іноземної мови в умовах незалежності. Шостий (2002–2006 рр.) – введення навчання іноземної мови в початковій школі [3, с. 19–24].

Також О.Ю. Лосєва у своїй дисертації розробила історико-педагогічну періодизацію розвитку англійської освіти учнів початкової школи в сучасній Україні. Автором пред'явлено періодизацію в чотири етапи. I етап (1984 – 1990 рр.) – період практико-орієнтованої англійської освіти, впродовж якого провідне місце посідає комунікативна функція англійської освіти учнів початкової школи; II етап (1991–2000) – період особистісно-орієнтованої англійської освіти з гуманізацією як основною функцією; III етап – (2001–2016) – період європейсько-орієнтованої англійської освіти з компетентнісною функцією як ключовою; IV етап (2017 р. – перша половина 2018 р.) – період конкурентоспроможної англійської освіти, коли вирішальну роль відіграла інноваційна функція [4].

Мета статті – виокремлення та характеристика періодів розвитку іноземної освіти в початковій школі України в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нами вперше було вибрано періодизацію етапів вивчення іноземної мови в початковій школі в межах хронологічних рамок з 1960 по 2020 рр., оскільки в історико-педагогічній науці визріла потреба дослідження переваг і прорахунків кожного етапу з метою покращення реформування освіти в сучасних умовах інновацій.

Ми виокремили чотири основні етапи вивчення англійської мови в початковій школі. За основу взято зміни в реформуванні змісту, в цілях та методиці іноземної освіти в цілому. Також висвітлено політичний аспект реформування як основоположний чинник освітніх реформ.

Етап 1 (1960–1991 рр.) – вивчення іноземної мови в школах із викладанням низки предметів іноземною мовою в УРСР.

Етап 2 (1991–2000 рр.) – запровадження вивчення англійської мови в початкових класах загальноосвітніх шкіл України.

Етап 3 (2000–2016 рр.) – введення обов'язкового вивчення англійської мови в початковій школі.

Етап 4 (2016–2020 рр.) – вивчення англійської мови в умовах НУШ.

Виклад основного матеріалу. Перший етап охоплює 1960–1991 рр. та розглядає розвиток викладання іноземної мови (англійської) в СРСР. Вказаний період пов'язаний з перебудовою шкільної системи республіки і перехід на нові навчальні плани і програми. Відповідно до плану реорганізація всіх семирічних і I–VII середніх шкіл у восьмирічні здійснювалися протягом двох років, тобто в 1959–1960 і 1960–1962 рр.

Оскільки характерним для визначеного періоду є відновлення та розширення міжнародних зв'язків, питання оволодіння іноземною мовою стало пріоритетним як для здобувачів освіти, так і для фахівців.

Так, 21 травня 1961 року в Постанові Ради Міністрів № 468 окреслено ключові недоліки викладання іноземних мов та підготовки фахівців у цій області [6]. З метою докорінного покращення викладання іноземних мов у загальноосвітніх, середніх та вищих закладах освіти постановлено вдосконалити програми з іноземних мов для шкіл і протягом 3–4 років видати до програм нові підручники для учнів та вчителів. Наголошувалося, що зміст підручників має сприяти максимальному розвитку розмовної мови та перекладу іноземного тексту без словника.

Документом було заборонено викладати іноземні мови вчителям інших навчальних предметів. З огляду на брак спеціалістів постановою було рекомендовано організувати в університетах та педагогічних інститутах підготовку вчителів із загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах. Спеціалістів із недостатньою підготовкою рекомендували направити на курси підвищення кваліфікації і розширити мережу стаціонарних та заочних курсів іноземних мов для дорослих.

Було відкрито школи з викладанням низки предметів іноземною мовою (здебільшого англійською). З урахуванням побажання батьків та їхнім коштом давали дозвіл на організацію навчання іноземної мови в дитячих садках та початкових класах загальноосвітньої школи. У своїй діяльності такі школи керувалися Статутом середньої загальноосвітньої школи і положенням про середню загальноосвітню школу. Школи знаходилися в безпосередньому віданні відповідного районного (міського) відділу народної освіти й фінансувалися ним.

Викладання іноземної мови починалося з першого класу. Для проведення уроку клас ділився на групи, по 10 осіб у кожній. З перших років навчання за мету ставилося вчити учнів мислити іноземною мовою, розуміючи та вживаючи мовний матеріал без перекладу. Такий підхід дав початок комунікативному спрямуванню у вивченні іноземних мов та позитивно вплинув на подальший розвиток змісту навчання англійської мови. З прорахунків зазначимо надмірне переавантаження, невідпо-

відність змісту підручників до програмових вимог, пронизунання змісту комуністичною риторикою [8, с. 240–247].

Другий етап припадає на вихід УРСР зі складу СРСР та здобуття Україною незалежності. У той непростий час пошуку освітніх інновацій країна перебувала в економічній кризі. Незважаючи на складні умови, Міністерству освіти України вдалося досягти певних зрушень в освіті загалом та покращити стан викладання англійської мови зокрема.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI) було розроблено проєкт Концепції викладання іноземних мов в Україні. В документі комплексно й системно викладено основні положення функціонування іноземних мов у системі безперервної освіти України. Було розроблено принципи укладання навчальних програм (комунікативний підхід, інтеграція, прогресія, диференціація, кумулятивність, неперервність, принцип рамки) та шляхи їх реалізації. Концепцією підтримувалося право на створення умов для вивчення іноземних мов у дошкільних, шкільних і вищих навчальних закладах у різному обсязі. Основним призначенням іноземної мови визначено формування особистості учня (студента) через оволодіння говорінням, розумінням на слух, читанням і письмом [2, с. 7–24].

Метою вивчення іноземної мови визначено врахування потреб кожної дитини як неповторної особистості, виховання позитивного ставлення до вивчення предмету, забезпечення постійного розвитку мисленнєвих процесів, навчання методів і прийомів вивчення мови.

Для досягнення вищезгаданих цілей до програм та підручників включено сім обов'язкових тематичних блоків, що узагальнюють досвід учнів про себе і навколишній світ: щоденна діяльність людини, особисте і соціальне життя; світ навколо тебе; світ освіти, навчання, роботи; засоби масової інформації; основні види діяльності, що зв'язують нас із міжнародним світом; світ уяви та творчості.

Змінилися і підходи до контролю якості навчальної діяльності учнів. Оцінювання і тестування вважалися різними типами контролю. Оцінювання постійно проводиться вчителями згідно із запропонованими рівнями, а тестування проводиться державою в кінці кожного ступеня навчання.

Для досягнення уніфікованих результатів вивчення іноземних мов в умовах освітнього плюралізму визначено базові рівні знань і навичок учнів для кожного ступеня безперервної освіти з предмета. Базові рівні навченості з іноземної мови виступали як єдиний державний стандарт, досягнення якого обов'язкове для всіх учнів незалежно від типу навчального закладу та специфіки курсу навчання, оцінювання й тестування якого повинні мати об'єктивний зріз базового рівня володіння іноземною мовою.

Відповідно до ступеня вивчення іноземної мови визначалася і кількість занять англійської мови на тиждень: 1-й ступінь (вік 5–7 років) – не менше 3-х годин, 2-й (вік 7–11 років) – не менше 6-ти годин.

Відповідно до програми основний акцент під час вивчення предмета слід робити на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу. На заняттях потрібно створювати довірливу і доброзичливу атмосферу. Вчителям рекомендовано використовувати різноманітні форми роботи, цікаві ігри, пісні, римівки, вірші та включати в навчальний процес мову жестів, міміку, рухи, імітацію, музичний супровід. За вимогами, урок повинен бути насиченим такими вправами та іграми, які б урізноманітнювали діяльність учнів, оскільки через нестійку увагу діти не можуть зосередитися на одній дії, а вже організм вимагає руху. Зроблено акцент на грамотний підбір наочності та технічних засобів навчання. Вчителю надано право вибору використання посібників та матеріалів для початкового навчання мови.

Орієнтація на чинні на той час навчально-методичні комплекси не мала перешкоджати виходу за межі запропонованої тематики і збільшенню лексичного запасу за рахунок вивчення додаткових тем. Резерв часу використовували для більш ретельного опрацювання матеріалу, вдосконалення вправ з аудіювання. Вчителям іноземних мов радили співпрацювати із класоводом та вести психолого-педагогічні спостереження, підтримувати постійний зв'язок з батьками, проводити позакласну роботу [9, с. 129–135].

Хронологічними рамками третього етапу ми вважаємо 2000–2015 рр. У 1999 році ухвалено закон України «Про загальну середню освіту», який передбачав поступовий перехід до 12-річного терміну навчання, вводив 12-бальну шкалу оцінювання знань учнів. На основі цього закону основним державним документом, що встановлює пріоритет освіти в державній політиці, стала «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена указом Президента України від 17 квітня 2002 р. Доктриною визначено зміст поняття освіти, мети та пріоритетні напрями її розвитку. Освіта була визначена основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави [7].

Державний стандарт основної і старшої школи, розроблений в її межах, було прийнято в січні 2004 року. Головною метою програми визначено підвищення якості освіти й виховання, інноваційний розвиток, адаптацію до соціально орієнтованої ринкової економіки, інтеграції в європейський та світовий освітній простір.

Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти іноземна мова впроваджується як обов'язковий предмет з 1-го класу в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів. Визначено кількість годин на тиждень: 1-й клас – 1 година,

2, 3, 4-ті класи – по 2 години. У школах з поглибленим вивченням, відповідно: 1, 2, 3-ті класи – 3 години, 4-й клас – 4 години.

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, колегіумів та класів з поглибленим вивченням іноземних мов (1–12 класи) розроблялися на основі Державного стандарту. Програми конкретизували зміст окремих розділів стандарту, давали приблизний розподіл навчальної діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків та логіки навчального процесу, вікових особливостей учнів. Зміст навчання орієнтовано на розвиток мотивації учнів до вивчення іноземних мов та формування умінь і навичок, отримання учнями досвіду навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної та творчої діяльності. Основне призначення вивчення іноземних мов полягало у формуванні комунікативної компетенції, тобто здатності та готовності здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови, так званого діалогу культур.

У програмах зміст навчання структуровано в кілька компонентів – розділених в окремі графи шість сфер спілкування: тематика ситуативного мовлення, мовленнєві функції, засоби вираження, лінгвістичні, соціокультурна, соціолінгвістична, загальнонавчальна компетенції. Весь матеріал змісту сформовано і розміщено відповідно до мети та етапів навчання, вікових особливостей, навчального досвіду. Результати навчальних досягнень визначено окремо для кожного етапу. Вони характеризували рівень умінь і навичок у кожному виді мовленнєвої діяльності.

Відповідно до наказу Міністерства освіти та науки від 21.08.2013 р. № 1222 «Про затвердження орієнтованих вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» оцінювання навчальних досягнень учнів з більшості предметів інваріантного складника здійснювалась вербально [10, с. 727–745].

Четвертий етап починається з 2016 року та досліджує зміни у викладанні англійської мови в умовах Нової української школи (далі – НУШ). Нова українська школа – це системна реформа загальної середньої освіти. Міністерством освіти і науки України визначено основну мету цієї реформи – зробити школу комфортною та дружньою для дітей, пристосувати процес навчання до сучасних умов життя.

Перед початком її запровадження було здійснено ряд важливих рішень нормативно-правового, фінансового, методичного та кадрового забезпечення. Зупинимось докладніше на нормативно-правовій базі НУШ. Ухвалення Верховною Радою України Закону України «Про освіту», який стає підґрунтям для ухвалення профільних законів

«Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійну освіту», «Про професійну освіту», «Про освіту для дорослих», зміни до Закону України «Про вищу освіту».

Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 затверджено Державний стандарт початкової школи. Відповідно до стандарту початкова освіта має два цикли: 1–2 і 3–4 класи. Кожен цикл повинен урахувати вікові особливості розвитку та потреби дітей і давати можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

Проаналізувавши реалії, держава визначила вектор розвитку в напрямі компетентнісного підходу. Головним у навчанні стають дії, операції, навички, які педагог повинен сформувати і навчити застосовувати їх у конкретних ситуаціях. Такий підхід цінує не знання, а здатність їх використання.

Українські вчені визначили 10 ключових компетентностей, а саме таких, як: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної); іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Компетентнісний потенціал галузі «Іноземні мови» в початковій школі визначений певними компонентами. Так, компетентність володіння державною мовою на уроках англійської мови розвивається вмінням засобами іноземної мови популяризувати Україну, мову, культуру. Математична компетентність реалізується через уміння розв'язувати комунікативні та навчальні проблеми, застосовуючи логіко-математичний інтелект. Учень має бути підготовлений до пошуку різноманітних способів розв'язання комунікативних і навчальних проблем. Уміння описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їхню роль у життєдіяльності людини мають за мету розвиток компетентностей у природничих науках. Дітям прививають інтерес до природи та почуття відповідальності за її збереження [5, с. 80]. Новітні технології дають змогу вивчати іноземну мову з використанням спеціальних програмових засобів, ігор, соціальних мереж. Наймолодших школярів навчають мережевого етикету. На уроках англійської мови здобувачі освіти також формують власну думку, співпрацюють з іншими на результат, спілкуючись іноземною мовою. Креативність, комунікабельність, ініціативність, усвідомлення цінності культури для людини та суспільства, толерантність у спілкуванні з іншими є

важливими засадами компетентнісного підходу. Більшість компетентностей можуть формуватися відразу засобами всіх навчальних предметів, і є міжпредметними.

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. Орієнтування на наскрізні вміння забезпечує рівновагу між знаннями, вміннями, ставленнями учнів та їхніми реальними життєвими потребами. Наскрізні вміння слугують підставою для інтеграції освітніх галузей. Мета всіх наскрізних ліній загалом – «сфокусувати» увагу й зусилля вчителів на досягнення життєво важливої для учня й суспільства мети.

В оновлених навчальних програмах з іноземних мов відповідно до наказу № 1272 «Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти» від 08.10.2019 р. акцент було зроблено на змістові лінії: «Екологічна безпека та сталий розвиток»; «Громадянська відповідальність»; «Здоров'я та безпека»; «Підприємливість та фінансова грамотність». Визначено кількість годин на тиждень: 1-й клас – 2 години, 2, 3, 4-ті – 3 години. Поділ класу на групи відбувається, якщо в класі більше ніж 27 учнів.

Наказом МОН України № 268 від 21.03.2018 р. «Про затвердження типових освітніх та навчальних програм для 1–2-х класів закладів загальної середньої освіти» було затверджено дві типові навчальні програми для початкової школи. Перша програма розроблена під керівництвом Олександри Яківни Савченко, друга – під керівництвом Романа Богдановича Шияна [1, с. 80].

Зміст навчання забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми. Такий підхід готує молодшого школяра до міжкультурної комунікації в межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених програмою. Інакше кажучи, теми та ситуації спілкування дітям повинні бути цікаві, актуальні й такі, що діти можуть використовувати практично вдома, у школі, під час перебування за кордоном. За Р.Б. Шияном, визначено рівень володіння іноземною мовою після кожного циклу навчання. Так, на кінець 2-го класу учні мають досягати рівня Pre-A1, а на кінець 4-го класу – рівня A1. Типовою програмою під керівництвом О.Я. Савченко визначено рівень володіння мовою лише на кінець навчання в початковій школі. Відповідно, на кінець

4-го класу учні загальноосвітніх навчальних закладів досягають рівня A1, а здобувачі освіти спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов – A2.

Висновок. Усі розглянуті нами етапи й тенденції розвитку змісту навчання англійської мови в початковій школі доводять складність і неоднозначність його еволюції. Цей шлях розвитку супроводжувався поступовою зміною освітніх парадигм та пріоритетів державної політики. Постанова та розв'язання питання періодизації дають змогу узагальнити здобутий у цій галузі досвід, розширити знання про тенденції її розвитку в минулому та на сучасному етапі. Аналіз періодів допоможе визначити позитивні зрушення та прорахунки на кожному з етапів для можливого подальшого використання здобутого досвіду і пошуку доцільних напрямів розвитку в умовах реформування освіти. До прикладу, дослідження показує, як викладання іноземних мов у школах з вивченням низки предметів іноземною мовою в першому періоді по-новому інтерпретується в інтеграцію предмета «Англійська мова» з іншими освітніми галузями в останньому періоді. Однак на відміну від попереднього етапу така освіта є доступною для кожного здобувача освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Іноземні мови. 1–4 класи: типові освітні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році / укладач М.Н. Шопулько. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 80 с.
2. Концепція викладання іноземних мов в Україні. Проект. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1994. № 24. С. 7–24.
3. Кравчук Л.В. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів у загальноосвітніх школах України (1950–2006 рр.). *Історико-педагогічний альманах*. 2008. № 2. С. 19–24.
4. Лосєва О.Ю. Розвиток англомовної освіти учнів початкової школи в сучасній Україні (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01. Мюкачево, 2019. 248 с.
5. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / під заг. ред. М. Гриценка. Міністерство освіти та науки України, 2016. 80 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Про покращення вивчення іноземних мов : Постанова Ради Міністрів СРСР від 27.05.1961 р. № 468. URL: <http://www.libussr.ru/>
7. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/lawsshow/347/2002>
8. Шкода М.В. Зміст навчання англійської мови в школах із викладанням ряду предметів іноземною мовою. *Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педа-*

гогічного університету ім. І. Франка «Актуальні питання гуманітарних наук». 2020 № 27 (5). С. 240–247.

9. Шкода М.В. Особливості запровадження вивчення англійської мови в початкових класах загальноосвітніх шкіл України (1991–2000). *Науковий часопис національного педагогічного уні-*

верситету ім. М.П. Драгоманова. 2020. № 72 (2). С. 129–133.

10. Шкода М.В. Основні аспекти введення обов'язкового вивчення англійської мови у початковій школі України. *Вектор сучасної педагогіки та психології в Україні та країнах ЄС* : колективна монографія. Вроцлав, 2020. С. 727–745.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ESTABLISHMENT OF READINESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Стаття присвячена вивченню питання педагогічних умов готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України. Проведено теоретичний аналіз такої дефініції, як «педагогічні умови». Під педагогічними умовами запропоновано розуміти таке освітнє середовище і такі чинники, які забезпечують ефективність організації освітнього процесу військового навчального закладу. Виявлено, що процес ефективної підготовки військовослужбовців залежить від правильно дібраних педагогічних умов, які становлять основу системи організації освітнього процесу.

Користуючись системним підходом, нами було розроблено та обґрунтовано три основні педагогічні умови готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ: моделювання професійної діяльності офіцера-психолога на підставах організаційно-практичної методики вибору, систематизації, розкриття змісту навчального матеріалу у практиці проведення курсантами (студентами) мінілекцій в освітньому процесі військового навчального закладу; моделювання практичних ситуацій професійної діяльності офіцера-психолога на засадах проблемності для формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ за допомогою інтерактивних методів навчання (рольових та ділових ігор, методу мозкового штурму); організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності.

Зважаючи на актуальність питання формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в ЗСУ, нами була врахована специфіка їхньої діяльності та правила поведінки у зоні АТО, ООС. Зроблено акцент на формуванні в офіцерів-психологів здатності й готовності організувати психологічну підтримку особового складу в умовах постійної загрози життю, відповідальності за зброю та боеприпаси, «гібридності» ворога, близькості районів виконання завдань до мирних населених пунктів.

Ключові слова: педагогічні умови, освітній процес, готовність, професійна діяльність, майбутні психологи.

The article deals with the study of the pedagogical conditions of readiness of future psychologists for the professional activity in the Armed Forces of Ukraine (AFU). It presents a theoretical analysis of such a definition as "pedagogical conditions". Pedagogical conditions are proposed by the author as an educational environment and factors that ensure the effectiveness of organizing and planning the educational process of a military educational institution. It has been found that the process of effective training of soldiers depends on adequately created pedagogical conditions, which establish the basis of the system of organizing and planning the educational process.

Using a systematic approach, we have developed and justified three main pedagogical conditions of the readiness of future psychologists for professional activity in the AFU: modelling the professional activity of an officer-psychologist on the basis of organizational and practical methods of selection, systematization, disclosure of the educational material content during the practice of conducting mini-lectures by cadets (students) during the educational process of a military educational institution; modelling practical situations of professional activity of an officer-psychologist on the basis of issues for the establishment of readiness of future psychologists for professional activity in the AFU by interactive training methods (role-playing and business games, brainstorming method); organization of self-education of future officers-psychologists in order to develop skills in working with various sources of information, analytical and creative abilities and independence.

Considering the relevance of the issue of establishment of the readiness of future psychologists for professional activity in the AFU, we took into account the specifics of their activities and behaviour in the area of the Anti-Terrorism Operation and the Joint Forces Operation. Emphasis is put on the establishment of psychological officers' ability and readiness to provide psychological support for personnel in life-threatening conditions, bearing in mind the responsibility for weapons and ammunition, "hybridity" of the enemy, close proximity of mission areas to built-up areas.

Key words: pedagogical conditions, educational process, readiness, professional activity, future psychologists.

УДК 378:355.014
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.6>

Юрков А.В.,
полковник,
начальник гуманітарно-лінгвістичного факультету
Військового інституту
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розробка педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України вимагає системності, тому що система надає можливості поєднати всі складники професійної підготовки.

Теоретичний та практичний аналіз системного підходу як методології освітнього процесу військового навчального закладу та теоретико-практичне підґрунтя для педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України сприятиме

ефективнішому опануванню навчальних дисциплін із поглибленою підготовкою курсантів (студентів) до реальної військової служби. Системний підхід в освітньому процесі військового навчального закладу сприяє розвитку сучасної особистості, становленню висококваліфікованого офіцера ЗСУ як фахівця своєї суспільно значущої справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічних та філософських наукових джерел свідчить, що проблема сутнісного та змістового аналізу поняття «педагогічні умови» розглядається вченими в різних аспектах. Теоретичними основами дослідження стали праці провідних представників різних наукових напрямів, які торкаються різних проблем: проблем підготовки фахівців у військовій педагогіці (О. Діденко, А. Кучерявий, В. Маслов, М. Нецадим, В. Рижигов та ін.); теоретичних засад педагогічного процесу та умов, у яких він протікає (Ю. Бабанський, С. Сисоєва); педагогічних умов та аспектів підготовки військовослужбовців (С. Бурий, О. Маслій, О. Прохоров, В. Рижигов, В. Телелим, В. Шемчук та ін.), формування психолого-педагогічної компетентності військових фахівців (І. Толок, О. Торічний).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна освітня парадигма військової освіти зорієнтована на підготовку такого офіцера ЗСУ, який буде здатний до проєктувальної діяльності у професійній сфері, готовий швидко реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, відповідальніше ставитися до своєї суспільно значущої праці, ставати мобільним та динамічним. У зв'язку з цим у професійній підготовці військовослужбовців більшу увагу необхідно приділяти зміні педагогічних умов у процесі формування професійної готовності, що є одним із найважливіших напрямів у забезпеченні якості вищої освіти.

У сучасних умовах розвитку освіти України, в тому числі і військової, усвідомленою стала потреба у новій стратегії підготовки майбутніх військових фахівців, яка вилилась у вимоги щодо зміни традиційної системи. Теоретичною основою ефективною професійної спеціальної військової підготовки майбутніх психологів до військової служби є педагогічні умови.

Мета статті – дослідити педагогічну систему, яка може успішно функціонувати й розвиватися лише у разі дотримання певних педагогічних умов; розкрити поняття «педагогічні умови»; розробити педагогічні умови формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу суті поняття «педагогічні умови» під час формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України спочатку слід уточнити поняття «умови».

Поняття «умови» тлумачать як філософську категорію, «в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [12, с. 483]. Також умови можна тлумачити як «необхідні обставини, які вможливають здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяють чомусь» [12, с. 442]. Умови становлять середовище, в якому виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес. Поза цим середовищем вони не можуть існувати. У психології під «умовами» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища.

Своєю чергою О. Прохоров відзначає, що «педагогічні умови визначаються як взаємозалежні та взаємозумовлені фактори, що створюють у єдності середовище для організації навчального процесу і впливають на його якість та ефективність» [6, с. 330].

Н. Тверезовська [11] проводить умовний розподіл і виділяє кілька рівнів педагогічних умов. До першого рівня педагогічних умов відносять особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов – це безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – власне класичні педагогічні умови [11].

На думку С. Сисоєвої, інтерактивне навчання є таким способом організації навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду особистості у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу [10, с. 37].

Отже, узагальнимо різні підходи до визначення поняття «умови»: *це сукупність певних об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей. Умови обов'язково впливають на хід та результат будь-якої діяльності. Цей вплив може бути як прямий, так і опосередкований.*

На думку В. Рижигова, одним з ефективних шляхів формування професійної готовності фахівців, забезпечення їх необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками є залучення форм та методів активного навчання. Таким чином, у зв'язку з інтеграційними і глобалізаційними процесами сучасним ЗВО необхідно зробити акцент на формуванні гнучкішої системи освіти, яка б дозволяла адекватно реагувати на процеси, що відбуваються, за допомогою впровадження наукової та інноваційної діяльності у вищому закладі освіти [8; 9]. Це створює умови для ефективного засвоєння знань і формування у майбутніх офіцерів-психологів ЗСУ професійних навичок та умінь.

Проведення аналізу наукових праць О. Прохорова дає підстави стверджувати, що педагогічні

умови, як забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів, поділяються на: *організаційні* (забезпечення відповідної матеріально-технічної бази, укомплектованість педагогічними кадрами відповідного рівня, упровадження нових форм організації освітнього процесу, створення професійного середовища через міжсуб'єктну взаємодію зі студентом і потенційним замовником); *методичні* (вдосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу, функціонування системи методичної допомоги викладачам); *психолого-педагогічні* (забезпечення позитивної мотивації навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач—студент»; індивідуалізація і диференціація освітнього процесу) [6; 7].

У своїх дослідженнях С. Бурий характеризує педагогічні умови як заходи освітнього процесу, які забезпечують суб'єктну поведінку курсантів, створюють сприятливі умови для них як повноцінного суб'єкта освітнього процесу [1].

Проаналізувавши чинники, що впливають на професійне самовдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників, О. Діденко пропонує такі педагогічні умови, як: формування соціально-психологічного середовища, сприятливого для професійного самовдосконалення; розвиток мотивації щодо професійного самовдосконалення та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності офіцера; педагогічне керівництво професійним самовдосконаленням курсантів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей [2].

У своєму науковому пошуку О. Маслій переконливо доводить, що педагогічні умови формування офіцера як фахівця – це такі обставини і способи управління й організації їхньої підготовки у ВВНЗ, що спрямовують розвиток професійно важливих для зазначеної сфери якостей особистості на поставлену мету, а отже, спонукають до розвитку загальної здатності встановлювати на основі системного комплексу професійних знань, навичок, умінь, досвіду, ціннісних характеристик і професійно важливих у цій сфері особистісних якостей, причинно-наслідкових зв'язків і адекватно впливати на процес виконання функцій і завдань у зазначеній сфері військової діяльності [4].

Перша педагогічна умова – моделювання професійної діяльності офіцера-психолога на підставах організаційно-практичної методики вибору, систематизації, розкриття змісту навчального матеріалу у практиці проведення курсантами (студентами) мінілекцій в освітньому процесі військового навчального закладу.

Лекція є носієм певних функцій навчання. Лекційна форма навчання у вищій школі є обов'язковою складовою частиною освітнього процесу. А у військовому колективі процес навчання не закінчується лише навчанням у вищому вій-

ськовому навальному закладі, особливо це стосується офіцерів-психологів та заступників командирів з морально-психологічного забезпечення, на функції яких покладено виховання та навчання колективу військової організації, де така форма, як лекція, є основною у професійній діяльності вищезазначених офіцерів [3].

Експериментальні лекції під час навчання запроваджено у комплексній навчальній дисципліні «Управління повсякденною діяльністю підрозділів». Сам процес викладання мінілекцій курсантами (студентами) було проведено у три етапи (підготовчий, основний, підсумкового аналізу), кожен із яких мав, відповідно, свою мету й основні завдання. Мета підготовчого періоду полягала у тривалій у часі ґрунтовній підготовці викладача-лектора й активному залученні ним курсантів (студентів). Заняття проводиться у системі освітнього процесу з обов'язковим урахуванням викладеного матеріалу в інших навчальних дисциплінах, а саме «Основи педагогіки», де курсанти (студенти) – майбутні військові психологи опанували знання з основ освітнього процесу, специфіки проведення занять вищого військового навчального закладу. Були ознайомлені з теорією та практичними навичками проведення лекцій до професійної співпраці з метою поетапного формування у них методичних умінь і навичок, необхідних для розгляду та викладу спеціального матеріалу з управління військовим підрозділом у повсякденній діяльності офіцера ЗСУ. Для реалізації поставленої мети основного етапу були виконано низку основних завдань: 1) відповідно до чинної навчальної робочої програми з методики проведення занять у військах при управлінні повсякденною діяльністю служби військ у підрозділах Збройних сил України запропоновано проведення лекційного заняття курсантами (студентами) у вигляді мінілекцій з теми «Управління повсякденною діяльністю та керівництво службою військ у підрозділах Збройних сил України», кредит часу якого становить 6 академічних годин. Мінілекція проведена курсантами (студентами) відповідала таким критеріям, як: актуальність, значущість, емоційність, новизна змісту; правильність, чіткість, науковість, лаконічність формулювання; зв'язок із сучасними теоретико-практичними напрацюваннями у військовій науці та завданнями сьогодення з управління військовим підрозділом тактичного рівня офіцера (взвод, рота); відповідність рівню знань конкретної аудиторії військовослужбовців; дискусійний і проблемний характер; 2) визначено її основну мету, яка передбачала не лише інформативний виклад матеріалу, а й розкривала професійну спрямованість навчального матеріалу та один з аспектів експериментального навчання – управління повсякденною діяльністю військового підрозділу та задачі командира і заступника з

морально-психологічного забезпечення та офіцера-психолога; 3) окреслено основні завдання (цільові установки): навчальні (розкрити багатовекторні аспекти зазначеної теми, узагальнити науковий обшир теоретичного матеріалу і подати його у систематизованому вигляді, підвести до розуміння базових теоретико-практичних понять виховання військовослужбовців, сприяти накопиченню детермінованих знань із військової спеціальної науки, сформуванню орієнтовну базу для подальшого засвоєння матеріалу, націлити на подальшу конструктивну самостійну роботу щодо розкриття певних нез'ясованих питань); практичні (формувати вміння конспектувати прослуханий матеріал, сприймати, усвідомлювати, узагальнювати і систематизувати його; обговорювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків, синтезувати та трансформувати методичні ідеї, теорії, положення, категорії та поняття у практичні вміння та навички); організаційні (правильно й ефективно організувати діяльність курсантів (студентів) на занятті; залучати їх до комунікативної активності, творчої співпраці, раціонального діалогу, ведення дискусії, обговорення проблемних питань, розв'язання дидактичних або методичних завдань, ситуацій, задач). Тема лекції «Управління повсякденною діяльністю та керівництво службою військ у підрозділах Збройних сил України» була розбита на підзаголовки для поглибленого вивчення. Було розроблено план лекції з теми «Управління повсякденною діяльністю та керівництво службою військ у підрозділах Збройних сил України», що розрахована на сім занять, 14 академічних годин.

Друга педагогічна умова – моделювання практичних ситуацій професійної діяльності офіцера-психолога на засадах проблемності для формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ за допомогою інтерактивних методів навчання (рольових та ділових ігор, методу мозкового штурму).

До інтерактивних форм і методів О. Пометун, С. Сисоєва та ін. зараховують евристичні бесіди, презентації, дискусії, метод «мозкового штурму», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з подальшим обговоренням, ділові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові та індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання різних програм, обговорення відеозаписів тощо [5, с. 39].

Для формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ було запроваджено спеціальну військову підготовку у експериментальних навчальних дисциплінах «Основи військового управління» (у т. ч. штабні процедури НАТО), «Управління повсякденною діяльністю під-

розділів» (у т. ч. охорона державної таємниці, безпека життєдіяльності, основи охорони праці). У вищезазначених навчальних дисциплінах особливе місце посідали форми занять, які забезпечують активну участь кожного курсанта (студента), стимулюють інтерес до військової служби, сприяють формуванню світогляду офіцера ЗСУ та його значенню у сучасному соціумі. Ці завдання можна вирішити за допомогою ігрових методів навчання. Як зазначає В. Рижиков, у разі застосування ігрових форм навчання в освітньому процесі вищого військового навчального закладу здатності курсанта (студента) проявляються повною мірою [8; 9]. Гра – це особливо організоване заняття, яке вимагає напруги емоційних і розумових сил. Гра передбачає ухвалення рішення: як вчинити, що сказати, як виграти. Бажання вирішити ці питання заострює розумову діяльність учасників гри. А якщо курсанти (студенти) при цьому виконують професійні обов'язки офіцера, гра відкриває багаті навчальні можливості. Будучи розвагою, відпочинком, гра здатна приносити в навчання творчість, у модель освітньої діяльності військового навчального закладу специфічні відносини у військовому колективі.

Важливою педагогічною умовою формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ в процесі ефективного використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості є поетапність їх підготовки та проведення. Засобом підготовки курсантів (студентів) до ігрової навчальної діяльності є тренувальні ігри, а також ігрові етюди як фрагменти майбутніх навчально-рольових ігор. В їх основі лежать знакові моделі на рівні ігрової пізнавальної діяльності.

Третя педагогічна умова – організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності.

Педагогічна умова «Організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності» у разі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України виступає запорукою самоосвіти після закінчення військового навчального закладу та отримання військової повної освіти на тактичному рівні підготовки.

Базисом педагогічної умови «Організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності» у разі формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України виступають науково-практичні основи військової педагогіки та психо-

логії у відображенні закономірностей міжпредметних зв'язків військової спеціальної підготовки із такими науками, як педагогіка, психологія, філософія, політологія, соціологія. Крім того, військова спеціальна підготовка майбутніх офіцерів-психологів також використовує досягнення окремих військово-спеціальних дисциплін, таких як морально-психологічне забезпечення підготовки та застосування Збройних сил України, основи військового управління, правознавство, управління повсякденною діяльністю підрозділів тощо.

Застосування педагогічної умови «Організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності» під час опанування навчальними експериментальними дисциплінами «Основи військового управління» (у т. ч. *штабні процедури НАТО*), «Управління повсякденною діяльністю підрозділів» (у т. ч. *охорона державної таємниці, безпека життєдіяльності, основи охорони праці*) курсантами (студентами) набуваються:

- навички міжособистісної взаємодії;
- здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями;
- здатність аналізувати прояви психіки людини під час професійної військової діяльності в зонах бойових дій та психологічної реабілітації особового складу.

Особливу увагу під час вибору змісту навчального матеріалу військової підготовки майбутніх офіцерів-психологів було зосереджено на ознайомленні курсантів (студентів) зі специфікою психологічної діяльності та правилами їх поведінки у зоні АТО, ООС, формування в офіцерів-психологів здатності й готовності організовувати психологічну підтримку особового складу в умовах постійної загрози життю, відповідальності за зброю та боєприпаси, «гібридності» ворога, близькості районів виконання завдань до мирних населених пунктів.

Висновки. Проведений вище аналіз наукових праць щодо педагогічних умов в освітньому процесі вищого військового навчального закладу переконливо доводить, що процес ефективної підготовки військовослужбовців залежить від правильно дібраних педагогічних умов як основи системи організації освітнього процесу. Під педагогічними умовами ми розуміємо таке освітнє середовище і такі чинники, які забезпечують ефективність організації освітнього процесу військового навчального закладу. До педагогічних умов формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ ми відносимо:

- моделювання професійної діяльності офіцера-психолога на підставах організаційно-практичної методики вибору, систематизації, розкриття змісту навчального матеріалу у практиці проведення курсантами (студентами) мінілекцій

в освітньому процесі військового навчального закладу;

- моделювання практичних ситуацій професійної діяльності офіцера-психолога на засадах проблемності для формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у ЗСУ за допомогою інтерактивних методів навчання (рольових та ділових ігор, методу мозкового штурму);

- організація самоосвіти майбутніх офіцерів-психологів з метою розвитку навичок роботи з різними джерелами інформації, аналітичних і творчих здібностей та самостійності.

Особливу увагу у разі вибору змісту навчального матеріалу військової підготовки майбутніх офіцерів-психологів було зосереджено на ознайомленні курсантів (студентів) зі специфікою психологічної діяльності та правилами їх поведінки у зоні АТО, ООС, формування в офіцерів-психологів здатності й готовності організовувати психологічну підтримку особового складу в умовах постійної загрози життю, відповідальності за зброю та боєприпаси, «гібридності» ворога, близькості районів виконання завдань до мирних населених пунктів.

Подальші перспективи досліджень формування готовності майбутніх психологів до професійної діяльності у Збройних силах України, спрямованих на формування нової парадигми військової освіти, зосереджені на вивченні світового бойового досвіду, а також аналізу проведення АТО та ООС.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурий С.В. Педагогічні умови формування управлінської культури у майбутніх офіцерів у процесі практичної підготовки. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 3. С. 29–36.
2. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 20 с.
3. Інноваційні педагогічні технології та методики в освітньому процесі військових навчальних закладів провідних країн-членів НАТО і України : колективна монографія / за заг. ред. проф. В.С. Рижикова. Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Київ : НДЦ ВІКНУ, 2018. 320 с.
4. Маслій О.М. Модель формування компетентності майбутніх офіцерів у сфері військово-економічної логістики: результати педагогічного експерименту. *Наука і освіта*. Одеса : Південний науковий Центр НАПН України, 2010. № 2/LXXXIX. С. 102–110.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : б. в., 2007. 144 с.
6. Прохоров О.А. Експериментальна перевірка педагогічних умов та технології готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності на засадах педагогічного менеджменту. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 27. С. 322–332.

7. Прохоров О.А. Інтерактивні методи навчання: теорія та практика впровадження ділових (рольових) ігор в освітній процес військових навчальних закладів / В. Рижиков, О. Прохоров. *Інноваційна педагогіка*: науковий журнал, Одеса, 2020. Вип № 21, т. 3. С. 87–92.

8. Рижиков В.С. Методика впровадження дидактичних та рольових ігор в освітній процес військової освіти як практика прийняття рішень в умовах обстановки наближеної до бойової / В. Рижиков, К. Горячева. *Молодь і ринок*. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. № 8 (163), серпень 2018. С. 32–38 (Фахове видання).

9. Рижиков В.С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : ТОВ «Айлант», 2012. 280 с.

10. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.

11. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». Київ : Нова пед. думка. 2009. № 3. С. 90–92.

12. Філософський енциклопедичний словник / голова ред. кол. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

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

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФАХУ ДЛЯ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА

METHODS OF ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN THE SPECIALTY FOR A STUDENT MUSICIAN

У статті висвітлено комплекс питань, пов'язаних із роллю і місцем самостійної роботи в освітньому процесі студента-музиканта. Самостійну роботу студентів-музикантів розглянуто як складник формування і вдосконалення професійної майстерності. Запропоновано вправи, спрямовані на формування й удосконалення музичних умінь і навичок музикантів-початківців. Самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів. Можливість опанувати вміння й навички самостійної роботи дає змогу розвивати творчий потенціал, розкривати емоційні складники особистості (почуття обов'язку, честі, гідності та відповідальності). Організація самостійної роботи студентів вимагає від викладача постійного підвищення якості роботи, самоосвіти, самовдосконалення, поглиблення теоретичних знань та практичних навичок, збільшення обсягу роботи з підготовки методичного забезпечення. Практика набуття вмінь і навичок самостійної роботи студентів ґрунтується на застосуванні певних закономірностей, що простежуються як в об'єктивних результатах (інтерес, схильності, здібності особистості тощо), так і в суб'єктивних залежностях (вибір найбільш раціональних форм і методів її організації). Організація самостійної роботи студентів має на меті створення умов для формування навичок під час планування, проведення організаційних заходів, у процесі реалізації та коригування власної діяльності. Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливим складником її національної ідентичності та державного добробуту. Це питання натепер доволі глибоко досліджене, але кожного дня проблеми організації самостійної роботи та готовності студента до такого способу навчання стають усе актуальнішими, зважаючи на зміни в сучасному світі.

технології навчання, студенти, музиканти, педагог-музикант.

The article covers a range of issues related to the role and place of independent work in the educational process of a student musician. Independent work of music students is considered as a component of formation and improvement of their professional skills. Exercises aimed at the formation and improvement of musical skills and abilities of novice musicians are offered. Independent work is seen, on the one hand, as a kind of activity that stimulates activity, independence, cognitive interest, and as a basis for self-education, the impetus for further training, and on the other – as a system of activities or pedagogical conditions to guide students' independent activities. The opportunity to master the skills and abilities of independent work allows you to develop your creative potential, to reveal the emotional components of personality – a sense of duty, honor, dignity and responsibility. The organization of independent work of students requires from the teacher constant improvement of quality of work, self-education, self-improvement, deepening of theoretical knowledge and practical skills, increase in volume of work on preparation of methodical maintenance. The practice of acquiring skills and abilities of students' independent work is based on the application of certain laws, which can be traced both in objective results (interest, inclinations, personal abilities, etc.) and in subjective dependencies (choice of the most rational forms and methods of its organization). The organization of independent work of students aims to create conditions for the formation of skills in creating plans, during organizational activities, in the process of implementation and adjustment of their own activities. Quality education is the key to the country's future, an important component of its national identity and national welfare. This issue is quite deeply studied today, but every day the problems of organizing independent work and student readiness for this way of learning are becoming increasingly important due to changes in the modern world.

Key words: self-education, independence, independent work, information technologies of training, students, musicians, teacher-musician.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.7>

Афанасьєва Е.Ю.,
провідний концертмейстер
Київського національного університету
культури і мистецтва

Ключові слова: самоосвіта, самостійність, самостійна робота, інформаційні

Постановка проблеми в загальному вигляді. Методика організації самостійної роботи з фаху для студента-музиканта – це самостійна робота та опрацювання навчального матеріалу студентом, яку науково-педагогічний працівник планує

разом зі студентом, але її виконання учень здійснює в межах отриманих завдань та під керівництвом і контролем викладача, але без його присутності та безпосередньої участі. Самостійна робота студентів – це один зі способів навчання, за допо-

могою якого формується самостійність суб'єкта, що вчиться, набуття ним умінь, знань і навичок; може бути втілений через зміст і методи всіх видів навчальних занять.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідники, які займаються проблемою організації самостійної роботи студентів (С. Архангельський, В. Буряк, М. Гарунов, Є. Голант, Б. Іоганзен, С. Зінов'єв, В. Козаков, О. Молібог, Р. Нізамов, М. Нікандров, П. Підкасистий та ін.), вкладають у це поняття різний зміст. Так, поняття «самостійна робота» трактують як:

- самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський);

- діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в процесі лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог);

- різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов);

- система заходів, спрямованих на виховання активності та самостійності як рис особистості, на набуття вмінь і навичок раціонального отримання корисної інформації (Б. Іоганзен).

Низка авторів (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс) розглядають її як систему організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається за відсутності викладача. В окремих підходах самостійна робота отожднюється із самоосвітою (С. Зінов'єв).

Як зрозуміло з вищенаведених визначень і тлумачень, самостійна робота розглядається, з одного боку, як різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів чи педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблемами самостійної роботи щодо постановки голосу займалися такі вчені, як В. Бехтерев, А. Менебені, Л. Азаров, Л. Дерев'янка, В. Антонюк, В. Деряжний, Н. Ірецька. Основам вокальної методики присвячено дослідження відомого музиканта-педагога Л. Дмитрієва. Однак, на жаль, варто констатувати, що на сучасному етапі є низка проблем, що потребують термінового вирішення, зокрема методика постановки голосу залишається ще не достатньо методично забезпеченою [7], а самостійна робота в значній кількості студентів-вокалістів (як щодо розвитку голосової техніки, так і щодо опрацювання поставлених педагогом завдань) є не

досить опрацьованою і дидактично сформульованою [2, с. 55].

Мета статті – розглянути специфіку і проблеми організації самостійної роботи студентів та визначити ефективні методи її організації з урахуванням сучасних вимог до якості залишкових знань та професійної компетентності як цілісної системи освітнього процесу у формуванні висококваліфікованих спеціалістів.

Викладення основного матеріалу. Формування плану роботи, організація й забезпечення можливості для здійснення самостійної роботи студентів зі спеціальних дисциплін є обов'язковим елементом процесу підготовки майбутнього фахівця. Викладач допомагає, підтримує, контролює організацію самостійної роботи студентів, створюючи сприятливі умови для цього (розуміються фактори, що мають дію в навчальному процесі та впливають як на навчальну діяльність, так і на її результати. Коли відпрацьовуються організаційні питання умов самостійної роботи, потрібно пам'ятати, що в результаті маємо отримати продукти діяльності, надбаний досвід, стан особистості, її внутрішній потяг до розвитку самостійності.

Способів здійснення самостійної роботи може бути декілька: опосередковано ним є скрупольозне, ретельне і вдумливе опрацювання методичних вказівок, а безпосередньо – зустрічі з викладачем, проведення контрольних, консультацій, бесід, розбору проблем, що виникають у процесі роботи.

Для розуміння того, наскільки ефективна організація самостійної роботи студентів і, як наслідок, самостійна навчальна діяльність загалом, потрібно проаналізувати методичне забезпечення. Всі методичні матеріали, над якими безперервно працюють кафедри, можна умовно поділити на чотири групи [11]:

- 1) методичні рекомендації організаційного характеру. У них надається структура та зміст виучуваного курсу, плани навчальних занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань;

- 2) за допомогою методичних рекомендацій для самостійної роботи студентів із деяких окремих пунктів виучуваних курсів студенти мають змогу на практиці застосовувати теоретичний матеріал у своїй діяльності у вигляді виконання завдань, напрацювання технічних навичок, здійснення певних розрахунків чи виконання вправ. Завдання носять різноманітний характер. Варіюються типові завдання, які мають на меті пошук інформації, та завдання, що дають змогу проконтролювати отримані знання;

- 3) методичні вказівки для лабораторних робіт і практикумів, практичних занять, написання курсових і кваліфікаційних робіт та ін.;

4) програмно-педагогічні засоби навчального й контролювального характеру.

Це питання нині досить глибоко досліджене, але кожного дня проблеми організації самостійної роботи та готовності студента до такого способу навчання стають усе актуальнішими, зважаючи на зміни в сучасному світі. О. Сліпенька, І. Коц наголошують, що значний відсоток студентів невдоволені формами організації самостійної роботи майбутніх фахівців у ВНЗ. Вони підкреслюють напрацювання в організації самостійної роботи: можливість скористатись величезним масивом інформаційного матеріалу для отримання додаткових знань, на основі особистісного розвитку, розширення кола інтересів, світогляду, ґрунтовного підходу до виконання начальних завдань, прискіпливого та глибокого занурення у вивчення матеріалу формується власна думка студента-фахівця. Водночас багато студентів відчують незручності та ускладнення: абсолютне невміння самостійно працювати, аналізувати свої помилки, нездатність пов'язати теоретичні питання з практичними навичками [17].

Саме вміння користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей, класифікувати та групувати вивчений матеріал, доводити правильність певного судження та власної думки, користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування, самостійно робити висновки, ставити питання, виконувати творчі завдання – усе це активізує пізнавальну самостійну роботу студентів у процесі самостійної роботи.

М. Гарунов і П. Підкасистий вирізняють такі характеристики самостійної роботи студентів:

- вона формує в того, хто навчається, на кожному етапі його руху (від незнання до знання) необхідний обсяг і рівень знань, навичок і вмінь для виконання пізнавальних завдань;

- виробляє в студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися у потоці наукової інформації;

- є найважливішою умовою самоорганізації того, хто навчається, в опануванні методів професійної діяльності, пізнання та поведінки;

- є знаряддям педагогічного керівництва й управління самостійною пізнавальною та науково-педагогічною діяльністю того, хто навчається, у процесі навчання та професійного самовизначення [6].

Отже, виокремлюють 5 функцій самостійної роботи студентів:

- пізнавальну;
- самоосвітню;
- прогностичну;
- коригувальну;
- виховну.

Пізнавальна – це функція, що характеризується опануванням студентом систематизованих знань із дисципліни. Самоосвітня – функція, що допомагає сформувати вміння та навички студентів, їх особистого відтворення та яскравого творчого вияву. Прогностична – функція, що допомагає студентові набути розуміння того, коли треба вчасно передбачити та оцінити результат проведеної роботи, а також способу її виконання. Коригувальною є функція, що надає вміння своєчасно коректувати свою діяльність. Виховна – функція, що дозволяє сформувати самостійність студента як риси характеру.

У процесі роботи над завданням може змінюватись концептуальна основа та розширюватись функції самостійної роботи студентів. Це зумовлює зміни у відносинах учасників навчального процесу (викладача і студента), а також доповнення і коригування всіх організаційних та методичних засобів забезпечення самостійної роботи студентів.

Найбільш ефективний варіант самостійної роботи – індивідуальне завдання кожному студентові. Перевіряти якість виконання індивідуального самостійного завдання можна за допомогою проведення семінару-диспуту або семінару-конференції.

Організація самостійної роботи студентів вимагає від викладача постійного підвищення якості роботи, самоосвіти, самовдосконалення, поглиблення теоретичних знань та практичних навичок, збільшення обсягу роботи з підготовки методичного забезпечення.

Використовуючи в організації самостійної роботи консультації, неодмінно потрібно дотримуватись в графіку їх проведення суворої регулярності. Це має стати однією зі складових частин навчального процесу. Для цього потрібні чіткі і зрозумілі кроки: надання аудиторій, визначення часу проведення. Такий підхід сприятиме активізації навчального процесу, полегшить проведення самостійної роботи.

Процес організації самостійної роботи студентів може розглядатися, виходячи з таких принципів:

- самостійна робота як цілісна система діяльності, що має кілька складників. Вона включає пошук джерел інформації, засобу здійснення та результати пізнавальної діяльності, окреслення кола проблем, роботу з джерелами інформації;

- самостійна робота повинна взаємодіяти з іншими видами організаційно-педагогічних і дидактичних методів навчання.

Принципами організації самостійної роботи є (О. Молібог):

- регламентація всіх самостійних завдань за обсягом і часом;

- забезпечення умов самостійної роботи студентів;

– управління цією роботою [12].

Практика набування вмінь і навичок самостійної роботи студентів ґрунтується на застосуванні певних закономірностей, що простежуються як в об'єктивних результатах (інтерес, схильності, здібності особистості тощо), так і в суб'єктивних залежностях (вибір найбільш раціональних форм і методів її організації). Потрібно мати на увазі, що в процесі розвитку механізмів самостійної роботи, її якісних характеристик виявляються здібності студентів до опанування навчальної програми.

Можливість опанувати вміння й навички самостійної роботи дає змогу розвивати творчий потенціал, розкривати емоційні складники особистості, як-от почуття обов'язку, честі, гідності та відповідальності. Організація самостійної роботи студентів має на меті створення умов для формування навичок під час планування, проведення організаційних заходів, у процесі реалізації та коригування власної діяльності.

Фахівці виокремлюють кілька груп факторів, що вможливають успішність самостійної роботи студентів ВНЗ. До них належать такі [12]:

– група організаційних факторів, у яку входить певна кількість годин, навчальна література та навчально-лабораторна база;

– методичні фактори (планування, навчання методів й управління самостійною роботою студентів);

– психолого-педагогічний фактор становить певну кількість психологічних рис, якими має володіти студент для досягнення результатів під час здійснення самостійної роботи з фаховою літературою, а також набуття особливих якостей соціального розвитку особистості, без чого не буде можливим успішне проведення самостійної роботи. До переліку необхідних рис можна зарахувати й отриману під час занять здатність до самовдосконалення за допомогою свідомого та чітко визначеного відбору, поглибленої роботи під час опрацювання та засвоєння інформації. Ця важка та сконцентрована робота вимагає від студента наявності відповідних рис. Головною і дуже вагомою є здатність до пізнавальної самостійності і природної цікавості, тобто бажання, наполегливість, прагнення й уміння власними силами отримувати знання та опановувати різноманітні способи діяльності, мати змогу застосувати їх на практиці, а також розумова здатність та інтелектуальна активність, під якими мається на увазі нестримне бажання дізнаватись якомога більше матеріалу, який стосується його майбутньої педагогічної спеціальності. Зацікавленість, позитивна мотивація та якісно організована самостійна робота формує в студента чудові, сильні, міцні вольові якості особистості, при цьому активізується розвиток мислення, пам'яті, уваги, здібностей;

– інформаційно-технологічний фактор окреслює способи і можливості доступу для студентів до нових інформаційних систем, при цьому підвищуючи та виводячи на високий рівень комп'ютерну грамотність.

У процесі вивчення питання з позиції дидактичних цілей виникає можливість виокремлення чотирьох типів самостійної роботи студентів [3].

Перший тип – створення умов для формування в студентів навичок знаходити та виявляти в зовнішньому плані те, що потрібно зробити, використовуючи наданий їм алгоритм діяльності та посилання на цю діяльність, які мають місце в умовах завдання. Під пізнавальною діяльністю студента в цьому разі розуміється розпізнавання об'єктів сфери його інтересів у разі повторного ознайомлення з інформацією про них чи дій, які супутні їм. Як самостійна робота такого типу найбільш актуальним для застосування є домашнє завдання, що передбачає детальне вивчення матеріалу з підручників, конспектів лекції тощо. Обов'язковою умовою для успішного виконання завдання є те, що всі матеріали повинні бути в наявності та вільному доступі.

Другий тип – формування знань-копій і знань, що дозволяють виконувати типові завдання. В цьому разі пізнавальна діяльність студентів виявляється у творчому підході до засвоєння та подальшого осмислення отриманої інформації, можливості частково змінювати її структуру та загальний контекст. Цей тип самостійної роботи містить окремі етапи лабораторних робіт і практичних занять, типові курсові проекти, домашні завдання, які виконуються за пояснювальною запискою алгоритмічного типу. Такий тип самостійної роботи студентів має деякі особливості, тому що під час виконання завдання студент має сформулювати ідею, алгоритм виконання та спосіб, якими будуть вирішуватись питання, поставлені в завданні.

Третій тип – формування в учнях знань, які допоможуть у вирішенні складних і неординарних завдань. У такому разі пізнавальна діяльність студента має виявлятися в умінні застосовувати отримані раніше знання, уміння та навички в нових видах діяльності, користуючись уже відомим алгоритмом роботи з матеріалом. Під час виконання завдань такого типу потрібно спонукати студента до пошуку, формування та реалізації ідеї розв'язання. Студент має набути вміння аналізувати нестандартні випадки та швидко реагувати на них шляхом генерування нової інформації. Цей тип самостійної роботи студентів передбачає курсові та дипломні (кваліфікаційні) роботи, ділові (практичні) ігри та ін.

Четвертий тип має сприяти розвитку творчої особистості. В цьому разі пізнавальна діяльність студентів виявляється в детальній та скрупульозній

роботі з об'єктом вивчення, пошуку ще не відомих і не опрацьованих зв'язків і відношень, які зможуть стати в нагоді під час пошуку нових принципів, ідей, а також активно і творчо працювати з новим матеріалом на наступному (вищому) рівні пізнання. Самостійна робота студентів цього типу може застосовуватись у роботі над завданнями науково-дослідного характеру. До переліку форм роботи належать курсові та дипломні (кваліфікаційні) роботи, дослідницька діяльність у різних студентських наукових гуртках й об'єднаннях, проблемних групах, участь студентів у розробленні науково-дослідницьких тем кафедр університету тощо [3].

Коли відбувається вибір форм і методів навчання, типів самостійної роботи, потрібно зважати на особливості професійного становлення студентів.

Найкращих результатів у самостійній роботі студент може досягти у разі, якщо отримані такі показники:

- студент яскраво, творчо, неординарно мислить, вільно володіє термінологією, об'єднує та трансформує різні теми, не має проблем під час виконання практичних робіт;
- студент опанував весь матеріал, що входив до програми навчання;
- студент вільно оперує основними поняттями, теоретичними принципами та застосовує їх в умовах сучасного світу;
- студент ґрунтовно володіє матеріалом із першоджерел;
- студент засвоїв уміння працювати самостійно (легко може знайти будь-який літературний матеріал, вивчати його, обробляти та занотувати).

Висновки. Вища школа поступово, але неухильно переходить від передання інформації до управління навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студентів навичок самостійної роботи. Відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах самостійна робота студентів є основним засо-

бом опанування навчального матеріалу у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Навчальний час, відведений на самостійну роботу студентів, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студентів, відведеного для вивчення конкретних дисциплін [15, с. 10]. Якісна освіта є запорукою майбутнього країни, важливим складником її національної ідентичності та державного добробуту. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання.

Реформування сучасного українського суспільства супроводжується загостренням соціальних проблем. У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що зумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Найдорф М.И. Музичне мистецтво і культура. *Науковий вісник Одеської державної консерваторії ім. А.В. Нежданової*. Вип. 1. Одеса : Астропртнт, 2000. С. 46–51.
2. Гончаренко С.У. *Методика як наука. Шлях освіти*. 2000. 26 с.
3. Горбенко С.С. *Навчально-наукова діяльність студентів з методики музичного виховання: навчально-методичний посібник. Освіта України*. 2010. 180 с.
4. Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методической подготовки студентов на музыкально-педагогических факультетах. 1981. 16 с.
5. Черкасов В.Ф. *Теорія і методика музичної освіти : навчальний посібник*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 472 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДРУЧНИКІВ З АЛГЕБРИ CONCEPTUAL PRINCIPLES OF ALGEBRA TEXTBOOKS

Проаналізовано концептуальні принципи сучасних підручників з алгебри для 7–9 класів загальноосвітніх шкіл авторського колективу в складі В.Р. Кравчука, М.В. Підручної та Г.М. Янченко. Автори врахували, що створені підручники повинні сприяти розвитку всебічних здібностей учнів (логічного, алгоритмічного, креативного мислення, інформаційно-графічної культури, інтуїції, інтелекту, пам'яті, уваги тощо), формуванню ключових компетентностей, уявлення про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні навколишнього світу. Показано, як ці підручники реалізують змістові лінії, передбачені освітньою галуззю «Математика» Державного стандарту та базовою навчальною програмою, як вони доповнюють та розширюють відповідні змістові лінії курсу математики попередніх класів з урахуванням вікових та когнітивних знань здібності учнів. Підручники відповідають пріоритету розвивальної функції навчання, що досягається шляхом створення ситуацій, які стимулюють учнів самостійно відкривати математичні факти. Підручники повністю відповідають домінуючій концепції навчання – ідеї особистісно орієнтованого навчання – та передбачають реалізацію діяльнісного підходу до набуття знань, умінь та навичок. У підручниках дотримано пріоритету розвивальної функції навчання, що досягається створенням ситуацій, які стимулюють учнів самостійно відкривати математичні факти. Домінуючою функцією викладання математики є інтелектуальний розвиток учнів, формування уявлень про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні навколишнього світу. З огляду на сказане, у підручниках приділяється значна увага викладенню теоретичного матеріалу, його мотивації, розкриттю сутності основних понять, ідей, методів. Для формування однієї з ключових компетентностей – здатності вчитися, зокрема самостійно, – в підручниках пропонуються «підказки» та схеми, за допомогою яких школяр може самостійно, користуючись лише підручником, вивчити матеріал або вирішити проблему. У підручниках поєднуються особливості наукового та науково-популярного стилів викладання матеріалу з урахуванням його обсягу, сутності, змісту, психологічних та вікових можливостей учнів.

Ключові слова: підручники з алгебри, математична компетентність, актуальність авторської концепції, семантичні рядки, педагогічні технології, структурування змісту підручників.

The conceptual principles of current textbooks on algebra for 7-9 grades of secondary schools by V. Kravchuk, M. Pidruchna, and H. Yanchenko are analyzed. The authors took into account that the created textbooks should promote the development of comprehensive abilities of pupils (development of logical, algorithmic, creative thinking, information and graphic culture, intuition, intelligence, memory, attention, etc.), the formation of key competencies, representations about the ideas and methods of mathematics, its role in cognition of the world around. It is shown how these textbooks implement the content lines provided by the educational field "Mathematics" of the State Standard and the basic curriculum, how they complement and expand the relevant content lines of the mathematics course of previous classes taking into account the age and cognitive abilities of pupils. The textbooks follow the priority of the developmental function of learning, which is achieved by creating situations that stimulate pupils to discover mathematical facts on their own. The textbooks fully correspond to the dominant concept of learning – the idea of personality-oriented learning – and provide for the implementation of an activity approach to the acquisition of knowledge, skills and abilities. The dominant function of teaching mathematics is the intellectual development of pupils, the formation of representations about the ideas and methods of mathematics, its role in learning about the world around us. In view of foregoing, the textbooks pay considerable attention to the presentation of theoretical material, its motivation, the disclosure of the essence of basic concepts, ideas, methods. To form one of the key competencies – the ability to learn, including independently, "hints", schemes are offered in the textbooks by which the pupil can independently, using only the textbook, learn the material or solve the problem. The textbooks combine features of scientific and popular science styles of teaching material, taking into account its volume, essence, content, psychological and age capabilities of pupils.

Key words: textbooks on algebra, mathematical competence, relevance of the author's concept, semantic lines, pedagogical technologies, structuring the content of textbooks.

УДК 510.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.8>

Галан В.Д.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри математики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Кравчук В.Р.,

канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри математики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Солонецька Г.В.,

канд. пед. наук,
в. о. завідувача кафедри математики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

1. Реалізація вимог освітнього стандарту і навчальної програми. Авторська концепція дійсних підручників «Алгебра. 7 клас», «Алгебра. 8 клас», «Алгебра. 9 клас» для загальноосвітніх навчальних закладів В. Кравчука, М.В. Підручної, Г.М. Янченко відповідає вимогам освітньої галузі «Математика» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та базової навчальної програми.

Автори врахували, що створені підручники повинні сприяти розвитку всебічних здібностей

учнів (логічного, алгоритмічного, творчого мислення, інформаційної та графічної культури, інтуїції, кмітливості, пам'яті, уваги тощо), формуванню ключових компетентностей, уявлень про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні навколишнього світу.

Із метою формування стійкої мотивації до вивчення математики у запропонованих підручниках розміщені: вступне звернення до учнів, яке передбачає створення відповідного психологіч-

ного настрою, підготовку до засвоєння навчального матеріалу; заставки до кожного параграфу підручників, які за допомогою поданої інформації, рисунків, схем пробуджують інтерес учнів до матеріалу, який вони вивчатимуть; рубрика «Цікаво знати», в якій підкреслена роль математики у вивченні навколишнього світу.

Підручники вирізняються особливим підходом до висвітлення змісту навчального матеріалу, основні положення якого учні розкривають самостійно за допомогою поданих навідних запитань. Це сприяє розвитку логічного, творчого мислення школярів, а також здатності чітко й аргументовано формулювати свої судження.

Домінантною функцією навчання математики є інтелектуальний розвиток учнів, формування уявлень про ідеї та методи математики, її роль у пізнанні навколишнього світу. Враховуючи вищезазначене, у підручниках значну увагу приділено викладу теоретичного матеріалу, його мотивації, розкриттю суті основних понять, ідей, методів. Підручники містять детальні пояснення до розв'язання типових вправ. Цим розкривається суть методу, підходу, пропонується алгоритм чи евристична схема розв'язання вправ певного типу.

Для формування однієї з ключових компетенцій – уміння вчитися, зокрема самостійно, – у підручниках запропоновані «підказки» та схеми, за допомогою яких учень може самостійно, користуючись тільки підручником, засвоїти матеріал або розв'язати задачу.

У запропонованих підручниках реалізовані всі змістові лінії, передбачені освітньою галуззю «Математика» Державного стандарту та базовою навчальною програмою.

Змістова лінія «Числа» реалізується шляхом розширення множини раціональних чисел до множини дійсних. У підручнику для 8 класу в пункті «Ірраціональні та дійсні числа» висвітлено, як відбувалося розширення поняття числа (від натурального до раціонального), які є форми запису раціональних чисел. Уведенню поняття ірраціонального числа та множини дійсних чисел передує мотивація, адже серед раціональних чисел не існує числа, яке визначало б довжину діагоналі квадрата зі стороною 1.

Змістова лінія «Вирази». У підручнику для 7 класу введено поняття виразу зі змінними, *цілого виразу*, тотожності рівних виразів, тотожності. При цьому враховано, що учні вивчали в курсі математики для 5–6 класів деякий алгебраїчний матеріал пропедевтичного характеру. У підручнику для 7 класу розглянуто поняття степеня з натуральним показником та його властивості, поняття одночлена та многочлена.

Основні тотожні перетворення, що вивчаються у 7 класі, – це дії над одночленами та многочле-

нами і розкладання многочленів на множники. Ці перетворення є оберненими. З метою розуміння цього зв'язку в підручнику подано схеми порівняння таких перетворень, як: множення одночлена на многочлен і розкладання на множники способом винесення спільного множника за дужки; множення многочлена на многочлен і розкладання на множники способом групування; формули скороченого множення і розкладання на множники за допомогою цих формул.

Вивчаючи у 8 класі *раціональні вирази*, учні вперше ознайомлюються з поняттям «допустимі значення змінних», оскільки у 7 класі вони вивчали тільки цілі вирази, які визначені для всіх значень змінних. У підручнику для 8 класу подано уточнення понять «тотожно рівні вирази», «тотожність». Вивчення основної властивості дробу закінчується матеріалом, пов'язаним зі зміною знаку чисельника або знаменника дробу. Цей матеріал виділено в окремий підпункт, бо учні роблять багато помилок, виконуючи вказані перетворення під час розв'язування задач.

У підручнику для 8 класу розглянуто поняття степеня з цілим показником та його властивості, поняття квадратного кореня, поняття арифметичного квадратного кореня та його властивості. У підручнику вміщено достатню кількість вправ на тотожні перетворення групи *ірраціональних виразів* – виразів, які містять квадратні корені. Детально пояснені тотожні перетворення, пов'язані з тотожністю $\sqrt{a^2} = |a|$, яка використовується для винесення множника з-під знаку кореня і внесення множника під знак кореня.

Змістова лінія «Рівняння та їх системи». Поняття рівняння, кореня рівняння, основні властивості рівнянь учням відомі з курсу математики для 5–6 класів. Тому в підручнику з алгебри для 7 класу в першому розділі «Цілі вирази» поміщені рівняння, які поступово ускладнюються залежно від того, як в учнів з'являються нові вміння у виконанні тотожних перетворень виразів.

У розділі «Лінійні рівняння та їх системи» систематизовано знання учнів про рівняння, властивості рівнянь, уведено поняття лінійного рівняння з однією змінною, встановлено можливу кількість коренів таких рівнянь. У цій темі вперше використано термін *математична модель* як опис якогось реального об'єкта чи процесу мовою математики, показано лінійні рівняння як математичні моделі. Окремий пункт присвячений розв'язуванню текстових задач із використанням рівнянь. У рубриці «Для тих, хто хоче знати більше» учням пропонують рівняння з модулями та параметрами. Найпростішим рівнянням із параметрами є лінійне рівняння $ax = b$, а найпростішим рівнянням із модулем – рівняння виду $|x| = a$. У підручнику подано розв'язання низки рівнянь цих типів із детальними поясненнями.

У підручнику для 8 класу після вивчення раціональних виразів уведено поняття *раціональне рівняння*, ціле та дробове раціональні рівняння. Дробові раціональні рівняння розв'язують шляхом переходу до цілих раціональних рівнянь. Такий перехід може призвести до появи сторонніх коренів, тому перед розв'язуванням дробових раціональних рівнянь вводять поняття *рівносильності* рівнянь. Щодо розв'язування дробових раціональних рівнянь шляхом множення обох частин на вираз зі змінною, акцентовано увагу на твердженні: «Якщо обидві частини деякого рівняння помножити на цілий вираз зі змінною, то можна одержати рівняння, не зовсім рівносильне даному. Одержане рівняння має такі властивості: 1) його коренями є всі корені цього рівняння; 2) воно може мати сторонні стосовно цього рівняння корені» [4, с. 57].

Поняття *квадратне рівняння* вводиться в підручнику для 8 класу за допомогою задачі практичного змісту. Після традиційного виведення формули коренів квадратного рівняння вказано алгоритм розв'язування таких рівнянь. Щоб учні краще розрізняли теорему Вієта й обернену до неї теорему та вміли їх застосовувати, у підручнику зроблено такі примітки: «На основі теореми Вієта можна, не обчислюючи коренів квадратного рівняння, знаходити їх суму та добуток. Використовувати теорему Вієта можна лише для квадратних рівнянь, які мають корені».

На основі теореми, оберненої до теореми Вієта, можна:

- 1) перевірити, чи є деякі два числа коренями заданого квадратного рівняння;
- 2) розв'язати квадратне рівняння шляхом добору його коренів;
- 3) скласти зведене квадратне рівняння, коренями якого є деякі задані два числа» [4, с. 175].

У підручнику для 8 класу розглянуто способи розв'язування рівнянь, що зводяться до квадратних, зокрема раціональних та біквадратних. Окремий пункт присвячений розв'язуванню текстових задач із використанням рівнянь, які зводяться до квадратних.

Нерівності. У підручнику для 9 класу в темі «Нерівності» уведено поняття числової нерівності, співвідношень «>», «<» і «=», а також «≥» і «≤». Властивості числових нерівностей подано ґрунтовно, оскільки вони відіграватимуть вагомий роль у подальшому вивченні курсу математики. Деякі властивості числових нерівностей проілюстровано за допомогою числової прямої. Під час розгляду почастинного додавання і множення числових нерівностей звернено особливу увагу учнів на те, що нерівності повинні бути одного знаку, до того ж множити почастинно нерівності можна тільки тоді, коли їх ліві й праві частини – додатні числа. Далі уведено поняття нерівності зі змінною та її розв'язку, числового проміжку, об'єднання й пере-

різу числових проміжків. Після означення рівносильності нерівностей сформульовані властивості рівносильності та показано спосіб розв'язування нерівностей із використанням цих властивостей. У 9 класі учні розв'язують лінійні нерівності з однією змінною та їх системи, а після вивчення квадратичної функції – нерівності другого степеня з однією змінною.

Змістова лінія «Функції». Поняття *функції* як одного з фундаментальних у математиці уведено в підручнику для 7 класу. Щоб підкреслити роль функцій, наведено приклади реальних процесів, які за їх допомогою можна описати. Розглянуто способи задання функцій, зокрема графічний.

Учні 7 класу вивчають лише один клас функцій – лінійні. У підручнику констатовано, що графіком лінійної функції є пряма, вказано спосіб побудови графіка. Властивості лінійної функції проілюстровано графічно.

У підручнику для 8 класу клас функцій розширюється, а саме вивчають функції $y = \frac{k}{x}$, $y = x^2$, $y = \sqrt{x}$. Властивості цих функцій установлюють на основі аналітичного та графічного їх задання.

У підручнику для 9 класу в темі «Квадратична функція» спочатку узагальнюються знання учнів про функцію, а також вивчаються нові властивості, а саме: нулі функції; зростання і спадання; парність і непарність функції. Вивчаючи всі перетворення графіків функцій, здійснено однаковий підхід: будують графік відомої функції, потім по точках будують перетворений графік. Спостереження й аналіз двох графіків дає можливість дійти загального висновку про графік, який одержують у результаті конкретного перетворення. Автори пропонують два способи побудови графіка квадратичної функції: шляхом перетворення графіка функції $y = x^2$ та шляхом знаходження координат вершини параболи і значень функції для кількох цілих значень x , близьких до абсциси вершини.

Елементи комбінаторики. У підручнику для 9 класу наведено способи розв'язування комбінаторних задач, зокрема спосіб перебору, використання правил додавання та множення. Комбінаторні задачі є в усіх підручниках для 7–9 класів, адже вони відомі учням із курсу математики для 5–6 класів.

Елементи теорії ймовірностей. У підручнику для 9 класу тема «Випадкові події. Ймовірність випадкової події» містить доповнення до матеріалу, який учні вивчили в 6 класі. Зокрема, уведено нове поняття «елементарна подія» або «випадок», дано означення ймовірності випадкової події, наведено приклади обчислення ймовірності подій із залученням комбінаторики.

Елементи статистики. У підручнику для 9 класу в темі «Статистичні дані» вказано предмет математичної статистики та значення статистич-

них досліджень. Основою для введення способів подання статистичних даних є конкретні приклади, які допоможуть учням зрозуміти такі поняття, як «вибірка», «полігон частот», «гістограма» тощо.

Числові послідовності У підручнику для 9 класу введено поняття числової послідовності, вказано способи задання послідовностей. Арифметичну та геометричну прогресії означено як часткові класи послідовностей, сформульовано та доведено властивості цих прогресій. Підручник містить достатню кількість завдань на застосування прогресій, зокрема прикладного змісту.

У підручниках подано *мінімальний обсяг* матеріалу, який обов'язковий для вивчення всіма учнями.

2. Актуальність авторської концепції. Автори передбачили реалізацію за допомогою підручників таких важливих завдань, як:

- усебічний розвиток учнів;
- інтелектуальний розвиток учнів (розвиток логічного, евристичного, алгоритмічного мислення, інформаційної та графічної культури, пам'яті, уваги, інтуїції тощо);
- формування стійкого інтересу до вивчення математики;
- виховання національно свідомої особистості;
- набуття учнями необхідних життєвих компетентностей.

Підручники містять матеріал, метою якого є розуміння і засвоєння загальнолюдських духовних цінностей, формування гуманістичного світогляду. Цей матеріал поміщено до рубрики «Цікаво знати». У ній вміщені фрагменти з історії математики, відомості про визначних математиків, інформація про практичне застосування математичного апарату.

Вихованню національно свідомої особистості сприятиме рубрика «Вітчизняні математики», у якій вказано на роль українських математиків Георгія Вороного, Михайла Кравчука, Михайла Остроградського, Віктора Буняковського, Юрія Митропольського в розвитку математичної науки.

Підручники побудовано на засадах теорії розвивального навчання, що під час вивчення теоретичного матеріалу досягається створенням ситуацій, які стимулюють учнів самостійно відкривати математичні факти.

Теоретичному матеріалу кожного пункту підручників передують вправи для повторення, серед яких є завдання для актуалізації знань, необхідних для вивчення нового теоретичного матеріалу.

Для свідомого формування вмінь і навичок у підручниках уведено рубрику «Приклади розв'язання вправ». Усні вправи до кожного пункту підручників складено так, щоб учень міг подивитися на введені поняття з різних точок зору і зрозуміти ці поняття.

Матеріал підручників спрямовано на форму-

вання в учнів характерних для математики прийомів міркувань. До того ж (із точки зору виховання творчої особистості) особливо важливо, щоб до структури цих прийомів, окрім алгоритмічних умінь і навичок, що зафіксовані у стандартних правилах, формулах і способах дій, увійшли евристичні прийоми як загального, так і конкретного характеру. Опанування таких прийомів необхідне для пошуку розв'язання задач, які траплятимуться учневі в подальшому. Евристичні прийоми формуються під час пошуку шляху розв'язування задач, формулювань правил.

3. Структурування змісту підручників. Рукописи підручників складаються із передмови – звернення до учнів, змістової частини, предметного покажчика, змісту, довідкового матеріалу, розміщеного на форзацах. У підручнику для 7 класу подано відомості з курсу математики для 5–6 класів. Змістова частина підручників для 7 і 8 класів містить три розділи, а для 9 класу – чотири. Розділи підручників складаються з параграфів, а параграфи – з пунктів.

Основні положення пунктів – означення, властивості, теореми, алгоритми – в підручниках виділені напівжирним шрифтом або рамкою. Це допомагає побачити головне, суттєве, на чому слід зосередитись, те, що слід запам'ятати. Теоретичний матеріал подано доступною для учнів мовою з належною кількістю прикладів, запропоновано також матеріал для здібних учнів під рубрикою «Для тих, хто хоче знати більше».

Особливу роль відіграє рубрика «Приклади розв'язання вправ». Подані в рубриці розв'язання призначені для того, щоб розкрити методи розв'язування вправ певного типу. Рубрика «Усно» сприяє глибшому розумінню теоретичного матеріалу.

Рубрика «Вправи для повторення», яку має кожен пункт, містить умови для повторення найважливіших теоретичних положень, основних типів задач.

Наступна рубрика «Поміркуйте» пов'язана з особливим аспектом математичної підготовки: основним для розв'язання задач є не знання певних математичних фактів, а вміння виходити з нестандартних ситуацій.

Кожний параграф містить запитання для повторення та завдання для самоперевірки, які є різнорівневими. Завдяки цьому учень має можливість узагальнити й систематизувати вивчене, відповівши на запитання та розв'язавши відповідні завдання, а також здійснити самоконтроль і самооцінку навчальних досягнень.

У кінці підручників подано вправи для повторення матеріалу за курс кожного класу, цікаві й складні задачі, довідковий матеріал (на форзацах).

Навчально-методичний апарат підручників включає: тексти, правила, вказівки, завдання і

вправи, ілюстрації, сигнали-символи. У підручниках значну навчальну роль відведено графікам, рисункам, схемам, таблицям, заставкам, які дозволять учням краще засвоїти теоретичний матеріал та алгоритми розв'язування задач певного типу.

Наведемо приклад схеми у таблиці 1 ([3], с. 62).

4. Реалізація педагогічної технології. У процесі побудови змісту та навчально-методичного апарату підручників поєднано педагогічні технології, спрямовані на змістовий (чого вчити), процесуальний (як учити), мотиваційний (як активізувати діяльність учнів) та організаційний (як структурувати діяльність учителя та учнів) аспекти навчального процесу. До них належать технології: проблемно-діалогового навчання; розвивального навчання; різнорівневого (диференційованого) навчання; організації навчальної проектної діяльності; формування прийомів навчальної діяльності; програмованого навчання а також інтерактивні технології навчання.

У підручниках дотримано пріоритету розвивальної функції навчання, що досягається створенням ситуацій, які стимулюють учнів самостійно відкривати математичні факти. Навчальний матеріал містить загальні схеми та евристики розв'язування задач, а також завдання для самостійних пошуків алгоритмів та евристик шляхом узагальнення розв'язань певних груп задач. Деякі задачі, розміщені в підручниках, мають початок розв'язання та підказки, що полегшує школярам знаходження шляху до їх розв'язання.

Підручники передбачають рівневу диференціацію навчання. Реалізується концепція за допомогою рубрики «Для тих, хто хоче знати більше» та системи завдань різних рівнів складності. Особливої уваги заслуговує система завдань початкового та середнього рівнів (рівень А та частково рівень Б). До цієї системи завдань включено всі основні типи вправ, а їх кількість така, що дозволяє сформувати

обов'язкові вміння й навички всіх учнів. Задачі рівня В розраховані на учнів з математичними здібностями. Ці задачі можна розв'язувати як колективно, так й індивідуально, зокрема під час підготовки учнів до олімпіад.

На особливу увагу заслуговує запропонована методика навчання розв'язування задач. Задачі із будь-якої теми є чимало, а часу на їх розв'язування – обмаль. Отож, розв'язуючи конкретні задачі, доводиться шукати загальні підходи, методи, встановлювати типовість задач. Значну роль при цьому відіграє система задач. Авторський колектив дотримується думки, що підручник повинен містити розв'язання найтипівіших задач. Цьому слугує рубрика «Приклади розв'язання вправ».

Підручники цілком відповідають домінуючій концепції навчання – ідеї *особистісно зорієнтованого навчання* – і передбачають реалізацію діяльнісного підходу до засвоєння знань, умінь та навичок, тобто забезпечення психологічного супроводу книг та діалогової стратегії педагогічної взаємодії.

Зміст навчального матеріалу спрямований на інтелектуальний розвиток учня (розвиток логічного мислення, алгоритмічної культури, інтуїції, кмітливості, уваги, пам'яті), на забезпечення його самонавчання і саморозвитку. Теоретичний матеріал подано доступно для учнів мовою з детальним поясненням розв'язання типових вправ. Це створює умови, за яких учень може самостійно, користуючись тільки підручником, засвоїти матеріал.

Особистісну орієнтацію мають також задачі підвищеної складності. Для їх розв'язання учень повинен виявити винахідливість і кмітливість.

5. Наступність змісту навчання у попередніх класах. Змістові лінії навчального матеріалу підручників з алгебри для 7–9 класів доповнюють і розширюють відповідні змістові лінії курсу математики попередніх класів з урахуванням вікових і пізнавальних можливостей учнів.

Таблиця 1

Порівняйте

$(a - b)(x + y) = ax + ay - bx - by$	помножили многочлен на многочлен; результат – многочлен
$ax + ay - bx - by = (a - b)(x + y)$	розклали многочлен на множники; результат – добуток многочленів

Наведемо приклад алгоритму ([5], с. 123).

Підсумок. Щоб розв'язати нерівності виду $ax^2 + bx + c > 0$, $ax^2 + bx + c < 0$, $ax^2 + bx + c \geq 0$ або $ax^2 + bx + c \leq 0$, де $a \neq 0$, доцільно розглянути квадратичну функцію $y = ax^2 + bx + c$ і:

- 1) знайти нулі функції;
- 2) якщо квадратична функція має два нулі, то позначити їх точками на осі x і через ці точки схематично провести параболу $y = ax^2 + bx + c$, вітки якої напрямлені вгору, якщо $a > 0$, і вниз, якщо $a < 0$; якщо квадратична функція має один нуль, то позначити його точкою на осі x і схематично провести параболу, яка дотикається до осі x у цій точці; вітки параболи напрямлені вгору, якщо $a > 0$, і вниз, якщо $a < 0$; якщо квадратична функція не має нулів, то схематично провести параболу, розміщену у верхній півплощині вітками вгору, якщо $a > 0$, у нижній півплощині вітками вниз — якщо $a < 0$;
- 3) знайти на осі x проміжки, на яких значення функції $y = ax^2 + bx + c$ задовольняють відповідну нерівність.

Підручники побудовано за концентрично-лінійним принципом. Змістові лінії навчального матеріалу реалізовано системно, послідовно, з поступовим ускладненням. Так, у 7 класі протягом усього вивчення теми «Цілі вирази» розв'язуються рівняння, поступово ускладнюючись залежно від того, як з'являються нові вміння у виконанні тотожних перетворень виразів.

Навчальний матеріал у підручниках розміщено в певній логічній послідовності так, що кожне нове поняття знаходить розвиток і певний ступінь узагальнення на подальших уроках, щоб із наростанням інформації збагачувався арсенал математичних відомостей.

Матеріал підручників поступово та планомірно забезпечує наступність і неперервність математичної освіти.

6. Мова підручників. Підручники написано доступно та зрозумілою для учнів мовою, яка відповідає нормам української літературної мови.

У підручниках поєднано ознаки наукового і науково-популярного стилів викладу навчального матеріалу з урахуванням його обсягу, сутності, змісту; психологічних, вікових можливостей учнів, рівня їх сприймання тощо.

Спосіб викладу залежить від того, наскільки поняття, що розглядаються, відомі учням. Якщо потрібно ввести поняття, які маловідомі учням (лінійне рівняння із двома змінними, квадратний корінь із числа, числовий проміжок, послідовність тощо), то матеріал викладено у формі пояснення.

Якщо ж учні мають певну базу для вивчення нового матеріалу, то такий матеріал, як правило, подано у формі евристичної бесіди із застосуванням діалогічності тексту, побудованого у формі бесіди з учнем. Так, введення поняття дійсного числа тісно пов'язане з темою «Етапи розвитку поняття числа». У підручнику для 8 класу в пункті

«Ірраціональні та дійсні числа» пригадано, як відбувалося розширення поняття числа від натурального до раціонального, які є форми запису раціональних чисел, а саме те, що будь-яке раціональне число можна подати у вигляді дроби $\frac{m}{n}$, де m – ціле число, а n – натуральне, або у вигляді нескінченного десяткового періодичного дроби.

Поставлено проблемне запитання: *чи існують числа, які записуються у вигляді нескінченного десяткового неперіодичного дроби?* У підручнику для відповіді на це запитання залучено задачу про обчислення довжини діагоналі квадрата, сторона якого дорівнює 1.

У підручниках вміщено не всі запитання для проведення евристичної бесіди, а тільки найсуттєвіші, решту може запропонувати сам учитель.

Автори намагалися створити такі підручники, з якими комфортно почувався би як учень, так і вчитель.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. H. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
2. Гоменюк Г.В. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 277 с.
3. Кравчук В., Підручна М., Янченко Г. Алгебра: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2015. 224 с.
4. Кравчук В., Підручна М., Янченко Г. Алгебра: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Підручники і посібники, 2016. 256 с.
5. Кравчук В., Підручна М., Янченко Г. Алгебра: підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Тернопіль: Підручники і посібники, 2017. 264 с.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ СКЛАДНИК ІННОВАЦІЙНИХ МОДЕЛЕЙ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DIGITALIZATION AS A STRUCTURAL COMPONENT OF INNOVATIVE MODELS FOR VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем, а саме підвищенню кваліфікації педагогів професійної освіти. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти в умовах цифровізації суспільства.

Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «компетентний педагог», «інноваційна компетентність», «цифрова компетентність», «безперервний професійний розвиток».

Зазначено, що якість цифрової освіти визначається оновленням змістового складника освітніх програм у напрямі їх цифровізації, формуванням культури сприймання сучасного цифрового контенту, формуванням та розвитком навичок цифрової діяльності, взаємозбагачувальним досвідом між закладами та установами освіти щодо застосування цифрових технологій в освітньому процесі та управлінській діяльності, мотивацією кадрового складу сфери освіти до змін в результаті цифровізації економіки країни.

На основі аналізу літературних джерел обґрунтовано наявні протиріччя у дослідженнях щодо цифровізації освіти в Україні, розглянуто шляхи подолання цифрового розриву у сфері професійної освіти.

У статті запропоновано цифрові технології науково-методичного супроводу реалізації компетентнісно-орієнтованих концептуальних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти у професійно-кваліфікаційному, інформаційно-комунікаційному напрямках. Зазначені цифрові технології сприяють розвитку цифрової компетентності педагогів через удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти, підвищення обізнаності про основні поняття цифровізації, а також набуття навичок цифрової грамотності та культури, роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві, побудові індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, а також підвищенню ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: інноваційні моделі підвищення кваліфікації, цифровізація, профе-

сійна освіта, цифровий розрив, цифрова компетентність, безперервний професійний розвиток.

The article is devoted to one of the actual problems of professional development of teachers of vocational education. The main focus is on the theoretic and methodological principles of improvement of modern models of professional education teachers in the conditions of digitalization of society.

In particular, the essence of such concepts as "competent teacher", "innovative competence", "digital competence", "continuous professional development" is revealed.

It is determined that the quality of digital education is determined by updating the content of educational programs in the direction of their digitalization, the formation of a culture of perception of modern digital content, the formation and development of digital skills; mutually enriching experience between educational institutions and educational institutions on the use of digital technologies in the educational process and management activities, motivation of personnel in the field of education to changes as a result of digitalization of the country's economy.

Based on the analysis of literary sources, the existing contradictions in research on digitalization of education in Ukraine are considered ways to bridge the digital gap in the field of vocational education.

The article proposed digital technologies of scientific and methodological support for the implementation of competent-oriented conceptual models for improving the qualification of vocational education teachers in vocational, information and communication directions. These digital technologies contribute to the development of digital competence of teachers through the improvement and acquisition of the skills of confident, critical and responsible use and interaction with digital technologies for education; raising awareness of the basic concepts of digitalization, as well as acquiring digital literacy and culture skills; working and participating in a modern information society; building an individual trajectory for the development of digital competence of pedagogical staff of vocational education institutions, as well as improving the educational.

Key words: innovative models of advanced training, digitalization, vocational education, digital divide, digital competence, continuous professional development.

УДК 378.046.4:004.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.9>

Грядуща В.В.,

канд. техн. наук,
доцентка кафедри технологій навчання,
охорони праці та дизайну
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

Динисова А.В.,

в. о. заступника директора
з навчальної роботи
Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

17 січня 2018 р. Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 67-р було схвалено Концепцію розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. [1]. Незадовго до цього, у 2015 р. [2], питання цифрової економіки вперше

у світі було внесено в порядок денний групи G20 на саміті в Анталії, коли було визнано, що ми живемо в епоху економіки Інтернету, яка відкриває як нові можливості, так і нові виклики для глобального зростання. У квітні 2017 р. G20 провела першу нараду «цифрових» міністрів, внаслідок

якої була прийнята «Декларація міністрів по цифровій економіці», а також рішення забезпечити до 2025 р. підключення всіх своїх громадян до цифрових комунікацій. З цього моменту цифрові технології стали одним з головних питань для розгляду в контексті широкого спектру сфер суспільної життєдіяльності: від створення нових технологій до розвитку міжнародних відносин.

Таким чином, саме з цього моменту ми бачимо офіційне прийняття загальноосвітніх тенденцій щодо цифровізації або впровадження цифрових технологій в усі сфери життя.

В цифрову епоху успішність країн залежить багато в чому від прогресу в побудові суспільства знань, а цифровий розвиток відіграє ключову роль у прискоренні економічного й соціального розвитку країни загалом [3].

Цифрові технології відкривають виняткові можливості для розвитку української економіки та підвищення якості життя громадян. Швидкі та глибинні наслідки від переходу на «цифру» будуть можливими лише тоді, коли цифрова трансформація стане основою життєдіяльності українського суспільства, бізнесу та державних установ, ключовою аджеңдою на шляху до процвітання, стане основою добробуту України. Цифровізацію варто розглядати як інструмент, а не як самоціль [4].

У «Цифровій аджеңді України – 2020» [4] визначено, що стрімке поширення «цифрових» технологій робить цифрові компетентності громадян ключовими серед інших навичок. «Цифрова» грамотність (або «цифрова» компетентність) визнана ЄС однією з 8 ключових компетентностей для повноцінного життя та діяльності. Так, «цифровізація» та крос-платформовість нині є головними трендами на загальному ринку праці, тобто вміння працювати з «цифровими» технологіями поступово стає постійним та необхідним для більшості спеціалізацій. Унікальність цифрових компетентностей полягає в тому, що завдяки ним громадяни можуть ефективніше набувати компетентностей у багатьох інших сферах.

У джерелі [5] відзначено, що діджиталізація освіти є сукупністю процесів, що включає перекилад змісту освітніх програм у цифрову форму та створення онлайн-курсів, які дають змогу здобувачам освіти самостійно отримувати знання; оснащення закладів освіти необхідною інфраструктурою, що дає змогу здобувачам освіти, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, співпрацівникам використовувати цифровий інформаційно-орієнтований контент; підвищення кваліфікації/перепідготовку педагогів для ефективного його застосування в освітньому процесі. У зв'язку з цим формування та розвиток цифрової компетентності дорослих загалом і педагогів зокрема в умовах розбудови української державності та посилення цифровізації є актуальною про-

блемою. Незалежна Україна потребує підготовки громадян нової генерації, а саме висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, які вільно володіють своєю професією та орієнтуються в суміжних галузях знань, застосовують відповідні сучасні цифрові технології; готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, пристосованих до швидко змінюваних реалій навколишньої дійсності, здатних не тільки сприймати, зберігати та відтворювати інформацію, але й продукувати нову; управляти інформаційними потоками та ефективно їх обробляти. Це стосується також педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями цифровізації, використання цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті сьогодні займається досить широке коло як вітчизняних (В. Биков, М. Лещенко, І. Малицька, К. Осадча, В. Осадчий, О. Спірін, О. Пінчук), так і зарубіжних учених (К. Armour, А. Casey, V. Goodyear, А. Mozejko, D. Laurillard, S. Salavati, S. Howard).

У роботах цих учених ми можемо знайти відповіді на такі важливі питання:

- методологічні засади цифрової гуманістичної педагогіки;
- тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті;
- проблеми впровадження цифрових технологій у вітчизняну освіту та науку;
- історія розвитку цифрових технологій в освіті;
- ризики впровадження цифрових технологій в освіту.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, на нашу думку, існує основне протиріччя у представлених дослідженнях, а саме не враховується цифровий розрив, зокрема у сфері освіти, особливо професійної освіти, що присутній в Україні.

Щоб дослідити феномен цифрового розриву в Україні, Міністерство цифрової трансформації провело комплексне дослідження, яке стало результатом спільної роботи багатьох партнерів, зокрема ПРООН, Фонду «Східна Європа», освітньої платформи «EdEra» [6].

Як зазначено у роботі [6], дослідження дає такі уявлення про рівень цифрових навичок населення України:

1) 53% українців (віком від 17 до 70 років) володіють цифровими навичками на рівні «нижче середнього» відповідно до методології Європейської комісії;

2) у 15% такі навички відсутні;

3) з усіх цифрових навичок найбільш розвинуеними у населення України є комунікаційні та інформаційні навички (обидві мають понад 70%);

4) навички вирішення проблем та роботи з програмним забезпеченням потребують найбільшої уваги.

Дослідження показує, що існують вікові відмінності у цифрових навичках: хоча 66,1% українців віком 10–17 років мають навички на рівні «вище базового» (згідно з методологією Єврокомісії), ця вікова категорія складає лише 25,5% усього населення.

Висновок є очевидним: старші українці відстають у цифрових навичках [6].

Цифровий розрив ми можемо спостерігати у закладах професійної освіти. Такий розрив відчувається між педагогами різних вікових груп, а також між педагогами залежно від дисциплін, які вони викладають.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження цифрових технологій у інноваційні моделі підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти, їх ефективного застосування під час вирішення проблеми підвищення цифрової грамотності педагогів професійної освіти з урахуванням наявного цифрового розриву.

Виклад основного матеріалу. Світовий досвід постіндустріальних країн та економічні дослідження останніх років свідчать про те, що знання стають за рівнем важливості в один ряд із традиційними факторами, такими як праця й капітал. Отримання нових знань та технологій, їх ефективне застосування в соціально-економічному, інноваційно орієнтованому розвитку значною мірою визначають роль та місце країни у світовому співтоваристві, рівень життя населення та забезпечення національної безпеки [7].

Фундаментом [7], на якому базуються інноваційна діяльність та інформаційне, знаннєве суспільство, є законність, висока якість інтелектуального капіталу, освіти та ефективна індустріальна економіка, яка трансформується в постіндустріальну або інноваційну економіку. Знання в постіндустріальному суспільстві є «субстанцією», яка постійно поповнюється та оновлюється. Після цього знання поширюються по всьому суспільству, стають надбанням індивідумів, поповнюючи та оновлюючи їх запас знань. Нові знання, що засвоєні індивідумом, здатні трансформуватися в його нові навички. Таким чином, отримання нових знань, їх передача, поширення, засвоєння й реалізація відіграють важливу роль у формуванні та існуванні суспільства знань та інституту інноваційного капіталу. На основі безперервності інноваційних процесів формуються й розвиваються економіка інновацій та інноваційне суспільство. Держави, які не здатні нарощувати свій науково-технічний потенціал та адаптувати його до конкуренції, що характерна для світового ринку інновацій, будуть приречені або на всеохоплюючу залежність, або на поглинання економіками розвинених країн.

Саме тому потрібно максимально використати наявні інтелектуальні ресурси України, створити ефективні інститути інноваційного розвитку та потужну систему освіти. Сучасна національна професійна освіта повинна спиратись на компетентного педагога з інноваційними компетентностями, орієнтованого на безперервний професійний розвиток. При цьому освітні моделі повинні орієнтуватись на такі базові характеристики інноваційної економіки:

- в інноваційній економіці вагоме місце посідає інтелектуальний капітал, який вимагає виняткового пошуку й підбору талановитих людей;

- сьогодні практично неможливо спрогнозувати те, якими будуть галузі через декілька десятиліть, та заздалегідь підготувати фахівців для визначеної галузі, що приводить до необхідності створення максимальної гнучкості організаційних форм та нелінійності освітніх програм;

- неперервне оновлення знань відбувається як у виробничій, так і в соціальній сферах; збільшення обсягів інформації потребує її збирання, оцінювання та аналізу, відповідно, система освіти потребуватиме навичок пошуку та фільтрування інформації, її критичного оцінювання та підбору корисної на основі сумнівів і раціонального вибору.

- сьогодні соціальний капітал, тобто система комунікації, в яку входить людина, є основою соціального позиціонування людей (раніше – матеріальне багатство та освоєння професії); друга складова частина соціального капіталу – це здатність адаптуватися; система освіти повинна також адаптуватися до такої зміни соціального позиціонування й давати можливість розвитку навичок накопичення соціального капіталу, навичок поведінки в умовах цифровізації суспільства;

- зміна базових технологій у цифрових технологіях відбувається раз на три-п'ять років, тобто відбувається постійне короткострокове оновлення як самих цифрових технологій, так і усіх з ними пов'язаних, що, відповідно, потребує переходу на безперервну освіту, постійного оновлення компетентностей, удосконалення та оновлення освітніх моделей, у тому числі моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти.

У Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. [1] визначено, що першочерговими завданнями цієї Концепції є формування ґрунтовної національної політики цифровізації освіти як пріоритетної складової частини реформи освіти, визначення конкретних ініціатив щодо створення та реалізації сучасних моделей забезпечення комп'ютерними засобами закладів освіти та підключення їх до широкосмугового Інтернету; підготовка, адаптація та організація доступу до мультимедійних технологій та створення відповідних цифрових освітянських платформ для використання у навчальному процесі та управління освітою.

Цифровою освітою є об'єднання різних компонентів і найсучасніших технологій завдяки використанню цифрових платформ, впровадженню нових інформаційних та освітніх технологій, застосуванню прогресивних форм організації освітнього процесу та активних методів навчання, а також сучасних навчально-методичних матеріалів [1].

Основними напрямками цифровізації освіти [1] є такі:

- створення освітянських ресурсів і цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та учнів, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів;

- розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, науково-дослідні STEM-центри лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання);

- організація широкосмугового доступу до Інтернету учнів у навчальних класах та аудиторіях в закладах освіти всіх рівнів;

- розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій.

У джерелі [8] підкреслено, що, оскільки педагогічні професії стикаються зі швидко мінливими вимогами, від педагогів вимагається все більш широкий і складний набір компетентностей, ніж раніше. Зокрема, поширення цифрових пристроїв та обов'язок допомогти учням стати компетентними у «цифрі» вимагає від освітян розвитку власної цифрової компетентності. На міжнародному та національному рівнях розроблено низку інструментів самооцінки та навчальних програм для опису аспектів цифрової компетентності для освітян та для того, щоб допомогти їм оцінити свою компетентність, визначити їхні потреби в освіті та запропонувати цільове навчання. Аналіз та класифікація цих інструментів представлені у загальноєвропейському звіті щодо цифрової компетентності освітян "DigCompEdu".

"DigCompEdu" [8] – це науково обґрунтована основна база, яка допомагає керувати політикою у сфері цифрових освітніх технологій і може бути безпосередньо адаптована до впровадження регіональних та національних інструментів та освітніх програм для будь-яких потреб. Крім того, "DigCompEdu" забезпечує спільну мову та підхід, які допоможуть діалогу та обміну передовим досвідом через кордони. Рамки "DigCompEdu" спрямовані на педагогів на всіх рівнях освіти: від раннього дитинства до вищої та дорослої освіти, включаючи загальну та професійну підготовку, інклюзивну та неформальну освіту.

Рамка цифрової компетентності педагога "DigCompEdu" [9] визначає 6 основних галузей (рис. 1) у 22 складниках (рис. 2), у яких виражається компетентність педагога.

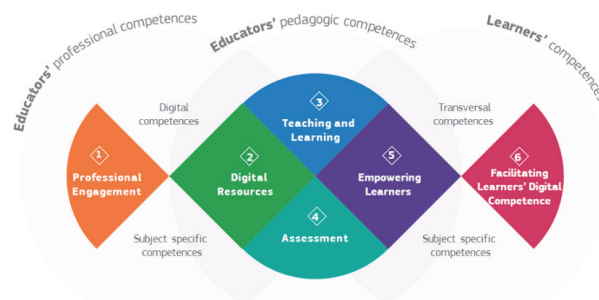


Рис. 1. Галузі цифрової компетентності: 1 – професійне залучення; 2 – цифрові ресурси; 3 – навчання та викладання; 4 – оцінювання; 5 – розширення можливостей учнів; 6 – сприяння цифровій компетентності учнів

Галузь 1 «Професійне залучення» передбачає використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку.

Галузь 2. «Цифрові ресурси» включає пошук, створення та поширення цифрових ресурсів.

Галузь 3 «Навчання та викладання» об'єднує керування та організацію використання цифрових технологій у викладанні та навчанні.

Галузь 4 «Оцінювання» – це використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання.

Галузь 5 «Розширення можливостей учнів» передбачає використання цифрових технологій для вдосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення учнів.

Галузь 6 «Сприяння цифровій компетентності учнів» включає забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем.



Рис. 2. Складники галузей рамки цифрової компетентності педагога "DigCompEdu"

Сьогодні, безперечно, «DigCompEdu» є основним інструментом, який дає можливість оцінювати цифрову компетентність педагогів, однак, на нашу думку, необхідно в окремий блок питань оцінки цифрової грамотності педагогів виносити питання оцінки грамотності в галузі даних та мобільної грамотності.

Зрозуміло, що стався інформаційний вибух, і кількість потенційно корисних знань перевершує у рази можливість засвоєння. Отже, нова фундаментальність освіти повинна формуватися у вигляді створення компетентностей для їх засвоєння. Педагоги з монопольного власника знань повинні перетворитись на дослідників-наставників, коучів, менеджерів проєктів.

Грамотність у галузі даних вимагає від педагогів умінь «витагувати» значущу інформацію з даних. Ця тенденція народилася через зазначений вище сплеск великих даних і поширення складних інструментів для управління, аналізу та візуалізації даних [10].

Грамотність у галузі даних передбачає вміння аналізувати те, які дані потрібні для досягнення певної мети; інтерпретувати візуалізацію даних; мати критичний підхід до інформації на основі даних; розуміти інструменти та методи аналізу даних, а також те, коли і де їх використовувати; виявляти ситуації, коли дані були неправильно інтерпретовані або неправильно використані; донести інформацію про дані до людей, які не мають достатньої грамотності в цій галузі.

Все більша кількість людей переходить від функціональних телефонів до смартфонів. Існує нагальна потреба подолати розрив між використанням основних функцій телефону та складних систем смартфонів. Мобільна грамотність з'явилась у відповідь на цю потребу у визначенні необхідних цифрових навичок, які потрібні користувачам смартфонів для оптимізації свого онлайн-досвіду [10].

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (БІНПО) цифровізація стала невід'ємною складовою частиною освітнього процесу. У результаті плідної праці науковців інституту розроблені освітні проєкти «Школа педагогічного коучингу» та «Онлайн-студія цифрових технологій», розраховані на впровадження в систему підготовки педагогів професійної освіти інноваційних компетентнісно-орієнтованих концептуальних моделей підвищення кваліфікації в контексті формування та розвитку їх науково-методичної, психолого-педагогічної, інноваційної, конфліктологічної, коучингової, цифрової компетентностей з урахуванням потреб інноваційної економіки та рамки цифрової компетентності педагога («DigCompEdu»), а також з використанням сучасних цифрових технологій у процесі реалізації.

Незважаючи на те, що метою «Школи педагогічного коучингу» є засвоєння теоретичних основ

технологій педагогічного коучингу, опанування практичних коучингових технік та їх застосування під час підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, у змістовому модулі «Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча», що є складником програми підвищення кваліфікації «Школи педагогічного коучингу» для педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, розроблено теми щодо використання цифрових технологій у освіті; роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудови індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності педагога-коуча в умовах зміни комунікаційних переваг.

Крім того, навчання слухачів «Школи педагогічного коучингу» відбувалось у дистанційному форматі (рис. 3), який також є невід'ємною складовою частиною цифровізації освітнього процесу БІНПО та оновлення сучасних освітніх моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Фінальна зустріч «Школи педагогічного коучингу» була організована у форматі «Світове кафе», або «Кафе знань». Такий формат зустрічей передбачає процес взаємодії, спрямований на поглиблення колективних знань шляхом обміну думками, ідеями й досвідом, підбиття підсумків, визначення позицій.

Сам по собі метод «Світове кафе» являє собою соціальну інновацію, що має велике поширення по всьому світі. Однак проведення «Кафе знань» у дистанційному форматі було реалізовано вперше (рис. 4). Незважаючи на певні обмеження віртуального простору, захід викликав великий інтерес та отримав позитивні відгуки.

Онлайн-студія цифрових технологій розглядається науковцями Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти як сучасна модель підвищення кваліфікації педагогів та подолання цифрового розриву у сфері професійної освіти, отримання усіх базових цифрових навичок, перехід до проміжних та в подальшому – до обізнаних.

Базові цифрові навички дають змогу педагогам функціонувати на мінімальному рівні в освітньому середовищі. Це фундаментальні навички необхідні для виконання основних завдань. Сьогодні базове цифрове функціонування відповідає фундаментальній грамотності. Основні навички включають апаратне забезпечення (наприклад, керування клавіатурою та сенсорним екраном), програмне забезпечення (наприклад, програми оброблення тексту, керування файлами, налаштування безпеки мобільного телефону) та основні онлайн-операції (наприклад, електронна пошта, пошук або онлайн-ві форми) [10].

Проміжні цифрові навички передбачають використання цифрових технологій більш значним

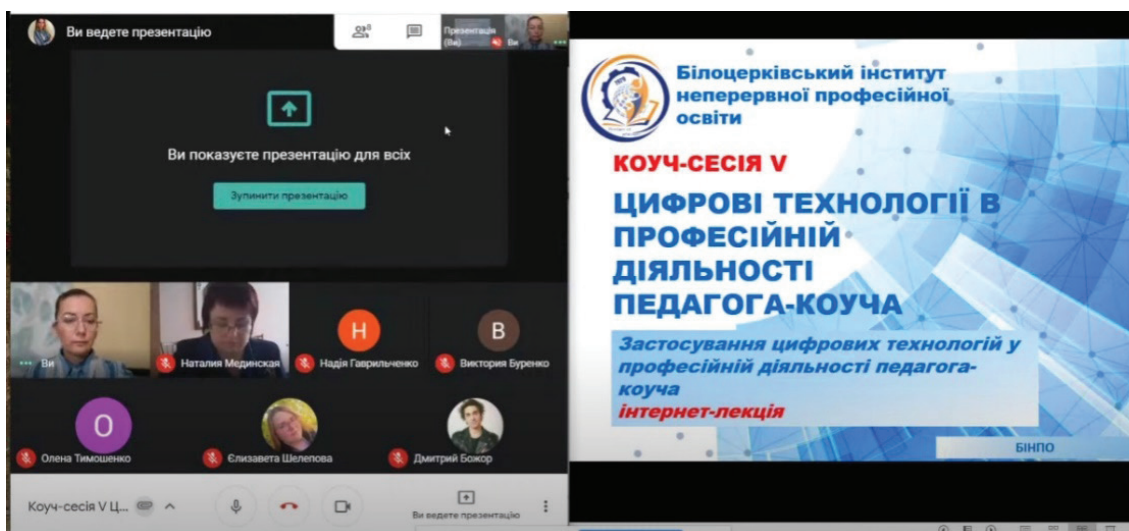


Рис. 3. Школа педагогічного коучингу. Коуч-сесія V «Цифрові технології в професійній діяльності педагога-коуча» (інтернет-лекція)

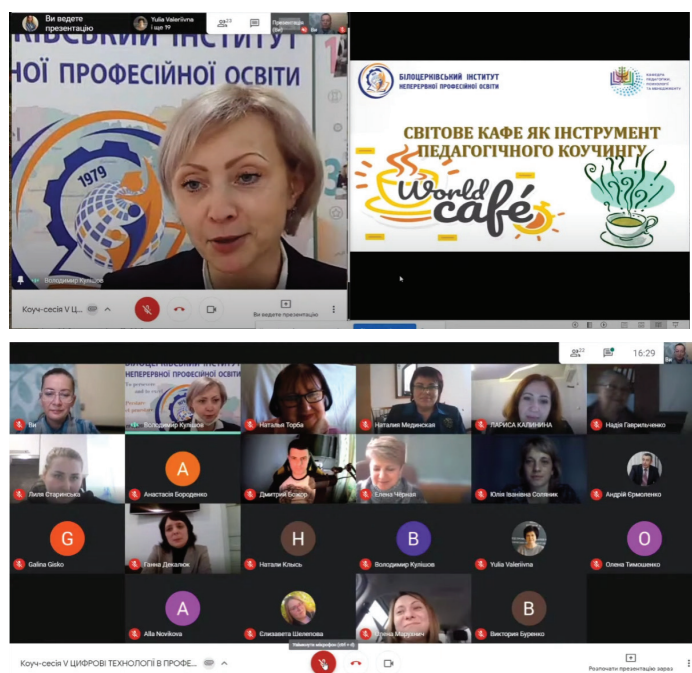


Рис. 4. Онлайн світове кафе як інструмент педагогічного коучингу та цифровізації освіти

і вигідним способом та включають можливість критично оцінювати технології або створювати контент. Це фактично навички готових до роботи спеціалістів, оскільки вони охоплюють навички, необхідні для виконання робочих функцій, таких як комп'ютерний макет, цифровий графічний дизайн та цифровий маркетинг. Здебільшого такі навички є загальними, тобто їх оволодіння готує людину до більш широких цифрових завдань, необхідних для участі як залученого громадянина й продуктивного фахівця. Однак такі навички не мають жорстких характеристик. Навпаки, однією з їх характеристик

є те, що вони розширюються відповідно до технологічних змін. Наприклад, навички оброблення даних стають усе більш вираженими, оскільки світ революції даних набирає обертів, генеруючи попит на навички, необхідні для розроблення, аналізу, інтерпретації та візуалізації великих обсягів даних [10].

Обізнані цифрові навички – це навички, необхідні для фахівців в галузі ІКТ, таких як програмування та управління мережею. До обізнаних цифрових навичок у сфері освіти можна віднести кібербезпеку, роботу з великими даними,

віртуальною та доповненою реальностями та штучним інтелектом.

Результат проходження навчання в «Онлайн студії цифрових технологій» передбачає таке:

- підвищення загального рівня цифрової компетентності педагогів, які підвищують кваліфікацію, зокрема грамотності в галузі даних, а також мобільної грамотності;

- формування позитивного ставлення до використання цифрових технологій у професійній діяльності, гнучкість, готовність до змін, прагнення до постійного професійного розвитку;

- отримання системи знань щодо сутності, завдань, основних характеристик, стану розвитку та напрямів використання цифрових технологій в освіті, особливостей використання в освітній галузі цифрових технологій колективної комунікації, а також навичок та уявлень, необхідних для використання цифрових технологій у професійній діяльності.

Педагоги отримують знання й розуміння щодо сутності понять «цифрові технології», «цифровізація», «дистанційна освіта», «візуалізація даних», «інтерактивне навчальне середовище», «віртуальна реальність (VR)», «доповнена реальність (AR)», «кібербезпека»; класифікації засобів цифровізації освіти; основ цифрової грамотності, грамотності в галузі даних, мобільної грамотності та культури; функціональних можливостей електронних освітніх ресурсів; особливостей використання в освітній галузі цифрових технологій колективної комунікації; понять захисту авторських прав, основи міжнародного та національного законодавства у сфері інтелектуальної власності; переваг та недоліків впровадження цифровізації освіти; критеріїв оціню-

вання інформаційної безпеки та стратегій і заходів її забезпечення; роботи з програмними засобами для створення електронних підручників та персональних веб-сайтів, а також їх можливостями; засобів створення спільного цифрового середовища; основ інформаційної безпеки та захисту авторських прав; напрямів розвитку цифрових технологій, що будуть використовуватись у «Освіті 4.0».

Розвинуті вміння використовувати цифрові технології для організації освітнього процесу у ЗП(ПТ)О; розробляти дидактичні та методичні матеріали за допомогою інструментів візуалізації даних, таких як 3D-моделювання, дизайн інфографіки, інтелект-карти, таймлайни в освіті, QR-коди, хмари слів; виявляти та ідентифікувати інформаційні загрози; пропонувати та здійснювати ефективні способи цифрової колективної комунікації; розробляти та використовувати системи електронного тестування та аналітики в освітньому процесі; вести веб-щоденник (блог), спільноту в соціальній мережі тощо; використовувати міжнародні та українські освітні платформи, а також платформи та ресурси для самоосвіти викладачів; використовувати спеціалізовані цифрові розробки у професійній діяльності тощо.

Реалізація таких ефективних освітніх проєктів, як «Школа педагогічного коучингу» та «Онлайн-студія цифрових технологій», базується на використанні інформаційного середовища Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (рис. 5), яке складається з освітньої платформи profosvita.org, веб-порталу інституту binpo.com.ua та центру для командної роботи БІНПО в Office 365 від Microsoft (Microsoft Teams).

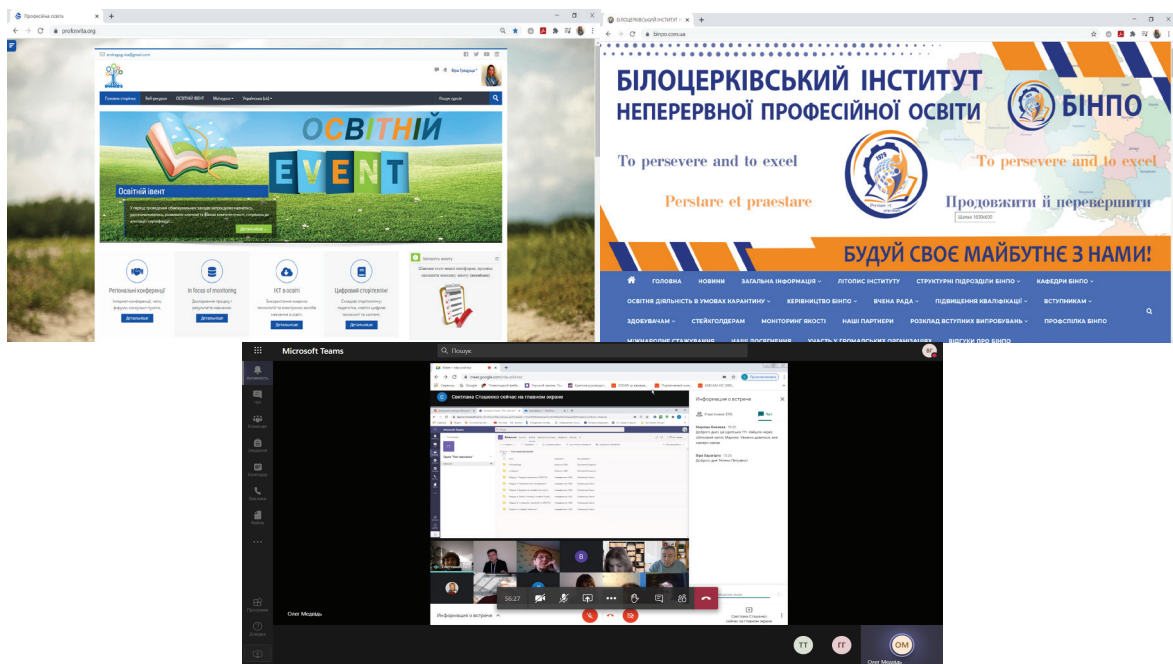


Рис. 5. Інформаційне середовище Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

Основним призначенням інформаційного середовища БІНПО є таке:

- 1) поетапне вирішення завдань цифровізації освіти;
- 2) формування інформаційного освітнього середовища інституту;
- 3) впровадження цифрових технологій в освітній та управлінські процеси;
- 4) інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу;
- 5) електронний документообіг.

Висновки. Цифровізація та крос-платформовість, тобто вміння впроваджувати цифрові технології та працювати з ними, вже сьогодні є негайною необхідністю для більшості спеціалізацій. ЄС визнало цифрову грамотність (цифрову компетентність) однією з 8 ключових компетентностей для навчання протягом життя. У «Цифровій адженді України – 2020» [4] також зазначено, що стрімке поширення цифрових технологій робить цифрові компетентності громадян ключовими серед інших навичок. Особливістю цифрової компетентності є мультиплікативний ефект, який полягає в тому, що завдяки їй з'являються додаткові переваги щодо можливостей ефективнішого набуття компетентностей у багатьох інших сферах. Цифрові технології відкривають виняткові можливості для розвитку української економіки щодо інноваційності та підвищення якості життя громадян.

Однак сьогодні в українському суспільстві, освіті, зокрема професійній освіті, існує цифровий розрив. Вміння користуватися цифровими технологіями виявляються неявними та несистематизованими знаннями, що отримані, як правило, через серію власних проб і помилок. Педагоги загалом менше залучені в життя онлайн, ніж учні.

Отже, варто зазначити, що якість цифрової освіти визначається оновленням змістового складника освітніх програм щодо їх цифровізації, формуванням культури сприймання сучасного цифрового контенту, формуванням та розвитком навичок цифрової діяльності, взаємозбагачувальним досвідом між закладами та установами освіти щодо застосування цифрових технологій в освітньому процесі та управлінській діяльності, мотивацією кадрового складу сфери освіти до змін у результаті цифровізації економіки країни тощо.

Базові принципи застосування цифрових технологій у сфері цифровізації освіти повинні ґрунтуватися на людиноцентричному підході, цінності особистості, інтелекту, таланту та прагнення до саморозвитку.

Цифровізація має бути невід'ємним складником сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної освіти та сприяти розвитку цифрової компетентності, у тому числі грамотності у галузі даних та мобільної грамотності, педагогічних працівників через удосконалення й набуття умінь та навичок впевненого, критичного та

відповідального використання та взаємодії з цифровими технологіями для освіти, роботи та участі у сучасному інформаційному суспільстві; побудові індивідуальної траєкторії розвитку цифрової компетентності в умовах зміни комунікаційних переваг.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. : Розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 1.03.2021).
2. Пищуліна О. Дві сторони цифрових технологій: «цифрова диктатура» або збереження стійкості. *Сфера зайнятості і доходів в умовах цифрової економіки: механізми регулювання, виклики та домінанти розвитку* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 23 жовтня 2019 р. URL: <https://razumkov.org.ua/statii/dvi-storonny-tsyfrovykh-tekhnologii-tsyfrova-dyktatura-abo-zberezhennia-stiikosti> (дата звернення: 5.03.2021).
3. Ночвай В. та ін. Проблеми та перспективи гармонізації цифрового ринку України з ринками ЄС та країн СхП : аналітичний звіт. Київ : ГС «Центр розвитку інновацій», 2020. 16 с. URL: <https://cid.center/wp-content/uploads/2019/02/%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B%D1%96%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D0%B7%D0%B2%D1%96%D1%82-%D0%A1%D1%85%D0%9F.pdf> (дата звернення: 25.02.2021).
4. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020) / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. 2016. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення: 7.03.2021).
5. Харківська А. Формування та розвиток цифрової компетентності педагога в системі навчання впродовж життя – вимога часу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2020. № 66. URL: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/12345-6789/6318/1/12.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).
6. Удовик О., Москаленко О., Килимник М. Подолання цифрового розриву в Україні: людиноцентричний підхід. *UNDP Україна*. 2020. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/blog/2020/bridging-the-digital-divide-in-ukraine--a-human-centric-approach.html> (дата звернення: 1.03.2021).
7. Інноваційна економіка в глобалізованому світі: інституціональний базис формування та траєкторія розвитку : монографія. Київ : Аграр Медіа Груп, 2019. 492 с.
8. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *An official website of the European Union* : веб-сайт. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (дата звернення: 3.02.2021).
9. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *An official website of the European Union* : веб-сайт. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата звернення: 3.02.2021).
10. Coward Ch., Fellows M. The Digital Skills Toolkit. *ITU* : веб-сайт. URL: <https://www.itu.int/myitu/-/media/Publications/2018-Publications/BDT-2018/En---Digital-Skills-Toolkit.pdf> (дата звернення: 9.03.2021).

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ІНТЕГРОВАНОМУ КУРСІ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»

FEATURES OF CONDUCTING A TRAINING EXPERIMENT IN THE INTEGRATED COURSE "NATURAL SCIENCES"

Стаття присвячена дослідженню однієї з актуальних проблем сучасної теорії та практики формування сучасного освітнього середовища, а саме становленню інтегрованої навчальної дисципліни «Природничі науки». У статті розглянуто один із аспектів освітнього процесу інтегрованого курсу, а саме особливості організації та проведення навчального експерименту. Аналіз наявних навчальних програм «Природничих наук» дав змогу з'ясувати кількісні та якісні показники навчального експерименту як форми навчальної діяльності, його типи та види, а також дійти висновку про невідповідність планованої мети цієї діяльності наявній тематиці та визначенням законодавством завданням. Дослідження спеціальної літератури щодо типізації навчального експерименту показує існування загально визнаних типів, а саме демонстраційного, лабораторного, практичного, дослідно-експериментального навчального проєкту. Водночас практика використання цих понять показує необхідність уточнення термінології та її змісту, а для дослідно-експериментального навчального проєкту – формулювання визначення, яке здійснено у статті. З'ясовано, що сучасна система навчального експерименту будь-якої природничої навчальної дисципліни, зокрема фізики, хімії, біології, географії, астрономії, екології, побудована на ідеї поступового підвищення самостійності учнів в процесі оволодіння знаннями, тому навчальна експериментальна діяльність у загальноосвітній школі передбачає набуття здобувачами освіти самостійності під час проведення експериментальних досліджень, що притаманно інтегрованим курсам. Визначено, що специфіка інтегрованої дисципліни накладає особливі вимоги на організацію навчального експерименту, які сформульовані у статті та потребують подальших досліджень теоретичного та практичного характеру. Їхня реалізація передбачає розроблення специфічних дидактичних завдань та вимог до робіт навчального експерименту інтегративного змісту, в основу яких покладені комплексні, міжпредметні, міждисциплінарні завдання практичного та прикладного спрямування, дослідницького та проєктного характеру.

Ключові слова: навчальний експеримент, природничі науки, інтегрований курс, інте-

гративний підхід, дослідно-експериментальний навчальний проєкт.

The article is devoted to the study of one of the current problems of modern theory and practice of formation of the modern educational environment - the formation of an integrated discipline "Natural Sciences". The article considers one of the aspects of the educational process of the integrated course - the peculiarities of the organization and conduct of the educational experiment. The analysis of the existing curricula of "Natural Sciences" allowed to find out quantitative and qualitative indicators of educational experiment, as forms of educational activity, its types and kinds and to draw a conclusion about discrepancy of the planned purpose of this activity to existing subjects and the task defined by the legislation. The study of special literature on the typification of educational experiments shows the existence of generally accepted types: demonstration, laboratory, practical, research and experimental educational project. At the same time, the practice of using these concepts shows the need to clarify the terminology and its content, and for an experimental training project - the formulation of the definition, which is made in the article. It was found that the modern system of educational experiment of any natural discipline of physics, chemistry, biology, geography, astronomy, ecology is based on the idea of gradually increasing the independence of students in the process of acquiring knowledge. Therefore, educational experimental activities in secondary school involve the acquisition of independence by students in conducting experimental research, which is inherent in integrated courses. It is determined that the specifics of the integrated discipline imposes special requirements on the organization of the educational experiment, which are formulated in the article and which require further research of theoretical and practical nature. Their implementation involves the development of specific didactic tasks and requirements for the work of educational experiment of integrative content, which are based on complex, interdisciplinary, interdisciplinary tasks of practical and applied direction, research and project nature.

Key words: educational experiment, natural sciences, integrated course, integrative approach, research-experimental educational project.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.10>

Дробін А.А.,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри

інформаційно-комунікаційних

технологій та безпечного

освітнього середовища

Кіровоградського обласного інституту

послідиplomної педагогічної освіти

імені Василя Сухомлинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний стан шкільної природничої освіти характеризується двома взаємно протилежними напрямками розвитку, а саме диференціацією навчальних дисциплін та їх інтеграцією. Диференціація проявляється як подальший розвиток предмета дослідження, структури, змісту, методики само-

стійних природничих наук, а саме фізики, біології, хімії, географії, екології, астрономії. Інтеграція як протилежний за напрямом процес проявляється у виникненні спільних (пограничних для наук) об'єктів дослідження, інтегрованих наук (біологічна хімія, медична фізика, біофізика тощо) та навчальних дисциплін (біологія та екологія, фізика

та астрономія, природознавство тощо). Однією з таких навчальних дисциплін є інтегрований курс «Природничі науки» [3], який запроваджений в освітній процес старшої школи.

Освітній процес кожної навчальної дисципліни є сукупністю різних складових елементів, а саме форм, методів, видів діяльності, які повинні забезпечувати виконання усіх цілей і завдань, що стоять перед навчальною дисципліною. Однією з головних складових частин освітнього процесу будь-якої шкільної навчальної дисципліни природничого спрямування є експериментальна діяльність, яка регламентується навчальними програмами. Інтегрована навчальна дисципліна «Природничі науки» також передбачає навчальну експериментальну діяльність як ключовий компонент освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні підходи до організації та методики проведення навчального експерименту в окремих природничих науках ґрунтуються на роботах Д.Д. Галаніна, Е.Н. Горячкіна, П.А. Знаменського, А.А. Покровського, М.І. Садового, С.П. Величка, Б.Ю. Миргородського, В.Н. Верховського, А.Д. Смірнова, Г.І. Шелінського, Л.О. Цветкова, А.В. Бінас, О.І. Нікішова, А.В. Теремова, Р.А. Петросова.

Аналіз робіт цих авторів дає змогу виділити такі типи навчального експерименту, як демонстраційний, лабораторний, практичний, дослідно-експериментальний навчальний проєкт.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У методичній літературі по-різному визначаються поняття практичної, лабораторної, експериментальної форм навчальної діяльності, тому існує потреба уточнити значення цих понять у контексті розгляду поняття «навчальний експеримент» для інтегрованого курсу «Природничі науки».

Мета статті полягає в розгляді особливостей експериментальної форми навчальної діяльності для інтегрованого курсу «Природничі науки» на сучасному етапі формування освітнього середовища старшої школи.

Виклад основного матеріалу. В.О. Онищук під лабораторною роботою розуміє «навчальні експерименти, які здійснюються учнями індивідуально або групами у шкільній лабораторії із застосуванням спеціальних приладів та інструментів, тобто відмінною, суттєвою ознакою лабораторної роботи є те, що учні під керівництвом учителя втручаються у хід процесу, змінюючи його задля визначення результатів цих змін і встановлення відповідних закономірностей» [4, с. 77].

Під практичною роботою В.О. Онищук розуміє «навчальні експерименти, які здійснюються учнями індивідуально або групами у шкільній лабораторії із застосуванням спеціальних при-

ладів та інструментів, тобто відмінною, суттєвою ознакою лабораторної роботи є те, що учні під керівництвом учителя не втручаються у хід процесу, а фіксують спостережувальні в результаті практичних дій факти» [4, с. 77].

Аналіз наукової, методичної, педагогічної літератури показує, що для такої порівняно нової форми навчальної діяльності, як дослідно-експериментальний навчальний проєкт, не існує визначення, тому ми спробуємо сформулювати його.

Дослідно-експериментальний навчальний проєкт – це самостійно виконувана робота, що передбачає комплексний інтегрований характер діяльності всіх його учасників, головною метою якої є висування й перевірка гіпотези з використанням сучасних наукових теоретичних та експериментальних методів, стандартних чи саморобних приладів з кінцевим самостійно розробленим чи виготовленим продуктом освітньої діяльності здобувача освіти, що визначається суб'єктивною чи об'єктивною новизною, а також виконаний в умовах консультативної підтримки вчителя.

В.Ф. Савченко зазначає, що «демонстраційний експеримент як метод навчання належить до ілюстративних методів. Головна дійова особа в демонстраційному експерименті – вчитель, який не лише організовує навчальну роботу, але й проводить демонстрацію дослідів. Демонстраційний експеримент має суттєвий недолік: учні не працюють з приладами (хоча деякі з них можуть залучатись до підготовки демонстрацій)» [2].

Як відзначає В.Г. Разумовський [5, с. 305], «нині наявна сформована система навчального фізичного експерименту, заснована на ідеї поступового підвищення самостійності учнів в процесі оволодіння знаннями». Це твердження, на нашу думку, є правомірним також для інших складових природничих наук, а саме хімії, біології, географії, екології, астрономії. Навчальний експеримент основної, а потім старшої ланки школи є логічним динамічним ланцюгом набуття здобувачами освіти самостійності під час проведення експериментальних досліджень. Як підтвердження цієї тези наведемо порівняння кількості лабораторних і практичних робіт у різних класах. Так, у курсі фізики 7 класу [11] ця кількість складає 5 і 7 відповідно, а 10–11 класів – 18 та 11 [12], 12 і 10 [10]. Курс хімії [13] теж підтверджує цю тезу: у 7 класі лабораторних 10, практичних – 5, у 10–11 класах – 12 і 5 відповідно.

Аналіз наявних програм [6; 7; 8; 9], відображений у табл. 1, показує таку картину кількісних показників лабораторних та практичних робіт у інтегрованих курсах «Природничі науки».

Кількісні показники навчального експерименту програм інтегрованого курсу «Природничі науки»

Параметри змісту програми		Природничі науки (Т.М. Засєкіна)	Природничі науки (В.Р. Ільченко)	Природничі науки (І.О. Дьоміна, В.А. Задоянний, С.І. Костик)	Природничі науки (Д.А. Шабанов, О.Г. Козленко)
Кількість лабораторних та практичних робіт, лабораторних дослідів: 10 клас/11 клас		14/14	30/16	24/9	21/14
З них	фізичних	На вибір учителя	6/10	3/1	8/5
	астрономічних		–	–	
	біологічних		9/3	12/3	7/7
	екологічних		13/3	4/–	–/–
	хімічних		2/–	4/2	2/–
	географічних		–	1/3	4/2
	інтегрованих				
Типи лабораторних та практичних робіт, лабораторних дослідів	дослідницькі	18	10	13	12
	вимірювальні	7	3	3	2
	визначаючі	11	11	9	3
	моделюючі (створюючі)	7	3	2	6
	спостережувальні	9	19	6	12
Питома вага лабораторних та практичних робіт (частка від загальної кількості годин)		0,1	0,13	0,125	0,125

Як видно з табл. 1, питома вага навчальної експериментальної діяльності складає не менше 10% від загального навчального часу, що показує провідну роль цього виду навчальної діяльності. Однак самі роботи здебільшого є роботами з окремих предметів, а саме фізики, хімії, біології, що показує не інтегрований, а диференційований підхід до формування цього складника освітнього процесу «Природничих наук». Самі ж роботи за типом не дають змогу реалізувати інтегративний підхід до навчального експерименту.

«Природничі науки» як навчальна дисципліна має особливості, що полягають в інтеграції сукупності знань, методів, об'єктів дослідження тих природничих наук, що складають її, а це впливає на експериментальну складову частину освітнього процесу, що перш за все проявляється у спрямованості освітнього процесу на дослідження тіл, понять, явищ, процесів, законів як цілісних об'єктів живої і неживої природи у контексті життєвого середовища людини, а це трансформує навчальний експеримент у дослідно-експериментальну навчальну діяльність комплексного інтегративного характеру, тобто коли в межах однієї експериментальної роботи (лабораторної, практичної, проєктної) застосовуються методи, засоби, теоретичні відомості та математичний апарат усіх природничих наук.

Як приклад можна розглянути схему розробленої нами учнівської дослідно-експериментальної навчальної роботи «Дослідження радіоактивного фону шкільної території», яка має комплексний

інтегративний характер. У цій роботі є змістове поєднання відомостей з фізики, хімії, біології, географії, екології.

Тема. «Дослідження радіоактивного фону шкільної території».

Мета: визначити радіоактивний фон шкільної території, скласти карту радіоактивності, визначити ступінь впливу радіоактивного фону на здоров'я людини.

Обладнання: індивідуальний дозиметр РКС-20.03 «Прип'ять», компас, смартфон.

Хід роботи

1) Скласти карту місцевості у масштабі 1:100, зобразити основні будівлі, ландшафт, визначити точні географічні координати, орієнтацію у просторі відносно сторін світу.

2) Здійснити заміри радіаційного фону із сіткою 20×20 м, нанести покази вимірів на карту.

3) У місцях підвищеного фону зробити заміри з меншою сіткою 5×5 м, деталізувавши аномальні зони.

4) Порівняти отримані дані з нормами радіоактивного випромінювання, визначити дозу радіації, що отримує людина, перебуваючи на місцевості 1, 5, 10 годин.

5) Сформулювати висновки.

Така робота дає можливість у комплексі повторити теоретичний матеріал та застосувати його на практиці таким чином:

– з фізики: про радіоактивне випромінювання, практичне використання пристроїв дозиметричного контролю;

- з хімії: поняття актиноїдів;
- з біології: вплив радіації на живі організми;
- з екології: радіаційне забруднення території, безпечне життєве середовище;
- з географії: картографія, орієнтація на місцевості;
- з ІКТ: практичне застосування мобільних пристроїв для конкретного дослідження тощо.

Наведений приклад наочно ілюструє реалізацію інтегративного підходу до такої форми освітньої діяльності, як навчальний експеримент.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти в освітній галузі «Природознавство» визначає, що «завданнями освітньої галузі є такі:

- забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення сутності основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів;
- забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук;
- набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу;
- формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку» [1].

Виходячи з цих завдань, ми можемо сформулювати такі вимоги до навчального експерименту:

- інтегрований характер змісту, мети, об'єкта дослідження, розгалужені міжпредметні зв'язки;
- практична та прикладна спрямованість тематики навчального експерименту;
- наявність у роботі рис дослідницької діяльності, творчості, самостійності, завдань, диференційованих за складністю;
- наявність різних форм роботи, зокрема конструкторських, графічних, експериментальних, спостереження, картографічних, пошукових, теоретичних, інформаційних.

Отже, навчальний експеримент разом із технічними засобами навчання формує компетентності практичного застосування набутих теоретичних закономірностей, дає змогу продемонструвати та усвідомити тісний зв'язок між природничими науками, між наукою і навколишнім світом, який вивчається. Системний підхід на уроках природничих наук до навчального експерименту сприяє розвитку вміння спостерігати явища, закономірності, процеси навколишнього світу й пояснювати їх сутність на основі вивчених теорій і законів, формуванню та вдосконаленню експериментальних умінь і навичок, навичок планування своєї роботи та здійснення самоконтролю, акуратності, поваги та любові до праці, а це є запорукою розвитку загальнокультурної, природничо-наукової компетентності, всебічно розвиненої особистості.

Висновки. Навчальний експеримент як одна з основних форм організації освітньої діяльності залишається такою ж для інтегрованих навчальних дисциплін природничого напрямку. Однак відповідно до визначеної мети, завдань та змістової наповненості він має специфічні особливі вимоги до організації та проведення, які загалом полягають у необхідності застосування інтегративного підходу до його організації, тому перспективу подальшого розвитку цієї тематики ми вбачаємо у розробленні специфічних дидактичних завдань та вимог до робіт інтегративного змісту, головною особливістю яких має бути реалізація комплексних, міжпредметних, міждисциплінарних прикладних та практико орієнтованих завдань, тематик, проєктів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.04.2021).
2. Савченко В.Ф. та ін. Методика навчання фізики в середній школі. Чернігів : РВВ ЧДПУ, 2003. 100 с. URL: <https://mmk.edu.vn.ua/metodika-navchannya-fiziki> (дата звернення: 01.04.2021).
3. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10–11 класів закладів освіти загальної середньої освіти» на серпень 2018 – жовтень 2022 роки : Наказ Міністерства освіти і науки України від 3 серпня 2018 року № 863. URL: <https://drive.google.com/file/d/1EzoVp5ig9OaCtMX19Z2vx6vtAq4Dhmxvf/view?usp=sharing> (дата звернення: 01.04.2021).
4. Онищук В.А. Типы, структура и методика урока в школе. Киев : Радянська школа, 1976. 184 с.
5. Разумовский В.Г. и др. Основы методики преподавания физики в средней школе : учебное пособие / под ред. А.В. Перишкина. Москва : Просвещение, 1984. 398 с.
6. Природничі науки. 10–11 клас. Інтегрований курс : Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авторський колектив під керівництвом В.Р. Ільченко // Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pd-kerivnicztvom-ilchenko-vr.doc> (дата звернення: 01.04.2021).
7. Природничі науки. 10–11 клас. Інтегрований курс : Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авторський колектив: І.О. Дьоміна, В.А. Задоянний, С.І. Костик. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-dominazadoyannij-kostik.docx> (дата звернення: 01.04.2021).
8. Природничі науки. 10–11 клас. Інтегрований курс : Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авторський колектив під керів-

ництвом Т.М. Засекиної. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/1prirodnichi-nauki-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-zasekinoyi-tm.doc> (дата звернення: 01.04.2021).

9. Природничі науки. 10–11 клас. Інтегрований курс : Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / авторський колектив Д.А. Шабанов, О.Г. Козленко. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/prirodnichi-nauki-10-11-shabanovkozlenko-minule-suchasne-majbutne-lyudstva-i-biosferi.docx> (дата звернення: 01.04.2021).

10. Фізика і астрономія. Навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень) / авторський колектив під керівництвом О.І. Ляшенка. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20>

[serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-i-astronomiya-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lyashenka-o-i.doc](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-i-astronomiya-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lyashenka-o-i.doc) (дата звернення: 01.04.2021).

11. Фізика. 7–11 класи : навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / укладач С.С. Фіцайло. Харків : Ранок, 2017. 176 с.

12. Фізика. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10–11 класи / авторський колектив під керівництвом В.М. Локтева. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/fizika-10-11-avtorskij-kolektiv-pid-kerivnicztvom-lokteva-vm.pdf> (дата звернення: 01.04.2021).

13. Хімія. 7–11 класи : навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2017/2018 навчальному році / укладач С.С. Фіцайло. Харків : Ранок, 2017. 176 с.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ТА УМІНЬ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

INTELLECTUAL GAME AS MEANS OF STUDENTS' KNOWLEDGE AND SKILL FORMATION DURING ENGLISH CLASSES

У статті висвітлено роль інтелектуальної гри як засобу формування знань та умінь студентів під час занять з англійської мови. На підставі аналізу наукової літератури представлено визначення інтелектуальної гри (індивідуально-особистісне або сумісне вирішення питань, яке вимагає продуктивного мислення в умовах хронометричного часового простору та включає елемент змагання). Установлено, що, незважаючи на різноманітні ігрові сценарії, інтелектуальні ігри здебільшого полягають у наданні відповіді на запитання. Визначено основні форми кінцевого продукту навчальної діяльності (пошук окремих одиниць об'єкта, яких не вистачає, установлення взаємозв'язків та співвідношень між об'єктами гри, систематизація, виявлення правил організації певної кількості об'єктів гри, трансформації, змінення й перетворення запропонованого матеріалу, імплікація, тобто прогнозування результатів у межах невизначеної запропонованої ситуації). Установлено, що інтелектуальні ігри сприяють формуванню не тільки індивідуальних умінь та навичок, але й формуванню колективних умінь і навичок, що підкреслює особливу значущість включення цієї методики у процес навчання студентів під час отримання освіти у вищих навчальних закладах. Проаналізовано основні функції гри, такі як навчальна (закріплення навчального матеріалу, що вивчався на заняттях за фахом, виявлення незрозумілих для себе моментів та їх опрацювання), комунікативна (уміння спілкуватися у колективі, правильно висловлювати власне бачення щодо тієї чи іншої наукової проблеми або явища, удосконалення усної практики з англійської мови), розважальна (створення комфорту та сприятливої атмосфери під час навчання, радість від здійснення навчальної діяльності), творча (розвиток фантазії, емоціональне сприйняття інформації), соціалізуюча (уміння спілкуватися у колективі), функція самореалізації та саморозвитку (можливість розкритися та відійти від стереотипів). Висвітлено досвід організації інтелектуальних ігор під час проведення занять з англійської мови («Що? Де? Коли?», «Реалі», «Вірю чи не вірю», «Підприємство»). Вважаємо, що інтелектуальні ігри сприяють формуванню умінь та навичок студентів та

підвищенню мотивації щодо вивчення навчальної дисципліни.

Ключові слова: інтелектуальні ігри, англійська мова, студенти, функції, проведення ігор.

The article highlights the role of intellectual game as a means of students' knowledge and skills formation during English classes. Based on the analysis of the scientific literature, the definition of an intellectual game is presented (individual and personal or coordinated solution of problems, which requires productive thinking in terms of chronometric time space and includes an element of competition). It is found that despite various game scenarios, the main task is to answer questions. The basic forms of the final product of educational activity are defined (search of separate units of objects; establishment of interrelations and relations between objects of the game; systematization, revealing the rules of the organization of a certain number of objects of game, transformation and change of the material, implication, i.e. forecasting the results within the uncertain proposed situation). It is established that intellectual games contribute to the formation of not only individual skills and abilities, but also the formation of collective skills and abilities, which emphasizes the special importance of including this technique in the students' learning during the educational process. The main functions of the game are analyzed: educational (revision of educational material studied in the classroom, identification of incomprehensible moments and their studying), communicative (ability to communicate in a team, correctly express their own vision on a scientific problem or phenomenon, improvement of oral English practice), entertaining (creating comfort and favorable atmosphere during learning, joy of learning activities), creative (imagination development, emotional perception of information), socializing (ability to communicate in a team), the function of self-realization and self-development (opportunity to open up and shift away from stereotypes). The experience of organizing intellectual games during English language classes ("What? Where? When?", "Realities", "Believe it or not", "Enterprise") is presented. We believe that intellectual games contribute to the formation of students' skills and abilities and increase motivation to study.

Key words: intellectual games, English language, students, functions, conducting games.

УДК 378.091.33
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.11>

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

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Бурхливий розвиток науки, техніки та інформаційних технологій вимагає перегляду підходів до викладання у закладах вищої освіти, стимулюючи педагогів до пошуку творчих ідей щодо викладання дисциплін. Сучасний студент потребує різноманітних засобів навчання, які були б йому не

тільки корисними, але й цікавими, тому класичний підхід до викладання іноземних мов, коли під час заняття викладач та студенти працюють над текстами за фахом, а потім виконують низку вправ задля закріплення лексичних одиниць та граматичного матеріалу, необхідно доповнювати іншими засобами, які б стимулювали молодих людей до

подальшого навчання та саморозвитку. Вважаємо, що досягненню цієї мети значною мірою сприяє проведення під час занять інтелектуальних ігор.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Огляд джерел засвідчив, що науковці неодноразово звертались до вивчення впливу ігор на організацію навчального процесу. Так, В. Мирошниченко вивчала теорію та практику використання ділових ігор у професійній підготовці майбутніх учителів в історичному аспекті; Г. Коробська досліджувала ділову гру як засіб формування загальнонавчальних умінь учнів основної школи; М. Певньовим представлено роль інтелектуальної гри в освітньому процесі у межах ціннісного-цільового, мотиваційного та функціонального аспектів; М. Лебідь представлено ділову гру як спосіб компетентнісного підходу на заняттях з економіки.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас вважаємо, що висвітлення досвіду використання інтелектуальних ігор під час проведення занять з англійської мови зі студентами немовних факультетів недостатньо представлено у науковій літературі.

Мета статті полягає в аналізі наукової літератури з використання гри у навчальному процесі та висвітленні власного досвіду щодо проведення інтелектуальних ігор для формування інтелектуальних умінь та навичок студентів.

Виклад основного матеріалу. Слід відзначити, що сьогодні інтенсивно розвивається методика формування інтелектуальних умінь та якостей студентів ВНЗ шляхом залучення новітніх педагогічних технологій. Зокрема, фахівцями рекомендується широко застосувати в освітньому процесі різноманітні інтелектуальні ігри, оскільки такі ігри об'єднують у собі риси ігрової та навчальної діяльності.

Під інтелектуальними іграми науковці розуміють індивідуально-особистісне або сумісне вирішення питань, яке вимагає продуктивного мислення в умовах хронометричного часового простору та включає елемент змагання. Незважаючи на різноманітні ігрові сценарії, більша частина інтелектуальних ігор полягає в тому, що ведучий ставить питання, а учасники гри мають знайти на них відповіді [9, с. 64].

Як доведено, під час включення інтелектуальних ігор у процес навчання спостерігаються активізація процесу розвитку мислення студентів, формування в них умінь формулювання понять, виконання основних розумових операцій (класифікації, аналізу, синтезу тощо). Зазначена діяльність засобом досягнення ігрового результату сприяє також формуванню нових та закріпленню вже сформованих інтелектуальних умінь та навичок молоді [2; 6; 7].

Оскільки діапазон інтелектуальних ігор надзвичайно великий, під час вирішення поставлених

у них завдань відбувається розвиток особливих якостей та властивостей мислення, таких як спостережливість, вміння зіставляти та аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки, взаємозалежність одного об'єкта або явища від іншого, закономірності розвитку певних процесів. Крім того, інтелектуальна гра навчає приймати складні, досить часто нестандартні рішення, допомагає розібратись у завданнях, поставлених перед колективом, формує в них професійні навички, швидкість індивідуальної та колективної реакції.

З'ясовано, що інтелектуально-творча діяльність учасників вищезазначених ігор містить пошук проблеми та засобів її вирішення, а також вибір найбільш доцільного та ефективного засобу з усіх знайдених. Непередбачуваність інтелектуальних ігор робить її абсолютно специфічною формою пізнавальної творчої діяльності та цінним засобом формування інтелектуальних умінь та навичок [5; 7; 8].

Змістом інтелектуальної гри є реальні предмети та явища, їх значення, дії особистості або колективу. Кінцевий продукт інтелектуальних ігор може бути представлений у таких основних формах:

- пошук окремих одиниць об'єкта, яких не вистачає;
- класифікація об'єктів гри;
- установлення взаємозв'язків, співвідношень між об'єктами гри;
- систематизація, виявлення правил організації певної кількості об'єктів гри;
- трансформації, змінення й перетворення запропонованого матеріалу;
- імплікація, тобто прогнозування результатів у межах невизначеної запропонованої ситуації.

У ході проведення інтелектуальної гри студентами набувається також вміння отримувати колективно синтезовану інформацію, тобто такі знання, які жоден з її учасників не здатен отримати самостійно. Таким чином, у ході інтелектуальної гри відпрацьовуються не тільки індивідуальні, але й колективні інтелектуальні вміння й навички, що підкреслює особливу значущість включення цієї методики у процес навчання студентів під час отримання освіти у вищих навчальних закладах [3; 4; 7].

До основних видів інтелектуальних ігор можна віднести «Що? Де? Коли?», «Власну гру», «Брейн-ринг», «Віриш чи не віриш», «Реаліі», «Аукціон» «Травесті», «Підприємство». Незважаючи на різний сценарій проведення таких ігор, усі вони мають багато спільного з педагогічної точки зору, оскільки включають інтегральну та синтезуючу діяльність, а також виконують такі однакові функції:

- навчальна;
- комунікативна;
- орієнтувальна;

- компенсаторна;
- виховна;
- розважальна;
- творча;
- соціалізуюча;
- функція самореалізації та саморозвитку.

Навчальна функція полягає в тому, що під час здійснення ігрової діяльності на заняттях з англійської мови студенти закріплюють знання, які були ними отримані під час вивчення дисципліни за фахом. Проведення інтелектуальних ігор дає змогу студентам повторити навчальний матеріал та виявити незрозумілі моменти.

З огляду на той факт, що інтелектуальні ігри є здебільшого командними іграми, студенти, з одного боку, навчаються спілкуватися у колективі, правильно висловлювати власне бачення щодо тієї чи іншої наукової проблеми або явища, а з іншого боку, вдосконалюють усну практику з іноземної мови. Орієнтувальна функція полягає у навчанні студентів планувати мовленнєву діяльність, слухати одногрупників та працювати в команді.

Компенсаторна функція полягає в наданні можливості спілкуватися англійською мовою у неможливому середовищі та компенсує відсутність можливості спілкуватися в реальних умовах. Виховна функція гри спрямована на розширення світогляду студентів, прищеплення поваги до думки та вилучувань інших учасників гри, формування особистості молодшої людини. Для цього до початку гри рекомендується надати студентам кліше, які сприяють ввічливому стилю мовлення.

Розважальна функція гри пов'язана зі створенням відповідного комфорту та сприятливої атмосфери, душевної радості під час виконання завдання та розвитку фантазії. Творча функція також сприяє розвитку фантазії, а механізми емоціонального сприйняття інформації максимально посилюють елементи творчої діяльності.

Функція самореалізації та саморозвитку проявляється в тому, що під час гри студенти мають можливість максимально розкритися, адже в ігровій ситуації існує можливість відійти від стереотипів, які існують у повсякденному житті, розкрити власний потенціал і таланти [4; 5; 6; 10].

Враховуючи багатофункціональність інтелектуальних ігор та їх великий мотивуючий фактор, ми намагаємося періодично звертатися до проведення таких ігор як протягом аудиторних занять, так і в позааудиторний час. Вважаємо, що найбільш дієвими інтелектуальними іграми зі студентами немовних факультетів є «Що? Де? Коли?», «Віриш чи не віриш», «Підприємство» та «Реалії». Зазначимо, що під час проведення інтелектуальних ігор ми намагаємося добирати навчальний матеріал за майбутніх фахом студентів.

Так, мета гри «Реалії» полягає в тому, щоби студенти здогадалися про що йдеться, спираючись на твердження-підказки. Для економії часу ми просимо студентів підготувати матеріал для гри вдома. Наведемо декілька прикладів з нашої практики. Студенти поділяються на дві команди та по черзі виступають. Наприклад, твердження-підказки до терміна «капітал» можуть бути такими:

- 1) it is a man-made resource of production;
- 2) machinery, tools and equipment of all kinds, buildings, railways and all means of transport and communication, raw materials can be considered as this notion;
- 3) it has a number of related meanings in economics, finance and accounting. In finance and accounting capital generally refers to financial wealth especially that used to start a business.

Термін «економічні ресурси» можна пояснити такими твердженнями:

- 1) these are the factors used in producing goods or providing services;
- 2) they are the inputs that are used to create things or help you provide services;
- 3) they can be divided into human resources, such as labor and management, and nonhuman resources, such as land, capital goods, financial resources, and technology.

Як бачимо, перші твердження є найбільш широкими, тому, якщо студенти можуть назвати слово з першої спроби, вони отримують три бали, з другої – два, з третьої – один бал. Зазначимо, що, як правило, гру «Реалії» ми пропонуємо студентам першого курсу, які тільки починають знайомитися з майбутнім фахом, хоча її можливо використовувати і зі студентами з глибоким рівнем знань англійської мови.

Під час проведення гри «Вірю чи не вірю» студентам пропонуються факти як із загальних, так і зі спеціальних знань. Їх завдання полягає в тому, щоби погодитися (сказати «Вірю») або не погодитися («Не вірю») з твердженням. Команда, яка отримує більшу кількість балів, виграє.

Для студентів старших курсів, які вже мають відповідні знання зі спеціальності та володіють фаховою лексикою англійською мовою для формування інтелектуальних умінь та навичок, корисним є проведення гри «Підприємство». Ця гра може як проводитися протягом цілої пари, так і розбиватися на декілька блоків. Враховуючи той факт, що ми розглядаємо гру як додатковий засіб навчання, ми вважаємо, що більш ефективним є поділення ігрової діяльності на декілька етапів. Так, на першому етапі ми просимо, щоби студенти, спираючись на довідкову літературу та Інтернет, створили статут власного підприємства, визначили процедуру та документи, які необхідні для відкриття рахунку. На другому етапі студенти вибирають раду директорів та розподіляють між собою обов'язки та повноваження. Відповідно до

вибраної ролі студенти готують до обговорення бізнес-проект, а інші члени ради аргументовано погоджуються або не погоджуються з його впровадженням. За умовами гри, студенти мають «занурюватися у деталі», представляючи власний проект, прораховуючи приблизну вартість проекту, обладнання, людські ресурси тощо. Третім етапом проведення гри є аналіз ринку, пошук потенційних клієнтів та складання маркетингового плану.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що інтелектуальна гра є дієвим механізмом формування умінь та навичок студентів, яка сприяє засвоєнню як спеціальних, так і загальних знань та вмінь. До того ж ігрова діяльність сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, формуванню командного духу та зміцненню відносин в академічній групі. Водночас гра має розглядатись як додатковий інструмент під час організації навчального процесу.

У подальшому плануємо висвітлити роль викладача в організації та проведенні інтелектуальних ігор під час занять з англійської мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Грицюк Л. Рольова гра – засіб мотивації іншомовного мовлення на старших курсах. *Методика викладання іноземних мов*. 1989. Вип. 18. С. 69–71.
2. Ігнатова Р. Розвиток пізнавальної активності учнів як педагогічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2004. Вип. 18. С. 73–80.
3. Капітанчук Т. Рольова гра як резерв підвищення якості та ефективності навчання іноземних мов. *Англійська мова та література*. 2003. № 31. С. 2–7.
4. Кирилюк В. Класифікація навчально-рольових ігор при вивченні англійської мови та їх педагогічна сутність. *Педагогічні науки*. 2009. № 9. С. 49–52.
5. Коробська Г. Дидактична гра як засіб формування загальнонавчальних умінь учнів основної школи (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09. Харків, 2010. 264 с.
6. Лебідь М. Ділова гра як спосіб компетентнісного підходу на заняттях економіки. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 3 (81) : Педагогічні науки. С. 146–149.
7. Мандель Б. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 45–47.
8. Мирошниченко В. Розвиток теорії та практики використання ділових ігор у професійній підготовці майбутніх учителів в історії вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Харків, 2013. 266 с.
9. Певнев М. Интеллектуальная игра в образовательном процессе: ценностно-целевой, мотивационный и функциональный аспекты. *Известия ВГПУ*. 2006. № 4. С. 64–67.
10. Удовенко І., Котова А. Використання ігрових ситуацій під час вивчення англійської мови на немовних факультетах ВНЗ. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2013. Вип. 23. С. 102–108.

РОБОТА МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ІЗ ТЕЗАУРУСНИМИ ДЕВІАЦІЯМИ: КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД

THE WORK OF FUTURE EDITORS WITH THESAURUS DEVIATIONS IN THE CONTEXT OF CONTEXTUAL LEARNING

Стаття присвячена розкриттю змісту роботи майбутніх редакторів із тезаурусними девіаціями та її основних етапів на основі контекстного підходу. Ресурсне забезпечення текстологічного матеріалу формується з корпусу повідомлень (власних повідомлень майбутніх редакторів або повідомлень періодики, що є актуальними за соціокультурною, політико-ідеологічною, освітньою тематикою висвітлення), таких як: хронікальна замітка (хроніка); замітка-повідомлення; замітка-пропозиція; замітка-подяка; полемічні замітки (висвітлення тем міжнародного життя, актуалізація проблем економічного, соціального, культурного розвитку країни); критична замітка; фотозамітка.

Тезаурусні девіації аналізуються з позиції контекстного підходу до філологічної освіти майбутніх редакторів: некоректного використання термінів (синонімічні, антонімічні, паронімічні відношення), використання галузевого терміна у прямому значенні, з урахуванням конотативної актуалізації; порушення логічності в оперуванні терміном на рівні поняттєвого апарату (емпіричний, емпірично-теоретичний, теоретичний виклад інформації; інтертекстуальне подання галузевої інформації), через який передається нова інформація для реципієнта; використання термінів обмеженої функційності (вузькогалузевого або нового).

Формування банку тезаурусних девіацій редактора передбачає лексикографічне опрацювання мовного матеріалу задля встановлення системних зв'язків галузевих понять, термінів на позначення цих понять, визначення шляхів розширення мовної системи запозиченнями з інших мов. Укладання авторських словників термінів-дублетів сприяють виробленню лексичної та лексикографічної компетенції, навчочок роботи з довідковою літературою на подальших етапах редакторської діяльності.

Інформаційний дискурс повідомлень, який продукується редакторами, моделюється на практичних заняттях як текст високої культури літературного оформлення, що характеризується не лише фактичною, але й термінологічною точністю; логікою викладу, пов'язаною як у плані логіки побудови тексту, так і у плані логіки застосування тезаурусу задля передавання інформації через поняттєво-категорійний апарат.

Ключові слова: контекстне навчання, контекстний підхід, філологічні науки, майбутні редактори, тезаурус, мовна девіація.

The article deals with the disclosure of the content of the work of future editors with thesaurus deviations and its main stages based on a contextual approach. Resource provision of textual material is formed from the body of messages (own messages of future editors or messages of periodicals that are relevant to socio-cultural, political-ideological, educational topics of coverage): chronicle (chronicle); note-message; note-suggestion; note-thanks; polemical notes (coverage of topics of international life, actualization of problems of economic, social, cultural development of the country); critical note; photo note.

Thesaurus deviations are analyzed from the standpoint of a contextual approach to the philological education of future editors: incorrect use of terms (synonymous, antonymous, paronymic relations), use of a branch term in the literal sense, taking into account connotative actualization; violation of logic in the operation of the term at the level of the conceptual apparatus (empirical, empirical-theoretical, theoretical presentation of information; intertextual presentation of industry information), through which new information is transmitted to the recipient; use of terms of limited functionality (narrow or new).

The formation of a bank of thesaurus deviations of the editor involves lexicographic processing of language material to establish systemic links of industry concepts, terms to denote these concepts, to identify ways to expand the language system by borrowing from other languages. Compilation of author's dictionaries of doublet terms contributes to the development of lexical and lexicographic competencies, skills of working with reference books, in the subsequent stages of editorial activity.

The information discourse of messages, which is produced by editors, is modeled in practical classes as a text of high culture of literary design, which is characterized not only by factual but also by terminological accuracy; the logic of presentation, related both in terms of the logic of the text and in terms of the logic of using the thesaurus to convey information through the conceptual and categorical apparatus.

Key words: contextual learning, contextual approach, philological sciences, future editors, thesaurus, language deviation.

УДК 811.161.2'2'44: [378:070.421-051]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.12>

Качайло К.А.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Криворізького державного
педагогічного університету

Мішеніна Т.М.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри української мови
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Контекстний підхід до навчання студентів філологічних спеціальностей (Спеціальність: 014 Середня освіта (українська мова та література); додаткова – Редагування освітніх видань) орієнтований на інтеграцію семіотичної дидактичної (робота з текстами

повідомлень) і діяльнісної дидактичної (актуалізація практики використання навчальної інформації, що слугує дескриптором і засобом регуляції власної фахової діяльності) моделей.

Курс «Основи редакційно-видавничої діяльності» спрямований на формування у студентів

уявленнь про сутність процесу редагування, діяльність редактора; засвоєння алгоритму редагування (знаходити й виправляти у повідомленнях елементи, які призводять до появи відхилень) і подальше його використання задля виправлення текстових оригіналів; оволодіння методикою їх застосування; ознайомлення з поняттям «культура видання», шляхами досягнення естетичного оформлення друкарського продукту.

Контекстний підхід до навчання майбутніх редакторів спрямований на безпосередню роботу з повідомленнями: *хронікальна замітка (хроніка)* – немає подробиць, подія не деталізується (під загальними рубриками: «У кілька рядків», «Новини»); *замітка-повідомлення* – яскраві деталі, подробиці, висвітлюється внутрішній смисл факту, події, явища, динаміка їх розвитку; *замітка-відгук* – висловлюється ставлення до чогось; *замітка-пропозиція* – під час важливих кампаній виборчих, народних обговорень та ін.; *замітка-подяка* – на будь-яку тему у будь-якій сфері; *полемічні замітки* – на теми міжнародного життя, про проблеми економічного, соціального, культурного розвитку країни; *критична замітка* – форма вияву активної життєвої позиції людини; *фотозамітка* – для морального заохочення працівників, переможців конкурсів, змагань, для пропаганди передового досвіду, а також із пізнавальною метою.

Майбутні редактори готують власні повідомлення, дотримуючись чіткого алгоритму подання інформації аудиторії (використання мови та значення слів, відомих реципієнтам; мова викладу інформації в повідомленні має бути адаптованою до тезауруса реципієнтів задля об'єктивного і максимально повного сприймання інформації реципієнтом; у мові повідомлення повинні бути дотримані норми, прийняті в конкретний час у конкретному суспільстві (у рамках нашого дослідження – тезаурусних норм)).

Тезаурусні девіації виникають за таких умов, як: 1) некоректне використання термінів, що спричинено неточним використанням денотата й конотата значення; 2) порушення логічності в оперуванні терміном на рівні поняттєвого апарату, через який передається нова інформація для реципієнта; 3) використання термінів обмеженої функційності (вузької спеціалізації або нових термінів різного походження, котрі або ще не внесені до національного тлумачного / галузевого словника, або перебувають на етапі входження в мовну систему і використовуються у спеціальних галузевих текстах (такі тексти викладач рекомендує проаналізувати з позиції насиченості новою інформацією; виокремити інформацію, яка містить нові терміни чи термінологічні сполуки)).

У контекстному навчанні редакторів теоретичне засвоєння норм (*загальних* (постулатів), що базуються на аксіомах редагування; *конкретних*,

які уточнюють і розвивають загальні норми) реалізується в безпосередній редакторській практиці. Ефективність ручної й автоматизованої практики редагування повідомлення залежить від рівня теоретичного засвоєння майбутніми редакторами мови, нормативної бази, доцільного застосування методів і правил редагування. Теоретичні (ручне опрацювання повідомлень) і комп'ютерні моделі редагування становлять орієнтувальну основу трансформації навчальної діяльності майбутніх редакторів у фахову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка редакційної діяльності висвітлена з позиції аналізу та перевірки фактичного матеріалу в періодиці (Д. Григораш, А. Капелюшний), викладу нормативних основ редагування (З. Партико); фіксації типових порушень технічних правил складання та верстання (Т. Крайнікова, С. Ярема); виявлення смислових, фактичних й інших помилок і звернення на них уваги редактора (В. Різун, М. Тимошик). Мовні девіації розглядаються переважно в межах корегувальних списків (словників), які визначають нормативність уживання мовної одиниці (Я. Гаврилова, Е. Огар). Інтегративний характер контекстного навчання обґрунтовується у межах особистісно-зорієнтованого й компетентнісного підходів (А. Вербицький, О. Ларіонова, М. Фіцула, А. Хуторський). Контекстний підхід до організації роботи майбутніх редакторів із мовними девіаціями (як словниковими, так і контекстуально зумовленими) не був послідовно висвітлений.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зміст фахової підготовки майбутніх редакторів на основі контекстного підходу полягає у виробленні навичок продукування повідомлень з урахуванням кодифікованих норм правопису, методів контролю мови повідомлень. Потребує висвітлення питання алгоритмізації у застосуванні *спискових методів редагування* (послугування орфографічними словниками та словниками чужомовних слів; фразеологічними словниками; термінологічними словниками; словниками географічних та адміністративних назв; словниками персоналій (списками власних імен людей і найпоширеніших і частовживаних прізвищ); номенклатурними списками (списками назв промислових виробів і їхніх марок), у т. ч. з використанням текстових процесорів (набирання й виправлення тексту, комп'ютеризації редагування), які додають функції поліграфічних систем (змішаних (гібридних) редагувально-поліграфічних систем, наприклад, Microsoft Word).

Контекстний підхід до фахової підготовки майбутніх редакторів передбачає вироблення їхньої лексикографічної грамотності, умінь застосування алгоритму встановлення тезаурусної девіації, подальшого її редагування з використанням академічного лексикографічного фонду, а також дина-

мічного фонду термінів, що відображають тенденції в розвитку галузей і не відображені в галузевих словниках або перебувають на етапі кодифікації.

Мета статті – схарактеризувати алгоритмізацію дій із редагування у процесі роботи майбутніх редакторів із тезаурусними девіаціями на основі контекстного підходу.

Виклад основного матеріалу. Контекстне навчання майбутніх редакторів орієнтоване насамперед на створення умов освітнього середовища, максимально наближеного до майбутньої діяльності (зокрема майбутніх учителів української мови та літератури, спеціалізація – редагування освітніх видань). Курс «Основи редакційно-видавничої діяльності» побудовано на інтегративній основі, майбутні редактори актуалізують знання мовної системи, стильової диференціації; апелюють до комунікативно-стилістичних ознак мовлення – нормативності та правильності. У змісті фахової підготовки передбачено розгляд і подальший аналіз змісту *конкретних норм* (видів і типів норм; зафіксованих і незафіксованих норм; об'єктивних і суб'єктивних; загальних і галузевих; встановлених і невстановлених норм). Засвоєння нормативної бази редагування передбачає вироблення вміння класифікації помилок, на цій основі формування банку мовних девіацій; систематичне спостереження над мовним дискурсом задля визначення тенденцій у доборі тих чи тих мовних засобів, зміни стилістичних застосувань залежно від лінгвістичних та екстралінгвістичних чинників.

Норма – це параметр, список, шаблон, структура (модель) чи положення, які в оптимальних повідомленнях служать для вираження компонентів їхньої структури. Тезаурусна норма кодифікує екземпліфікацію (чинну галузеву номінацію), словникову статтю (уявлення людства на сучасному етапі про зміст того чи того явища, процесу), моделює рекомендовані чинні поєднання в межах дискурсу.

Методи редагування – це *послідовності процедур*, які надають змогу відшукувати в окремих компонентах повідомлення відхилення від норм і виправляти їх. Тезаурусні норми редагують із допомогою словників чужомовних слів (дозволяють простежити на рівні запозичення денотати й конотати означуваного поняття; зіставити значення в мовних системах).

Редагування тезаурусних помилок має конституватися на синхронному й діяхронному принципах, що дозволяє оптимально реагувати на зміни у суспільно-політичному та культурно-історичному вітчизняному й міжнародному середовищі, урахувати зміни кодифікованих норм (*лінгвістичних* (основна маса цих норм зафіксована в затверджених державою правилах орфографії та пунктуації; менша частина зафіксована в довідниках і підручниках із морфології, сиктаксису та стилістики);

психолінгвістичних (урахування психокорелятивів – прецедентних текстів, концептів, символів, які становлять формат сприйняття); *логічних* (зафіксовані в загальнодоступних підручниках із логіки).

Промодельюємо роботу майбутніх редакторів із мовним матеріалом, роботу з довідково-словниковою літературою.

Тезаурусні помилки. Формування понять майбутніх редакторів про тезаурусні помилки передбачають знання про системні зв'язки галузевих понять, термінів на позначення цих понять, шляхи розширення мовної системи запозиченнями з інших мов. У процесі продукування інформаційних повідомлень для читацької аудиторії необхідно також урахувувати те, що помилки стосовно тезауруса виникають у реципієнтів тоді, коли в повідомленні вживають знаки (слова), котрі відсутні у їхньому тезаурусі або не мають жодних зв'язків із іншими словами тезауруса.

У змісті курсу «Основи редакційно-видавничої діяльності» квазіпрофесійна діяльність студентів передбачає такі різновиди лексичної роботи з тезаурусом:

Робота зі словниками чужомовних слів передбачає укладання авторських словників термінів-дублетів; синонімічних рядів, які містять термін іншомовного походження.

1. За аналогією підготуйте авторський редакторський словник функціональних термінів, наведіть українські дублети: *абсурд – нісенітниця, абсолютний – повний, автентичний – самобутній, альманах – зібрання, аналогія – подібність*. Доберіть власні 15 термінів:

Анулювання, апатичний, аромат, атакувати, атеїст, ательє, процент, епатаж, дислокація, дефініція, дефект, депутат, делегат, директор, екземпляр, ексклюзивний, елегантний, емігрант, ескіз, епоха, ерудит, біографія, інцидент, інтрига, іронія, купол, магазин, оратор, унікальний, феноменальний.

2. Доберіть до наведеного ряду іншомовний відповідник. Промодельюйте типові уживання в повідомленні: *нападницький, загарбницький, наступальний, ворожий – агресивний; злободенний, животрепетний, наболілий, болючий, нагальний – актуальний*. Наведіть власні 10 рядів шляхом добору зі шпальт регіональних періодичних видань.

Відповідність, подібність, схожість – ...; Доказ, довід, обґрунтування – ...; Пов'язуватися, співвідноситися – ...;

Робота з термінологічним апаратом передбачає також вивчення функційних потенцій паронімів. Філологи здійснюють аналіз типових уживань, прогнозують девіації, пов'язані з нерозрізненням значенневих відтінків.

3. Підготуйте питання до інтерв'ю з медичним працівником щодо профілактики респіраторних

захворювань. Використайте пароніми *вітамінізований / вітамінний / вітамінозний*. Подайте довідку, у якій надайте пояснення щодо особливостей уживання паронімів; подайте короткі словникові статті до них.

Поясніть різницю у вживанні паронімів, уживаних у повідомленнях суспільно-політичного напрямку: *інтернаціоналістський (світогляд, переконання) / інтернаціональний (сім'я, зв'язки): громадський / громадянський, гуманний / гуманістичний / гуманітарний, еволюційний, еволюціоністичний, еволюціоністський, федеральний / федеративний / федералістський*.

Робота із тлумачним словником. У рамках квазіпрофесійної діяльності майбутнім редакторам пропонується підготувати авторський проєкт щодо функційного дискурсу спеціальних термінів *меморіальний / пам'ятний*. До змісту проєкту пропонується внести фактологічний матеріал (регіональні й усеукраїнські музеї-квартири письменників, художників, акторів та інших відомих діячів). Проблемне питання: за яких фактологічних і лінгвістичних умов можливе поєднання *меморіальний музей**. Протокол спостережень передбачає подання словникової статті з подальшим прикладом слововживання: *меморіальний (той, що служить для увічнення пам'яті якої-небудь особи або визначної події) / пам'ятний (який добре зберігся в пам'яті; такий, про якого пам'ятають; той, якого не можна забути; той, що служить для запам'ятовування, нагадування про когось, щось), наприклад: меморіальний знак, меморіальний напис, меморіальний комплекс, меморіальна дошка; пам'ятні листи, пам'ятна дата, пам'ятний знак*.

Проєкт може передбачати спостереження над різницею у значеннях відтінках синонімів: *робітник (людина, яка працює на промисловому підприємстві; кваліфікований працівник) / працівник (той, хто працює в будь-якій галузі (незалежно від сфери діяльності); спеціаліст / фахівець*. Майбутні редактори готують замітку про діяльність театру або закладу освіти, використовуючи спеціальні терміни *працівник / робітник*. У процесі навчальної дискусії студенти з допомогою викладача доходять висновку про те, що слово *працівник* має загальне значення, відповідно, неправильним буде вживання *торговельний робітник**, *науковий робітник**, *газетний робітник**. Розмежуємо значення в поєднаннях *кваліфікований робітник / кваліфікований працівник / службовець (кваліфікований робітник) / науковий працівник / науковий співробітник*. Студенти формують банк поєднань для здійснення редакторського аналізу: *робітник сцени (особа, яка встановлює і міняє декорації); працівник сцени (член творчого колективу театру – актор, режисер)*.

Використання лексеми *спеціаліст* доцільне за умови використання в таких значеннях, як: той,

хто досконало володіє певною спеціальністю; особа, котра володіє спеціальними (галузевими) знаннями, досвідом роботи в певній галузі; яка одержала спеціальність за освітою; освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, що має досвід застосування набутих знань задля розв'язання складних професійних завдань (*досвідчений спеціаліст*). Лексема *фахівець* означає того, хто досконало володіє фахом, має високу кваліфікацію; зробив те чи те заняття своєю професією (*фахівець із продажу товарів*).

Моделювання навчального дискурсу передбачає тематичний розгляд суміжних тематичних груп, формованих на основі родо-видового співвідношення: *спеціальність (стоматолог за спеціальністю, історик за спеціальністю); професія (професія лікаря, професія вчителя); фах (уживається в обох значеннях – фах учителя, історик за фахом, працювати за фахом)*.

Подібні проєкти дозволили сформулювати такі пропозиції для здійснення редакторського аналізу: *ініціатива (виявити ініціативу) / пропозиція (висловити пропозиції, звернутися із пропозицією) / звернення (звернення громадян); керівництво (під керівництвом адміністрації, районне керівництво, керівництво заводу) / керування (системи ручного керування) / управління (пульт управління, управління майном); масовий (масові сцени, масовий читач) / численний (численна аудиторія, численні дослідження); положення (горизонтальне, вертикальне положення) / стан (фізичний стан) / становище (міжнародне становище, матеріальне становище, скрутне становище); міжнародне положення*, матеріальне положення*; розмір (розмір взуття, розмір вірша, розмір статті*, розмір книжки*) / об'єм (об'єм конуса, об'єм газу, об'єм робіт*, об'єм книжки*) / обсяг (обсяг статті, обсяг робіт, обсяг знань)*.

Аналіз власних заміток шляхом використання текстових процесорів дозволяє подати такі рекомендації щодо редагування:

– застосування корпусу лінгвістики уможливіло здійснення філіації;

– текстові процесори дозволяють опрацювати на рівні екземпліфікації напрями параметризації галузевої мови;

– текстові процесори мають оптимальну пропозицію пошуку функційних уживань (наприклад, архівна база жанрових дискурсів);

– текстові процесори мають обмежені редакційні потенції, пов'язані з аспектуальним уживанням галузевих термінів (родо-видові співвідношення; синонімічний / гіпонімічний / антонімічний ряди; дублетність; специфікація паронімних уживань).

Висновки. Контекстний підхід до організації роботи майбутніх редакторів із тезаурусними деві-

аціями ґрунтований на інтегративній діяльності, яка охоплює лексикографічну роботу, роботу з діагностування тезаурусних девіацій і методику їх усунення. Дидактичний дискурс, формований на текстологічній основі (повідомленнях власних і дібраних із періодичних видань або пропонованих викладачем залежно від актуальності висвітлюваної теми) моделює семіотику текстологічного плану редакторського фаху. Контекстно спрямована робота майбутніх редакторів із тезаурусними девіаціями оптимізує перехідний етап предметної та соціальної адаптації редакторів.

Перспективами подальших розвідок є розгляд навчально-фахової діяльності майбутніх редакторів в аспекті формування банку мовних девіацій, які репрезентують різні галузеві фонди; спостереження над процесами зміни / варіативності орфографічних норм і послідовного їх дотримання

в текстах різного жанрового спрямування інформаційного й публіцистичного стилів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. *Теория контекстного обучения* : монография. Москва : Логос, 2010. С. 123–126.
2. Гаврилова Я. До проблеми розрізнення «норми» і «помилки» у текстах періодичних видань. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»*. 2015. Вип. 22. С. 118–120.
3. Капелюшний А.О. Практичний посібник-довідник журналіста. Редагування в ЗМІ: Аналіз і перевірка фактичного матеріалу. Львів : ПАІС, 2004. 576 с.
4. Партико З.В. Загальне редагування: нормативні основи : навчальний посібник. Львів : ВФ Афіша, 2009. 416 с.

АНОТУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

ANNOTATION OF PROFESSIONAL SCIENTIFIC TEXT AS THE COMPONENT OF THE VOCATIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE

Статтю присвячено дослідженню анотування наукового тексту зі спеціальності як складового компонента навчання українського професійного мовлення іноземних студентів транспортних спеціальностей. Проаналізовано специфіку навчання анотування наукового тексту за фахом у процесі мовної професійної підготовки майбутніх іноземних інженерів під час здобуття ними вищої освіти в Україні. Теоретичною основою дослідження анотації та вимог до її написання стали праці відомих учених у царині лінгвістики та лінгводидактики. Визначено зміст базових понять у контексті досліджуваного питання. Пріділено увагу анотуванню як методичному прийому, що формує навички писемного й усного професійного мовлення іноземних студентів транспортних спеціальностей. Розглянуто алгоритм навчання анотування на заняттях із української мови іноземних студентів транспортних спеціальностей. Наголошено, що навички та вміння анотування наукових текстів сприяють продуктивній науково-інформаційній діяльності та здобуттю якісної професійної освіти. У статті зазначено, що навчально-методичні матеріали фахового спрямування є базовим матеріалом у навчанні анотування наукових текстів зі спеціальності, а тому мають бути ретельно відібрані викладачами української мови як іноземної. Показано вирішальну роль мовної підготовки іноземних громадян на шляху до засвоєння фахових знань і українського професійного мовлення. Професійно орієнтований текст сприяє формуванню в іноземних студентів навичок і вмінь побудови висловлювань українською мовою. Перераховано необхідні вміння та навички студентів для здійснення анотування спеціалізованого наукового тексту. Зосереджено увагу на вжитих заходах стосовно подолання труднощів, які виникають під час навчання анотування наукових текстів іноземних студентів. Наведено приклади завдань до вправ на навчання анотування студентів-іноземців транспортних спеціальностей. Підкреслено значну роль набутих вмінь і навичок анотувати науковий текст зі спеціальності для майбутніх іноземних інженерів. Окреслено шляхи стосовно подальших наукових розвідок досліджуваної проблеми.

Ключові слова: мова спеціальності, фаховий текст, навички та вміння, іноземні студенти, науковий текст, професійне мовлення, транспортні спеціальності, українська мова як іноземна, майбутні іноземні інженери.

The article is dedicated to the research of annotation of a professional scientific text as the key component of teaching professional language to foreign students of engineering and technology professions. The specifics of teaching annotation of the professional scientific text in the process of professional language training of the future foreign engineers during their receiving education in Ukraine is analyzed. The theoretical basis of the study of annotation and the standards of its writing are the works of famous scientists in the field of linguistics and language education. The content of basic concepts in the context of the subject of the study is determined. Attention is paid to annotation as a methodological approach that develops writing and oral skills of the professional communication of foreign students of engineering and technology professions. The algorithm of teaching annotation at Ukrainian language classes for foreign students of engineering and technology professions are reviewed. It has been noted that the skills and abilities of annotation of scientific texts contribute to productive scientific and information activities and receiving a quality vocational education. The article determines that scientific and methodological materials of vocational orientation are the basic material in teaching annotation of professional scientific texts, so they should be carefully selected by the teachers of Ukrainian as a foreign language. The crucial role of the language training of foreign citizens on their way of their acquisition of professional knowledge and Ukrainian professional communication are presented. It has been found out that a professionally oriented text contributes to the developing the skills and abilities of constructing statements in a Ukrainian language. The necessary skills and abilities of students for annotation of professional text are enumerated. Attention is given to the measures taken to overcome the difficulties that arise during teaching annotation of the scientific texts to foreign citizens. Examples of tasks for exercises for teaching annotating to the students of engineering and technology professions are given. The article represents the significant role of acquired skills and abilities of annotating professional scientific text for future foreign engineers. The ways of further scientific researches of the investigated problem are specified.

Key words: professional language, professional text, skills and abilities, foreign students, scientific text, professional communication, engineering and technology professions, Ukrainian as a foreign language, future foreign engineers.

УДК 378.147: 811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.13>

Кісіль Л.М.,
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Формування сучасного фахівця з будь-яких галузей можливе за умов опанування мови професії: ознайомлення з фаховою лексикою та термінологією, уміння працювати з науковими текстами та виступати перед аудиторією, підтримувати діалог, вступати в дискусію та ін. Саме тому проблема навчання студентів-іноземців у закладах вищої освіти України за майбутнім фахом їхньої діяльності завжди залишається значущою. У процесі вивчення української мови як іноземної студенти засвоюють мову спеціальності, що є необхідною умовою на шляху засвоєння як фахових знань, так і усного та писемного професійного мовлення іноземців. Опанування основ кожної професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто зі здобуття фахівцем «наукового курсу професії» [10, с. 62]. Оскільки фахова підготовка громадян із ближнього та далекого зарубіжжя у технічних закладах вищої освіти України здійснюється іноземною мовою, у навчальному процесі важливим є повноцінне використання наукового стилю мовлення, що насамперед передбачає опанування професійної термінології студентами-іноземцями у прямому, номінативному значенні. Майбутній іноземний спеціаліст повинен не лише володіти високим рівнем професіоналізму, правильно і швидко орієнтуватися у світі технологічних і технічних інновацій, володіти мовою країни навчання, але й уміти здобувати, аналізувати, синтезувати й обробляти інформацію, яка міститься у різних джерелах [1, с. 265]. Саме тому одним з основних завдань професійної підготовки студентів у процесі навчання української мови є вироблення в іноземців умінь користуватися літературою за фахом у професійних цілях, навичок шукати інформацію, її згортати. Ці навички та вміння, надзвичайно важливі для аналізу наукового тексту зі спеціальності, формуються передусім на заняттях і під час самостійної роботи за умов набуття досвіду конспектування, регулярного складання номінативного, питального, тезового планів, реферату й анотації, яка є об'єктом нашого дослідження. Для викладача української мови як іноземної актуальним залишається пошук найбільш ефективних методів і прийомів, що сприятимуть формуванню професійного мовлення майбутніх іноземних інженерів у процесі анотування наукових текстів зі спеціальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові проблеми мовлення і спілкування, зокрема професійного, висвітлено у працях лінгвістів і лінгводидактів О. Митрофанової, О. Леонтєва, К. Мотіної, Д. Ізаренкова, Н. Тоцької, С. Єрмоленко, Б. Головіна, А. Коваль, Л. Паламар, М. Пентиліук, І. Дроздової, О. Резван, А. Приходько, З. Бакум, Н. Ушакової, І. Семененко, Е. Палихати, Л. Барановської, І. Кушнір, Г. Іванишин, Л. Мацько,

Л. Мамчур, Т. Симоненко, Л. Берези та ін. У низці наукових розвідок А. Вейзе, М. Вербицької, Л. Байдак, О. Семенов, І. Насталовської, О. Цибіної, М. Четверніної, Н. Журбенко розглянуто сутність і способи компресії інформації, теорію створення вторинних текстів. У наукових працях О. Гречихіна, І. Здорова, М. Сороки, Г. Школьника, Н. Зоріної, О. Басової, Г. Жданова, В. Соловйова, О. Фоміна та ін. проаналізовано питання, пов'язані з реферуванням фахових текстів, зокрема зосереджено увагу на класифікації, структурі реферату, вимогах до його написання. Проблема навчання вітчизняних студентів анотування тексту – як українськомовного, так і іншомовного – є предметом багатьох досліджень О. Безлюдного, О. Єгорової, О. Зеліковської, О. Радзівської, С. Калініної, Г. Карловської, Н. Ротової, Є. Шкурко, Н. Фролової, І. Алещанової та ін. Основні принципи та методичні настанови щодо навчання анотування студентів-іноземців віддзеркалені у наукових працях Е. Давидової, В. Циганенко, Г. Онуфрієнко, Л. Суботи, Л. Горчинської, Т. Алексєєнко, О. Тростинської, О. Копилової, В. Дем'янової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні наукові розвідки, присвячені питанням анотування текстів зі спеціальності, зокрема з виходом на професійне спілкування, проблема навчання анотування наукових текстів дисциплін транспортного циклу розроблена не досить повно і заслуговує на особливу увагу, що й становить актуальність цього дослідження. З огляду на вищевикладене виникає потреба у розгляді, деталізації та подальшому ретельному аналізі окресленого явища.

Мета статті полягає в аналізі специфіки навчання анотування фахового українськомовного тексту студентів-іноземців транспортних спеціальностей закладів вищої освіти у процесі їхньої мовної та професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчання майбутніх іноземних спеціалістів інженерного профілю висуває на перший план необхідність опанування професії. Важливе місце у навчальній діяльності іноземних студентів основних факультетів технічних ЗВО (спеціальності – 274 «Автомобільний транспорт», 275.03 «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)» посідає письмова компресія фахових текстів, що передбачає насамперед набуття досвіду щодо конспектування, складання різних видів планів, реферування й анотування. Навички та вміння анотувати тексти зі спеціальності формуються у студентів під час вивчення української мови як іноземної та сприяють становленню навичок і вмінь науково-інформаційної діяльності, яку іноземні громадяни можуть здійснювати під час навчання та після повернення на батьківщину [9, с. 277]. Крім того, навчання анотування наукового тексту

зі спеціальності є складовою частиною здобуття якісної професійної освіти взагалі й формування професійного мовлення зокрема. Поняття «анотація» (латинське *annotatio* – зауваження, примітка) зазвичай тлумачиться як «коротка, узагальнювальна характеристика книги (чи її частини), статті, рукопису тощо, яка розкриває їхню ідейну направленість, зміст, структуру та інші особливості» [8, с. 86]. Погодимось з думкою науковця А. Вейзе, котрий зазначав, що анотацією є україстислий з усіх можливих виклад змісту первинного документа, який складений внаслідок компресії тексту оригіналу та який у декількох рядках надає уявлення про його тематику, відрізняється лаконічною номінативністю, позначеною професійною спрямованістю, типовим уживанням певних лексичних форм [2, с. 105].

Навчання анотування наукових текстів зі спеціальності як складової частини професійної підготовки іноземних студентів у процесі навчання української мови, на нашу думку, буде найбільш успішним та ефективним за умови, що використання відібраних професійно орієнтованих навчальних матеріалів доцільне та методично виправдане. Тексти фахового спрямування є базовим матеріалом, оскільки вважаються джерелом як для цілеспрямованої та продуктивної мовленнєвої діяльності студентів-іноземців, так і для набуття ними професійних навичок і вмінь. Вдало підібраний фаховий текст виховує культуру термінологічного спілкування студентів, розширює їхню професійно орієнтовану ерудицію, формує комунікативну спроможність, необхідну для професійного і ситуативного спілкування в усній і письмовій формах [6, с. 16]. Процес навчання анотування у межах наукових текстів фахового спрямування, що насамперед мають відповідати критеріям актуальності, новизни, доступності та практичної спрямованості, сприяє професійній підготовці майбутніх іноземних фахівців транспортної інфраструктури взагалі та розвитку у них українського професійного мовлення зокрема.

Процес навчання анотування наукових текстів як загальнонаукових, так і зі спеціальності іноземних студентів у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті здійснюється на 2 курсі четвертого семестру відповідно до Робочої програми з дисципліни «Українська мова як іноземна». На 1 курсі й у третьому семестрі 2 курсу іноземні студенти транспортних спеціальностей лише здобувають і вдосконалюють свої знання та навички щодо конспектування і складання номінативного, питального і тезового планів, оскільки на цьому етапі у них ще не сформовано підґрунтя сучасних професійних наукових знань, тому зміст вузькоспеціальних текстів досить часто не є зрозумілим і, відповідно, не викликає зацікавленості. Слід зауважити, що запропоновані статті науко-

вого характеру за змістом мають відповідати спеціальності студентів і можуть бути науково-популярними за фахом студента та власне науковими, представленими у галузевих збірниках наукових праць – звітах про експерименти, патентних описах, доповідях, оглядах тощо [9, с. 277].

Під час навчання анотування викладач-словесник повинен зосередити увагу іноземців на тому, що анотація дає уявлення лише про головну тему і про головні питання, висвітлені у тексті першоджерела. Крім того, викладач має зазначити, що анотація пишеться «своїми словами», які є високим ступенем абстрагування й узагальнення матеріалу, що вимагає від автора критичної оцінки наукового твору, який анотується, бо узагальнення супроводжується створенням нових формувань, що не містяться у початковому тексті [5, с. 5–6]. Для студентів важливо засвоїти, що структурно анотація складається з бібліографічного опису (вихідних даних джерела відповідно до чинних ДЕСТів) і власне тексту [7, с. 152]. У майбутніх іноземних інженерів мають бути вироблені вміння та навички успішного анотування наукового тексту зі спеціальності, що, на нашу думку, можливо за умови дотримання певного алгоритму роботи над анотацією, а саме: 1. *Ознайомлення з вихідними даними поданого наукового тексту зі спеціальності.* 2. *Розуміння загального змісту прочитаного тексту із зазначенням основних проблем, порушених у ньому.* 3. *Визначення того, про що говориться у науковому тексті (логічного суб'єкта), і того, що про це говориться (логічного предиката).* 4. *З'ясування актуальності та визначення адресата тексту.* 5. *Вичленовування вступної, основної та заключної частин.* 6. *Компресія (стиснення) мовного оформлення інформації.* 7. *Лінгвістичне оформлення тексту анотації відповідно до лексико-граматичних засобів оформлення її структурних частин.*

На заняттях з української мови як іноземної під час розгляду анотації та її основних характеристик викладач має зазначити, що середній розмір анотації становить 30–50 слів (3–5 речень), і обов'язково повинен звернути увагу студентів-іноземців на схему-модель анотації:

Найпоширенішими помилками студентів у складанні анотацій є подібність анотації до конспекту, змістовна і лексична її надлишковість, що виникає переважно у разі дублювання інформації, використання зайвих («порожніх») фраз, вставних чи оцінювальних слів, надто складних і заплутаних підрядних конструкцій тощо [7, с. 153]. Для подолання труднощів, які виникають в іноземців під час створення письмового вторинного тексту українською мовою внаслідок компресії інформації, викладачами кафедри мовної підготовки ХНАДУ постійно здійснюється активна робота щодо розроблення цілеспрямованої системи

Таблиця

Констатація факту	Текст, стаття, книга (назву та вихідні дані подано) присвячена... Текст, статтю, книгу (назву та вихідні дані подано) присвячено... У тексті (статті, книзі) розглядається проблема (питання)... аналізується проблема (питання)... порушується проблема (питання)... розкривається проблема (питання)... висвітлюється проблема (питання)...
Аргументація факту	Автор говорить про те, що...; ...Йдеться про те, що... Автор показує, що...; ...показується (показано), що... Автор підкреслює, що...; підкреслюється (підкреслено), що... Автор переконує, що... Автор зазначає, що...; ...зазначається (зазначено), що... Автор аналізує...; ...аналізується (проаналізовано)... Автор доводить...
Висновок	Автор робить висновок... Автор доходить висновку, що... ...робиться висновок про те, що...

вправ і завдань, за допомогою яких можна підготувати студентів транспортних спеціальностей до складання анотації наукового тексту.

Наведемо деякі приклади завдань до вправ на навчання анутовання іноземних студентів транспортних спеціальностей.

Завдання 1. Напишіть анотацію статті «Особливості функціонування автобусних маршрутів», використовуючи необхідні словосполучення і конструкції (див. схему-модель анотації).

Завдання 2. Прочитайте анотацію статті «Основні напрями в дослідженні транспортного процесу». Визначте структуру змісту анотації. Виділіть у тексті анотації мовні та мовленнєві стандарти-кліше. Порівняйте зразок анотації з раніше написаним тезовим планом.

Завдання 3. Прочитайте статтю «Координація роботи різних видів пасажирського транспорту». Дайте відповіді на запитання: а) якій темі присвячено статтю? б) які проблеми (питання, завдання) розглядаються у статті? в) як автор статті доводить (аргументує) свою думку? г) який висновок робить автор статті? Напишіть анотацію статті.

Завдання 4. Прочитайте назви статей. Запишіть подані речення за зразком. Зразок. Ця стаття присвячена (Д.в.) темі (Р.в.) нормування (Р.в.) швидкостей (Р.в.) автомобілів (М.в.) на маршруті.

1. Нормування швидкостей автомобілів на маршруті. 2. Перспективи розвитку пасажирського рухомого складу. 3. Рухливість населення. 4. Транспортна класифікація автомобілів. 5. Розклад руху автомобілів. 6. Автовокзали й автостанції.

Завдання 5. Прочитайте статтю «Експлуатаційні властивості автобусів». Виділіть основну інформацію. Складіть номінативний і тезовий план до тексту. Порівняйте їх. Здійсніть анутовання наукової статті (див. схему-модель анотації).

Завдання 6. Запишіть головну інформацію тексту «Транспортна класифікація автомобілів» у вигляді складного плану. Напишіть анотацію.

Завдання 7. Прочитайте текст «Диспетчерське управління рухом легкових таксомоторів». Знайдіть вступ, головну частину, висновок. Напишіть анотацію тексту.

Завдання 8. Прочитайте номінативний і тезовий плани статті «Переваги автомобільного пасажирського транспорту». Складіть питальний план статті. Зверніть увагу на відмінності номінативного, питального і тезового планів. Спираючись на текст статті та складені плани, напишіть анотацію.

Завдання 9. Прочитайте та порівняйте тезовий і питальний плани статті «Пасажирська експлуатаційна служба». Складіть номінативний план. Порівняйте складені плани. Використовуючи лексико-граматичні засоби оформлення структурних частин анотації, запишіть речення за допомогою таких конструкцій: Автор говорить (про що?), характеризує (що?), підкреслює (що?), аналізує (що?), констатує (що?), зазначає (що?), доходить висновку (що?), робить висновок (про що?).

Висновки. Набуті знання з анутовання українськомовного наукового тексту зі спеціальності як складової частини професійної підготовки студентів-іноземців мають стати у пригоді як безпосередньо під час здобуття фахової освіти, так і у майбутній професійній діяльності. Саме тому вагомого значення набувають методи, принципи та прийоми навчання, якісні навчально-методичні матеріали з мови спеціальності, що мають сприяти розвитку професійного мовлення майбутніх іноземних спеціалістів, які здобувають освіту в технічних закладах вищої освіти України. Отже, анутовання можна розглядати як активний метод навчання української мови професійного спілкування, який слугує за засіб стислої характеристики первинного наукового

тексту зі структурованим викладом того, про що саме йдеться у джерелі інформації. Крім того, анування активізує пізнавальну діяльність студентів-іноземців, розвиває навички самоосвіти, впливає на формування комунікативної професійної компетенції майбутніх спеціалістів транспортної інфраструктури із країн ближнього і далекого зарубіжжя.

Репрезентоване дослідження у межах однієї статті не вичерпує всього кола питань, пов'язаних зі специфікою навчання анування наукових текстів дисциплін транспортного циклу у процесі навчання української мови іноземних студентів. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у більш детальному аналізі системи вправ і завдань, що мають сприяти збагаченню у студентів досвіду перероблення текстової інформації, вдосконаленню навичок і вмінь структурно-семантичної компресії фахового тексту, необхідних для професійної підготовки іноземців взагалі й успішного анування українськомовних наукових текстів із фахових дисциплін зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Безлюдний О.І. Особливості формування умінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 42/43. С. 265–270.
2. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста : учебное пособие. Москва : Высшая школа, 1985. 127 с.
3. Дудик П.С. Стилїстика української мови : навчальний посібник. Київ : Академія, 2005. 368 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Кісіль Л.М. Українська мова як іноземна: навчально-методичний посібник з навчання реферування (на матеріалі текстів дисциплін транспортного циклу) : навчально-методичний посібник. Харків : ХНАДУ, 2019. 110 с.
6. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія / за ред. К.Я. Кусько. Львів : Світ, 1996. 228 с.
7. Онуфрієнко Г.С. Алгоритмізація навчального анування фахових текстів у практиці викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2015. Вип. 11. С. 151–157.
8. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л.О. Пустовіт. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
9. Снігурова І.І. Навчання письмового мовлення іноземних фахівців у технічному університеті. *Інновації та традиції у мовній підготовці студентів* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. семін., м. Харків, 14 груд. 2017 р. Харків : ХНУБА, 2017. С. 275–278.
10. Тоцька Н.Г. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*. 2003. № 1. С. 62–65.

ГУМАНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

HUMANIZATION OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TECHNICIANS BY MEANS OF FICTION

У статті обґрунтовано доцільність використання інтегративного підходу до гуманізації професійної підготовки фахівців технічного профілю. Виявлено такі проблеми, як неінтегрованість знання, відірваність отриманих знань особистості від життєвих і професійних потреб, а також зростання пріоритету матеріального над духовним. Вирішення цих проблем лежить через розвиток гуманістичних парадигм, зокрема гуманізації змісту навчання у підготовці фахівців технічного профілю у закладах вищої та професійно-технічної освіти. Обґрунтовано, що, виходячи з першочергових завдань новітньої педагогіки щодо виявлення гуманістичних аспектів у фаховому навчанні, доцільно послуговуватися засобами інтеграції знань, навичок і цінностей учнів, аби сформувати творчу особистість професіонала зі справжніми фаховими знаннями й уміннями, єдиними світоглядом і системою загальнолюдських і фахових цінностей. Показано, що кожна навчальна дисципліна, інноваційні чи проєктерські проєкти вибирають власне місце у змісті освіти, який перетворюється в гігантське накопичення фактів, де інформація постійно поповнюється, але практично не згортається й не архівується. Висвітлено негативні наслідки некоректного використання загальнонаукової категорії «інтеграція», що веде до дискредитації ідеї інтегративного навчання, хоча існує низка наукових праць, де інтеграція професійного та загальнолюдського компонентів знань-цінностей у формуванні творчої особистості фахівця досліджується як одне з найважливіших і найскладніших завдань сучасної освіти. Обґрунтовано, що значними резервами гуманізації змісту навчання володіють предмети природничого циклу, позаяк наукова думка переважно ґрунтується на інтегральних критеріях істини. Акцентовано, що одним із малопоширених, хоча ефективних засобів підвищення фахової підготовки є інтеграція технічних знань і художньої літератури, наведено низку конкретних прикладів. Зроблено висновок, що технічні знання в гармонії з талановитим поетичним словом сприяють вихованню не лише кваліфікованих фахівців, але й духовно багатих особистостей.

Ключові слова: гуманізація, зміст освіти, знання, цінності, інтеграція, професійна

підготовка, технічний профіль, засоби інтеграції, художня література.

The article substantiates the expediency of using an integrative approach to the humanization of professional training for technicians. Such problems as non-integration of knowledge, irrelevancy of the obtained knowledge to vital and professional needs, as well as constant growing of material values over spiritual ones are revealed. The solution to these problems lies in the development of humanistic paradigms, in particular the humanization of the content of education in the training for technicians in institutions of higher and vocational education.

It has been emphasized that based on the priority tasks of modern pedagogy, which aim is to identify humanistic aspects in vocational education, it is advisable to use the means of integrating students' knowledge, skills and values to form a creative personality and a highly qualified professional possessing valuable knowledge and skills, common views and system of universal and professional values.

It has been shown that each discipline or innovation project has its own place in the content of education, which turns into a giant accumulation of facts, where information is constantly updated, but practically not folded or archived. The negative consequences of incorrect use of such general scientific category as "integration", which leads to discrediting the idea of integrative learning, are highlighted. However, there are a number of scientific papers where the integration of professional and universal components of knowledge and values in the formation of creative personality as one of the most important and difficult issues is researched.

It is substantiated that natural science disciplines have significant reserves for the humanization of the content of education, since scientific thought is mainly based on the integral criteria of truth. It is emphasized that one of the uncommon, although effective, means of improving professional training is the integration of technical knowledge and fiction, and a number of specific examples are given. It is concluded that technical knowledge in harmony with a beautiful poetic word contributes to the education of not only qualified professionals but also spiritually rich individuals.

Key words: humanization, content of education, knowledge, values, integration, professional training, technical profile, means of integration, fiction.

УДК 373:6

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.14>

Козловська І.М.,

докт. пед. наук,
провідний науковий співробітник
Міжнародного інституту освіти, культури
та зв'язків з діаспорою
Національного університету
«Львівська політехніка»

Гаврилюк М.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з давніх проблем освіти є «неінтегрованість знання, розрив між знанням та індивідуальністю, за якого вивчені факти та теорії, придбані навички маніпулювання даними (внутріпредметна техніка) не пропущені через особистість і, як наслідок, у довгостроковому плані не пов'язуються осо-

бистістю ні з існуючим світом, ні з її внутрішніми або зовнішніми, наприклад, професійними потребами. Причина такого стану полягає в особливій соціальній ізольованості та відчуженості школи від істотної частини проблем, що стосуються практичного життя людини нині у цьому суспільстві» [5, с. 49].

Нині в системі освіти спостерігаємо жорстоку боротьбу за виживання, яка дедалі більше охоплює школу. На думку академіка С. Гончаренка, гуманістичні орієнтири людей замінюють матеріальні цінності: речі, вишукані дачі, парки авто, яхти, задоволення і влада. Запорука успішності формування духовно зрілого, креативного індивіда – гуманізація освіти, її «олюднення», достатня увага до індивіда кожного учня, створення найсприятливіших умов для його становлення й самореалізації. Заміна технократичного виклику людству – завдання гуманістичних парадигми або орієнтації [2, с. 19]. Завдяки гуманізації освіти забезпечуються свобода думки й вибір поведінки, розвивається світогляд, поєднуються складові частини освіти й культури індивіда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему інтеграції деяких явищ і процесів у педагогіці поглиблено вивчають. Тут чільне місце посідає інтеграція технічних і гуманітарних знань, наукові поняття й художні образи, світоглядні складники, вузькофахові й духовні, загальнолюдські цінності. Окреслену проблему досліджували у своїх наукових працях у таких аспектах: гуманізація освіти як запорука виховання творчої та духовно багатой особистості (С. Гончаренко [2]), гуманізм як освітня домінанта педагогічної дії (А. Самодрин [8], духовність у національній системі освіти (Д. Чернілевський [10]), формування духовно-моральних цінностей молоді (Є. Сурело [9]) та культурологічної компетентності (О. Федорцова [11]), інтеграція гуманітарних дисциплін (І. Савка [7], А. Карпов [4]), література як інструмент формування екзистенціального гуманізму (Л. Грисенко [4]), образ світу в контексті інтеграції змісту освітніх галузей мови й літератури та природознавства (М. Антонюк [1]) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Утім, чимало її аспектів досліджені недостатньо. Першочергове завдання новітньої педагогіки, окрім іншого, – виявити гуманістичні аспекти фахової педагогіки засобами інтеграції знань, навичок і цінностей учнів, аби сформувати творчу особистість професіонала зі справжніми фаховими знаннями й уміlostями, єдиними світоглядом і системою загальнолюдських і фахових цінностей.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання інтегративного підходу до гуманізації фахової підготовки у професійній школі на основі використання художніх творів у процесі вивчення технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Реалії життя кожної держави в будь-який історичний момент – це жнива освіти в її найширшому розумінні: навчання, виховання і розвитку у спеціально створених установах, освіти в сім'ї, освіти в побуті, освіти на історичних прикладах, освіти релігійної

тощо. Саме показники цієї всезагальної освіти формують наш час, наш світ, розуміння свого місця в ньому. Сучасний світ незалежно від свого саморозуміння базується на традиціях та інноваціях. І ті, і ті можуть бути добрими чи злими, прогресивними чи регресивними, правдивими чи неправдивими. Безсумнівно, існують традиції добра, і так само існують обряди як тягар минулого.

Аналогічно з освітою: часто губляться добрі традиції, а сучасна освіта погрузла під тягарем обрядів. Сучасне суспільство рветься дати освіту, та ще й вищу, якнайбільшому числу молоді та не ураховує суворой прози сучасного життя. Є діти, яким просто пощастило з батьками: ці діти будуть щасливими й освіченими, добрими фахівцями чи вченими за умов будь-якої, навіть найнужденнішої держави. Є діти, яким пощастило із країною – вони досягнуть вершин за рахунок розумної системи державної та приватної освіти. Є діти, яким пощастило з талантом і характером – вони виб'ються в люди за будь-яких умов. Але є ще мільйони дітей, котрі позбавлені цього, а право на життя, на освіту, на щастя, на духовний розвиток однакове для всіх.

Освіта – це і засоби масової інформації, але, «на превеликий жаль, ЗМІ (телебачення) переключують благі наміри системи освіти <...> активність подається як нахабство, рвацтво; спілкування – як розкованість, спритність – як авантюризм і т. д. За неформальних обставин відбувається освітній процес – зміна внутрішнього образу людей різного віку. Здавалося б, саме телебачення повинно взяти на себе функцію демократизації, гуманізації суспільної свідомості та соціального життя, виховання толерантності, самостійності, навчання суб'єктивній позиції. Внаслідок чого – повернути в свідомість людей категорію совісті <...> Але, на жаль, це не так!» [10, с. 98].

Із наймолодшого дитинства нині дитина бачить на екрані карикатурні фізіономії, насильство, бруд, стрілянину, смерть, побоїща і зникає до цього. Звичайно, ЗМІ повинно адекватно відображати реалії, але йдеться про акценти. Навіть невелика цівочка добра і теплоти з екрану знаходить відгук у дитячому серці. Недаремно писав Тарас Шевченко: «Раз добром зогріте серце – вік не захолюне». Освіту коригують побут і політика, друзі та сусіди, приклади хабарництва і продажності частини педагогів, аморальна поведінка батьків.

Власне, тут чітко проявляються не добро й розуміння різних освітніх аспектів, а їхня боротьба, котра не обирає засобів. Усі навчальні дисципліни, інноваційні чи прожектерські пропозиції виборюють власне місце в сутності освіти, застосовуючи різної переконливості аргументи та методи втілення.

Така сутність стає гігантським накопиченням фактів, позаяк «вчені довели, що доросла людина зберігає у своїй пам'яті не більше 5% того, що

вона вивчала у школі. То, можливо, варто спробувати визначити ці п'ять, нехай навіть 25% вартото вивчення матеріалу, і не зубрити Монблани розрізнених непотрібних фактів. Погано, коли випускник школи не знає нічого, але ще гірше, якщо він запам'ятав якусь ерунду» [3, с. 82]. Інакше кажучи, істотні проблеми з'являються вже на етапі формування змісту знань, що й казати про ціннісні, духовні плани освіти.

Пошуки нових методів, настирливе прагнення знайти лік від усіх невдач, гонитва за універсальними реформами та сподівання на кардинальні зміни. Можливо, належить розпочати з очевидного, не втрачаючи наполегливості й терпіння. Таке голослівне очевидне є ідеєю всезагальних взаємозв'язку, єдності, гармонії людського життя, шляхом до високої цілісності матеріального в людській душі, цілісності, завдяки якій людина вважається Людиною.

У сучасній педагогічній науці загальнонаукова категорія «інтеграція» використовується, м'яко кажучи, не завжди коректно. Поруч із ґрунтовними науковими дослідженнями сутності та можливостей інтеграції в освіті категорію «інтеграція» вживають у ряді досліджень, особливо дисертаційних із педагогіки, до речі і не до речі, не розуміючи її сутності та функцій, а це призводить до девальвації та вульгаризації цього поняття, як наслідок – до дескридитації самої ідеї інтегративного навчання. Водночас інтеграція професійного та загальнолюдського компонентів знань-цінностей у формуванні творчої особистості фахівця є одним із найважливіших і найскладніших завдань сучасної освіти. Досить часто можна натрапити на «начинених» ґрунтовними та систематизованими знаннями фахівців, нездатних такі знання творчо застосовувати на якісно новому рівні. Звісно, для науки притаманний власний випробуваний арсенал формування творчого хисту (йдеться про природою наділених людей). Мислення людини відображає суть об'єктивного світу в усіх його взаємозв'язках і взаємозумовленості, що необхідно врахувати у побудові навчального процесу у професійній школі.

Зазвичай вважають, що формувати образне, художнє мислення та розвивати художній смак учнів повинні суто гуманітарні дисципліни, однак значними резервами гуманітаризації навчання володіють і предмети природничого циклу, позаяк упродовж тривалого розвитку, зокрема в часи Ренесансу, наукова думка ґрунтувалася на інтегральних критеріях істини. Наука не лише копіювала реальність, а й відтворювала креативне ставлення до неї, створюючи особливі образи такої реальності логічним мисленням, апелюючи до людської свідомості.

Водночас непросто переоцінити значення уяви, вимислу, емоцій для відтворення світу в художніх

образах, звернених передусім до людської підсвідомості. Тільки тісний взаємозв'язок свідомого з підсвідомим, логічного з інтуїтивно-емоційним мисленням – запорука забезпечення єдиного та творчого сприйняття довкілля. Спроби поєднати науку та мистецтво не механічно, а на основі реально існуючих глибинних зв'язків завжди приводили до появи нестандартних думок, створення визначних мистецьких творів, відкриттів у науці. Наприклад, вчений і митець Л.-Б. Альберті ще у XV ст. намагався поєднати наукові та мистецькі стилі, застосувавши математичні методи до архітектури й образотворчого мистецтва, розвиваючи вчення про перспективу.

Часом науку порівнюють зі сходами, де кожна наступна сходинка будується на основі попередньої. Мистецтво в цьому алегоричному контексті схоже на «помах крил», на прекрасний гірський хребет, де кожна вершина зберігає індивідуальність і може існувати відносно самостійно. Аналіз відмінностей у когнітивних засобах науки та мистецтва дає можливість перейти до наступного етапу – їх інтеграції.

Доцільним є використання інтегративних зв'язків технічних знань і художньої літератури. Загалом вважають, що такі зв'язки мають застосовуватися переважно у закладах загальної середньої освіти, однак і у закладах вищої освіти, а тим більше – професійно-технічної такі зв'язки є дуже ефективними та позитивно впливають як на гуманітарну, так і на технічну підготовку студентів чи учнів.

Наведемо декілька конкретних прикладів.

Випаровування рідин. «Дід Яків покликав до себе Сергійка та Олега. – Немає в мене сина, – сказав він, – що передати йому ремесло своє... Вам, хлоп'ята, скажу, чому в моїх глечиках вода холодніє... Кульбабу знаєте? Летючки з неї треба у глину замісити... В горні вони згорять і тонесенькі дірочки залишаться, тонші за волосинку. Через них вода потрошку просочується, а, отже, випаровується. Від цього вона і холоніє в глечику» (Володимир Кисельов, «Любов і картопля»). Наведений уривок можна використати для пояснення причини охолодження рідини при її випаровуванні та наголосити, що шляхом багаторічних і багаторазових спостережень народні умільці навчилися робити правильні фізичні висновки, як цей дідусь із Чернігівщини.

Властивості матеріалів. У цьому фантастичному оповіданні показано створення надмірного універсального матеріалу (акваліду) з одної-однієї сировини – води. При вивченні нових конструкційних матеріалів із заданими властивостями можна запропонувати учням і студентам описати випробування властивостей акваліду, який дає поняття про сучасні вимоги до фізико-хімічних властивостей матеріалів: «На брусок опускалися

сталеві молоти, його хапали кліщі з надтвердих сплавів, то розжарювали брусок, то кидали його в рідкі гази, охолоджені майже до абсолютного нуля, занурювали його в луги і кислоти, заштовхували у вибухову камеру, піддавали згубним випромінюванням. Нарешті на підлогу впав брусок. Аквалід був точно такий, як до випробування. На ньому не було жодної подряпини» (Вадим Шефнер, «Дівчина біля урвища, або нотатки Ковригіна»).

Теплове випромінювання. При вивченні інфрачервоних хвиль пропонуємо прослухати описання теплового променя та визначити вірогідність такого трактування фізичного явища: «Від невидимого полум'я загорялися сосни, спалахував сухий дрік... Багато хто вважає, що вони концентрують інтенсивну теплоту в абсолютно непровідній для тепла камері... і кидають паралельними променями на той предмет, котрий обрали ціллю. Безсумнівно одне: тут діють теплові промені. Теплові невидимі промені замість видимого світла. Все, що тільки може горіти, перетворюється на язика полум'я від їх дотику» (Герберт Веллс, «Війна світів»).

Акустика. Вивчивши особливості людського голосу, молодий учений складає «алфавіт» для окремої людини і, користуючись ним, створює запис довільного тексту, який звучить голосом цієї людини (оповідання фантастичне). При вивченні голосності, висоти та тембру звуку можна обговорити, наскільки можлива така ситуація (Олександр Дашкієв, «Украдений голос»).

Незаслужено забуте у контексті гуманізації технічних знань українське поетичне слово. Постійне зведення тематики української літератури до провінціалізму або ж революційного пафосу призвело до того, що пошуки поетичних творів для уроків фізики серед українських авторів практично відсутні.

Наприклад, багатогранний і різноплановий талант Ліни Костенко торкнувся проблеми, яку не можна не зачепити на уроках фізики – нерозумного використання атомної енергії. У циклі «Інкустації» читаємо: «Атомний Вій опустил бетонні повіки, / Коло окреслив навколо себе страшне. / Чому Звізда-Полин упала в наші ріки?! / Хто сіяв цю біду і хто її погне? / Загидили ліси і землю занедбали / Поставили АЕС в верхів'ї трьох річок. / То хто ж ви є, злочинці, канібали?! / Ударив чорний дзвін. І досить балачок». А далі: «Роса – як смертний піт на травах, на горіхах. / Але найбільше стронцію у стріхах. / Хто це сказав, що стріхи – традиційні? / У нас і стріхи вже радіаційні». Не менш тривожними є рядки з «Летючих катренів»: «Ми – атомні заложники прогресу / Вже в нас нема ні лісу, ні небес. / Так і живем від стресу і до стресу / Абетку смерті маємо – АЕС». Такими словами звертається поетеса до тих, хто злочинно використав атомну енергію, яка б мала бути благодійницею людства.

Яскравою ілюстрацією взаємозв'язку науки та мистецтва можуть служити поетичні рядки Ліни Костенко: «Коли у тузі вічної розлуки / Супутник людям голос подає, / Я думаю: у точності науки, / Яке мистецтво і натхнення є...».

Таких прикладів можна навести багато, адже точні технічні знання в гармонії з талановитим поетичним словом сприятимуть вихованню не лише хороших фахівців, але й духовно багатих особистостей. Таким чином, інтегральне поєднання науки та мистецтва, наукового поняття і художнього образу наближає нас до Вічного ідеалу цілісної особистості: розумної та духовної, внутрішньо величної та доброї, раціональної та щедрої.

Висновки. Тісно взаємодіючи, історію творять люди та природа, тож основне історичне поняття – розвиток – охоплює низку розмаїтих елементів, чинників, проявів. Таке поняття природно поєднує розвиток суспільства загалом, науки, техніки, культури й мислення. Відтворити таку цілісність у процесі навчання, показати молоді світ у вигляді складної системи розмаїтих взаємозв'язків поміж начебто найвіддаленішими об'єктами та процесами було й зостається одним із найактуальніших завдань школи. Завдяки такому підходу учні та студенти можуть повноцінно перейти у професійне буття як вервечку взаємодій зі складним розмаїттям знань, де суто предметні знання – важливі, та аж ніяк не достатні для належного орієнтування й можливості посісти власне місце в житті. Звичайно, в кожному конкретному випадку викладач добирає найдоцільніші, на його думку, уривки, враховуючи особливості та мету заняття, склад навчальної групи, обсяг і складність матеріалу, часові можливості тощо. Наш досвід переконує, що, займаючи небагато навчального часу, такі літературні мікроепізоди поживляють заняття, допомагають освоїти предмет, а також служать цікавим матеріалом для позанавчальної діяльності роботи.

Подальші перспективи у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні конкретних методик інтеграції для окремих технічних спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонюк М.А. Поняття наукової картини світу та образу світу в контексті інтеграції змісту освітніх галузей «мови й літератури (літературний компонент)», «математика», «природознавство». *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. праць Всеукр. круглого столу, м. Полтава, 12 берез. 2018 р. Полтава : ПОІППО, 2018. Вип. 10. С. 127–141.
2. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості. *Дидактика професійної школи*. 2005. Вип. 3. С. 19–23.
3. Гончаренко С. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ : Віпол. 2000. С. 81–107.

4. Грисенко Л.П. Сучасна література як інструмент формування екзистенціального гуманізму. *Гуманізація – найкоротший шлях до особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. майстерні м. Кременчук, 13 вересня 2019 р. Кременчук : Методичний кабінет, 2019. С. 215–220.

5. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы. *Вопросы философии*. 2003. № 6. С. 37–53.

6. Козловська І.М. Гуманістичні аспекти професійної педагогіки в контексті інтегративного підходу до освіти. *Нові технології навчання*. 2008. Вип. 55. Ч. 1. С. 37–43.

7. Савка І.В. Впровадження вибіркового інтегрованих курсів під час підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 1. С. 249–251.

8. Самодрин А.П. Гуманізм як освітня домінанта педагогічної дії. *Гуманізація – найкоротший шлях до особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. Май-

стерні, м. Кременчук, 13 вересня 2019 р. Кременчук : Методичний кабінет, 2019. С. 9–13.

9. Сурело Є.А. Формування духовно-моральних цінностей в учнів молодшого шкільного віку. історико-педагогічний огляд. *Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку* : матеріали обл. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 28 берез., 2018 р. Дніпро, 2018. С. 500–505.

10. Чернілевський Д.В. Проблеми національної системи освіти і її входження в Болонський процес. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2006. Вип. 9. С. 97–102.

11. Федорцова О.Г. Формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів енергетиків у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2016. 311 с.

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО СКЛАДНИКА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ОСНОВІ АНАЛІТИЧНОГО ОБРОБЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ ПРО ВПЛИВ ТЮТЮНОПАЛІННЯ

FORMATION OF COGNITIVE COMPONENT OF FUTURE TEACHERS' HEALTH CULTURE ON THE BASIS OF ANALYTICAL PROCESSING OF INFORMATION ABOUT TOBACCO SMOKING EFFECT

Публікація висвітлює питання формування когнітивного складника культури здоров'я майбутніх учителів на основі аналітичного оброблення інформації про вплив тютюнопаління. Когнітивний складник передбачає засвоєння медико-біологічних знань, які розширюють уявлення про перебіг описуваних негативних для організму біохімічних процесів (порушення біохімічного балансу, зниження імунітету і відповідна схильність до певних захворювань, психосоматична неврівноваженість), зумовлених тютюнопалінням.

Проаналізовано теоретичні відомості щодо негативного впливу тютюнопаління на організм людини та доведено актуальність такої здоров'язбережувальної освітньої практики, як профілактика тютюнопаління в молодіжному середовищі педагогічних вишів.

У статті виокремлено базові понятійні характеристики, які стосуються проблеми тютюнопаління, її обґрунтовано доцільність застосування їх як основи формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів. Здоров'язбережувальна освітня практика ґрунтована на засадах профілактики негативних звичок загалом (таких як тютюнопаління, наркозалежність, Інтернет-залежність, гіподинамія) та тютюнопаління зокрема, що розглядається в тісному взаємозв'язку з науковими (біохімічною (уявлення про розвиток організму людини, здоров'я як єдність фізіологічного, психічного і соціального складників) і філософською (людина як мисляча істота, соціальна особа, особистість) картинами світу.

Окремо розглянуте питання аксіології здоров'язбережувальної життєвої позиції молоді, яка полягає в інтеріоризованій позиції щодо здорового способу життя як внутрішньої потреби, коли об'єктивна інформація стосовно розглядуваного явища перетворюється на суб'єктивні смисли.

Перспективою подальших досліджень є вивчення особливостей формування здоров'язбережувальної культури студентів педагогічних закладів вищої освіти й обґрунтування ефективності педагогічних прийомів щодо вирішення проблеми здоров'язбереження шляхом профілактики тютюнопаління.

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я, тютюнопаління, профілактика тютюнопаління, здоров'язбережувальна компетентність.

The publication highlights the issue of formation of cognitive component of future teachers' health culture on the basis of analytical processing of information about tobacco smoking effect. Cognitive component includes assimilation of medical and biological knowledge which extends understanding of the course of described negative biological processes (disruption of biochemical balance, impairment of immunity and corresponding prone to certain diseases, psychosomatic imbalance) caused by tobacco smoking.

Theoretical data as for negative influence of tobacco smoking on human body has been analyzed and relevance of such health-preserving practice as prevention of tobacco smoking among young people in pedagogical higher educational establishments has been proved.

In the article basic conceptual characteristics concerning the problem of tobacco smoking has been distinguished and feasibility of their use as the basis of future teachers' health-preserving competence formation has been substantiated. Health-preserving educational practice is based on prevention of negative addictions in general (tobacco smoking, drug abuse, Internet-addiction, hypodynamy), tobacco smoking in particular, which is considered in close connection with scientific (biochemical (idea of human organism development, health as unity of physiological, psychological and social components) and philosophical (human being as thinking being, social individual, personality) views of the world. The issue of special consideration was axiology of health-preserving attitude of young people which lies in interiorized position regarding healthy life style as internal need when objective information concerning the phenomenon under consideration is turned into subjective meaning.

The perspective of further research is studying the peculiarities of health-preserving culture formation of pedagogical higher educational establishment students and supporting efficiency of pedagogical methods for solving the problem of health-preserving by means of tobacco smoking prevention.

Key words: health, health culture, tobacco smoking, tobacco smoking prevention, health-preserving competence.

УДК 613/614:[378.147:37.011.3-051]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.15>

Кухта О.С.,
асистент кафедри зоології
та методики навчання біології
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

За сучасних соціально-політичних та економічних умов першочерговим завданням системи освіти є формування людини, здатної постійно самовдосконалюватися, творчо сприймати нову інформацію

та нести відповідальність за власні рішення. Нині увага приділяється питанням прищеплення учням і студентам закладів освіти навичок здорового способу життя й безпечної поведінки. Проблема зміцнення здоров'я дітей і молоді є однією з акту-

альних проблем сьогодення. Формування здоров'я постає як стратегія гармонізації фізичного та психічного розвитку особистості задля забезпечення самореалізації й ефективної адаптації до навколишнього середовища шляхом набуття необхідних знань про здоров'я та закріплення навичок здорового способу життя [2]. Сьогодення потребує від майбутніх учителів основ здоров'я інтегрованих психолого-педагогічних і медико-біологічних знань для ефективної організації оздоровчої та просвітницької роботи [9]. Здоров'язбереження в сучасному інформаційному суспільстві має стати стилем життя учнівської молоді, що дозволить надалі моделювати техніки та стратегії життєзбереження на основі принципу інтеграції.

Нині в Україні імplementовані в освітню практику нормативні документи, спрямовані на пропаганду здорового способу життя дітей і молоді: Закон України «Про освіту», Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17 квітня 2002 р., Національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Програма «Діти України», «Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні», Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» та інші. Одним із стратегічних напрямів розвитку освіти на 2012–2021 рр. є «формування здоров'язберігального середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу» [20, с. 321].

З огляду на викладене вище валеологічна і фізкультурна освіта передбачає інтеріоризовану позицію (на рівні внутрішньої потреби) того, що регулярно вживання певних речовин не лише завдає пригнічення функції організму, але й на рівні соціального балансу розхитує загальноприйняті норми здоров'язбереження. Прикладом може слугувати політика, спрямована на усвідомлення небезпеки паління. МОЗ України за участю експертів ВООЗ розроблено план заходів з імplementації європейської стратегії «Здоров'я 2020» щодо неінфекційних захворювань на період до 2020 р. Цим планом передбачено комплекс завдань, які повинні спільно вирішуватися державними органами, суспільством, неурядовими організаціями: захисту молоді від тютюну, особливо щодо запобігання куріння; з підтримки курців у їх прагненні відмовитися від цієї звички; із захисту людей, які не палять, від пасивного куріння тощо [29].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментом науково-методологічного розвитку формування здорового способу життя та принципової позиції щодо формування здорового способу життя є нормативно-правові документи України, а саме: Концепція загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», Україна, 2011 р.; Положення про Всеукраїнський конкурс сучасної моделі навчального закладу

«Школа сприяння здоров'ю», Україна, 2011 р.; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Україна, 2013 р.; Рекомендації, які ґрунтуються на основних засадах системи «Людина – громада – держава», міжнародна конференція «Молодь України за здоровий спосіб життя», Україна, 2013 р.; Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020», Україна, 2015 р.; Рекомендації парламентських слухань «Про реформу охорони здоров'я в Україні» Україна, 2016 р.; Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 р. «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Україна, 2016 р.; Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016–2020 рр., Україна, 2016 р. тощо [6; 7; 8; 13; 18].

Важливість дотримання та виконання вимог вищевказаних документів, стратегій і програм задля збереження здоров'я як кожної особистості окремо, так і нації в цілому свідчать роботи К. Красовського [15, 16], А. Летучої [17], О. Яременко [22, 26, 27], О. Вакулєнко [6; 7; 8], Н. Романової [23] та інших. Необхідність впровадження здоров'язберігальних програм підтверджується дослідженнями багатьох науковців, оскільки основна маса населення країни має низький і нижче середнього рівня стан здоров'я та знаходиться за межами «безпечного здоров'я» [1].

Низький рівень здоров'я населення є наслідком низького рівня культури особистості, зокрема культури здоров'я, що виокремлюється як відносно самостійне й особливе соціальне явище.

Розуміння сутності культури здоров'я та різні підходи щодо вивчення її змісту і структури розкривають дослідження Г. Зайцева, В. Колбанова, Т. Берсенєвої, Л. Татарнікової, С. Васильєва, І. Глінянєвої, Е. Вайнера, Е. Мамаєвої, А. Мітєєвої. Культура здоров'я особистості також є предметом досліджень В. Горащука, О. Дубогай, Е. Казіна, Ю. Лісичина, В. Колбанова, Л. Татарнікової, Т. Фаласеніди, Ю. Шийка, А. Циплюк та ін.

На думку С. Свириденко: «Культура здоров'я – це історично визначений рівень розвитку вмінь і навичок, що сприяють збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я людини, реалізації з цією метою внутрішніх резервів організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, орієнтованих на формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я» [24].

Е. Вайнер уважає, що культура здоров'я є складовою частиною загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та розвитку свого здоров'я, а також вміння передавати здоров'язберігальні знання іншим [5, с. 176]. Культура здоров'я людини є необхідною умовою її жит-

тедіяльності та водночас важливою складовою частиною професійної придатності [28].

Тому культура здоров'я сучасної молоді, особливо студентства педагогічного профілю можна вважати однією із запорук сталого й успішного розвитку держави, оскільки проблема збереження і зміцнення здоров'я підростаючого населення країни залежить від професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Під культурою здоров'я молоді А. Чеховська розуміє складну, послідовну діяльність особистості молодої людини, спрямовану на досягнення найдосконалішого еталону здоров'я, який виявляється у відповідальному ставленні до власного здоров'я та здоров'я суспільства. Культура здоров'я є цілісним утворенням, що реалізується у структурі особистості через розвиток особистісних особливостей, які становлять її світоглядно-моральну спрямованість на формування в неї культури здоров'я як невід'ємної умови успішної життєвої та фахової самореалізації, самовдосконалення [28].

І.М. Авдєєнко зазначає, що культура здоров'я студента є цілісною інтегрованою професійно-особистісною характеристикою, яка відображає сформованість ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення, оволодіння сукупністю здоров'язбережувальних знань, здоров'язбережувальними технологіями та вміннями розробляти індивідуальну оздоровчу програму, що дозволяє особистості найбільш повно реалізувати свій здоров'ятворчий потенціал у навчанні та майбутній професійній діяльності [12].

Питання формування культури здоров'я, вивчення поняття «культура здоров'я» молоді взагалі та студента зокрема, її розвиток в освітньому середовищі, проблеми формування культури здоров'я майбутнього вчителя, визначення принципів формування культури здоров'я педагога висвітлено у дослідженнях І. Авдєєнко, О. Ахвердової, В. Бароненко, В. Бедрян, Т. Бондаренко, Ю. Бойчук, О. Вакулєнко, Д. Вороніна, Н. Гаркуші, М. Дейкун, І. Іваній, Н. Каньоса, Г. Капранової, Ю. Копочинської, Н. Коцур, С. Кириленко, Л. Лаврової, В. Магіна, Л. Магницької, М. Мариніної, О. Міхеєнко, В. Мойсеюк, В. Оржеховської, Ж. Петрочко, Р. Пріми, С. Свириденко, Л. Уткіної, Л. Товкун, Г. Торопова, А. Туричнова, Т. Фаласеніди, А. Халайцян, В. Хахуля, Л. Фенчак, А. Чеховської, Т. Шаповалової та ін.

Визначеноумови, що впливають на ефективність процесу формування здоров'язбережувальної культури майбутнього вчителя: опора на життєвий і освітній досвід студента та набуття нового досвіду у процесі практичної діяльності, створення сприятливого освітнього середовища, стимулювання студента до самоосвіти [10].

Дослідження науковців із цієї тематики свідчать, що саме особистісно значуща інформація,

яка відповідає актуальній сьогодні потребі, впливає на формування переконань молоді. Однією із проблем сьогодення є профілактика шкідливих звичок, у т. ч. тютюнопаління.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, стратегій і програм, культура здоров'я сучасної молоді залишається на низькому рівні, про що свідчить статистика тютюнокуріння серед молоді, вживання алкоголю, наркотиків тощо [19, с. 3].

Виховання негативного ставлення до шкідливих звичок (у т. ч. до тютюнопаління) як важливого аспекту формування здорового способу життя має бути одним із головних завдань сучасної школи, що говорить про необхідність формування когнітивного складника культури здоров'я майбутніх учителів.

Вивчення проблем щодо негативних аспектів тютюнопаління на індивідуальному та соціальному рівні (Л. Кіт, Н. Наливайко, Н. Слєпченко, О. Тяжка, О. Левченко, Т. Ванханова, Т. Андрєєва, О. Пікас, К. Красовський, О. Балакірєва, О. Добрянська, А. Бєдзай, Я. Першегуба, І. Єршова, Н. Зінченко, І. Черниченко, О. Литвиченко, С. Зубченко, Л. Маркозова, Г. Архіпова та ін.); поширення куріння серед різних верств населення – підлітків, студентів – і причини цього явища (Н. Корольова, Т. Кавчук, О. Грузєва, І. Рогач, Г. Латіна та ін.); особливості профілактичної діяльності, у т. ч. й педагогів (Г.П. Мєгалінська, С.В. Страшко, Т.С. Іванова, Є.В. Даниленко, В. Крамченкова, А. Підмога, К. Красовський, А. Григорєнко, О. Горашук, І. Риткіс та ін.) свідчить про необхідність у дієвій організації здоров'язберігальної педагогічної діяльності, зокрема у вихованні негативного ставлення до шкідливих звичок. Боротьба зі шкідливими звичками – це один із основних напрямів оздоровлення молоді, оскільки актуальність проблеми тютюнопаління на сучасному етапі розвитку суспільства зросла, а спроби її вирішення залишаються недостатньо ефективними, і цей процес є дуже небезпечним у молодіжному середовищі [3].

Мета статті – визначити понятійні характеристики когнітивного складника культури здоров'я майбутніх учителів (на основі аналітичного оброблення інформації про вплив тютюнопаління).

Виклад основного матеріалу. Виокремимо базові понятійні характеристики, які стосуються проблеми тютюнопаління:

1. **Хвороби, спричинені тютюнопалінням.** Як повідомляється, у звіті Всесвітньої організації охорони здоров'я, усього у світі 1,1 млрд курців [30]. Щороку від хвороб, спричинених курінням, помирає понад 7 млн людей у світі, із яких 890 000 – пасивні курці. Більшості цих смертей можна запобігти, якщо запроваджувати ефективні заходи контролю над тютюном, спрямовані

як на те, щоб стимулювати курців відмовлятися від куріння, так і на профілактику початку куріння серед некурців [31].

1.1. *Категорії осіб, схильних до захворювань через тютюнопаління.* Глобальне опитування дорослих щодо вживання тютюну (GATS) – це одне з найбільш комплексних досліджень, що охоплює все населення країни віком від 15 років і старших і дає можливість отримувати достовірні дані стосовно вживання тютюну та відстежувати ефективність здійснення політики контролю над тютюном. В Україні GATS було проведено двічі – у 2010 та 2017 рр. Глобальне опитування молоді щодо вживання тютюну проводилося в Україні тричі – у 2005, 2011 та 2017 рр. [32]. 4 вересня 2017 р. Міністерство охорони здоров'я України, Бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я у Європейському регіоні та Україні, Київський міжнародний інститут соціології та Національна академія медичних наук України провели спільну прес-конференцію, під час якої були презентовані результати другого Глобального опитування дорослих щодо вживання тютюну, проведеного в Україні. На 2017 р. щоденними курцями лишаються 35,9% чоловіків і 7,0% жінок. Загалом щоденно курить 7,2 млн дорослих українців [31].

1.2. *Хвороби, пов'язані з тютюнопалінням (статистичні дані).* Куріння залишається однією з основних причин неінфекційних хвороб, серед яких: *інфаркт, інсульт, рак, діабет II типу.* Тому боротьба з курінням є пріоритетним напрямом для урядів багатьох країн. В Україні протидія масовому курінню і, відповідно, посилена боротьба за здоров'я розпочалася у 2006 р., коли країна ратифікувала Рамкову конвенцію ВООЗ із боротьби з тютюном (реалізація цих положень також включена до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом від 2014 р.) [32].

1.3. *Спостереження над установленими кореляціями тютюнопаління / смерть від зумовлених хвороб.* Понад 90% смертей в Україні спричинені серцево-судинними, онкологічними та респіраторними захворюваннями, а також діабетом. Здебільшого головною причиною ускладнень цих захворювань стає споживання тютюну. Внаслідок паління щороку вмирають понад 85 тис. українців. Крім того, споживання тютюну на 90% підвищує ризик захворюваності на рак легень і на 30% – на рак грудей, курці ще й живуть на 10–12 років менше, ніж ті люди, що не споживають тютюну.

1.4. *Спостереження над установленими кореляціями тютюнопаління / смерть як наслідок послаблення імунітету організму.* ВООЗ зазначає, що залежні від тютюну люди, яких у світі налічується близько 1,3 млрд, більш вразливі до розвитку важкої форми хвороби COVID-19. Про це під час брифінгу 10 липня 2020 р. заявив генеральний директор ВООЗ Тедрос Аданом Гебреїсус. «Факти вказують, що тютюнозалежні більш вразливі до

розвитку важких форм COVID-19, ніж ті, хто не мають такої залежності», – сказав Гебреїсус. За його словами, тютюнопаління щороку вбиває 8 млн осіб [33].

2. ***Профілактика тютюнопаління як здоров'язбережувальна освітня практика.*** Нині формується нова стратегія сучасної української школи, в якій здоров'я розглядається як необхідний компонент освіти. Основна мета валеологічної освіти в Україні – збереження і зміцнення здоров'я українського народу через формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я як головної умови реалізації творчого та фізичного потенціалу особистості. Звідси важливим завданням освітян є навчання валеологічної культури школярів, здатних нести відповідальність за своє здоров'я і здоров'я навколишніх людей [4].

У новому Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти дається чітке визначення здоров'язбережувальної компетентності як здатності учня застосовувати за конкретної ситуації сукупності здоров'язбережувальних компетенцій, дбайливо ставитися до власного та здоров'я інших [11]. Прогресуюче погіршення показників здоров'я підростаючого покоління ставить перед органами управління освітою, адміністраціями освітніх установ, учителями проблему пошуку нових, досконаліших, доступніших та ефективніших форм і методів роботи [25].

Необхідно навчити кожну людину, особливо дитину, «науки здоров'я», сформувані в неї вміння і навички здорового способу життя. У вирішенні цієї соціально важливої проблеми великого значення набуває здоров'язберігальна, здоров'ястворювальна діяльність учителя, перед яким стоїть завдання формувати в учнів валеологічний світогляд і валеологічну поведінку як умови збереження та зміцнення здоров'я, пріоритет здоров'я – найважливішої людської цінності [3].

Оздоровлення учнів у шкільному навчально-виховному процесі стає можливим тільки в тому разі, якщо педагог отримав глибокі медико-валеологічні знання у вишій і після закінчення його прагне використати ці знання у своїй повсякденній роботі, займається самоосвітою із проблем, які його хвилюють [14]. Тому обізнаність студентів педагогічного університету як майбутніх фахівців-носіїв знань та умінь формування культури здоров'я щодо проблеми шкідливого впливу паління на організм людини, зокрема на організм підростаючого покоління, є актуальною проблемою сьогодення і ставить перед нами низку завдань. Для покращення організації профілактичної роботи щодо запобігання вживання тютюнових виробів та інших негативних явищ у молодіжному середовищі з метою пропаганди здорового способу життя є необхідність регулярного проведення та лекцій

для студентів всіх факультетів у рамках аудиторних годин при вивченні дисциплін «Загальна теорія здоров'я», «Основи медичних знань і безпеки життєдіяльності» та інших, проведення круглих столів, тренінгів із профілактики шкідливих звичок у позааудиторні години; здійснення консультування кураторів академічних груп із питань формування у студентів мотивацій до здорового способу життя; оформлення стендів, розповсюдження тематичних стіннівок тощо. Означена проблема потребує подальшого більш ґрунтовного вивчення та створення комплексу рекомендацій, який забезпечив би валеологізацію навчального процесу в університеті та формування у студентів відповідального ставлення до власного здоров'я.

Висновки. У статті доведено актуальність формування когнітивного складника культури здоров'я майбутніх учителів як основи ціннісного ставлення до індивідуального й популяційного здоров'я, а це можна вважати гуманітарно-освітньою стратегією суспільства.

Апелюючи до твердження Ю. Осипова, який визначає культуру як втілену свідомість [21], підкреслюємо, що вагому роль у вихованні здорових людей у суспільстві, котрі свідомо ставляться до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, відіграє навчальний заклад, у якому кожний учитель є носієм актуальних знань і вмінь щодо формування здоров'язбережувальної культури першочерговою власною, а також своїх вихованців.

Перспективами подальших досліджень є вивчення особливостей формування здоров'язбережувальної культури студентів педагогічних закладів вищої освіти й обґрунтування ефективності різноманітних педагогічних прийомів, які б могли зацікавити майбутніх вчителів проблемами здоров'язбереження (профілактика тютюнопаління) тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апанасенко Г.Л. Кто хозяин здоровья? *Зеркало недели*. 2007. № 36 (665). С. 29–64.
2. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Киев : Здоровье, 1998. 248 с.
3. Бех І.Д. Проблеми фізичного виховання і розвитку школярів та забезпечення їхнього здоров'я. *Журнал Академії медичних наук України*. 2001. № 3. С. 494–503.
4. Бирюкова Н.А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях. *Гигиена и санитария*. 2006. № 1. С. 76–78.
5. Вайнер Э.Н. Валеология : учебник. Москва : Флинта; Наука, 2001. 416 с.
6. Вакуленко О.В. Сучасні аспекти формування здорового способу життя в Україні та світі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Вип. 12. 2016. С. 144–156.
7. Вакуленко О.В. Теоретичні стратегії та моделі профілактики негативних явищ та ФЗСЖ. *Науковий*

часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 12. 2017. С. 14–19.

8. Вакуленко О.В. Формування здорового способу життя: генеза теорії та практики у світі та Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Вип. 12. 2011. С. 142–147.

9. Гримблат С.О., Зайцев В.П., Крамской С.М. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов. Харьков : Коллегиум, 2005. 182 с.

10. Дейкун М.П. Культура збереження здоров'я майбутніх учителів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 130. С. 136–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_32.

11. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://www.guonkh.gov.ua>.

12. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження : колективна монографія / за заг. ред. Ю.Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С.Г., 2017. 488 с.

13. Звіт про науково-дослідну роботу «Формування здорового способу життя молоді в контексті профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі» / Архів Державного інституту сімейної та молодіжної політики, 2016 р. 151 с.

14. Каньоса Н.Г. Підготовка вчителя до формування культури здоров'я молодших школярів. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2015. № 8. С. 167–174.

15. Красовський К.С. Аналіз політики щодо тютюнових акцизів в Україні у 2013–2016 роках з точки зору охорони здоров'я. *Економіка і право охорони здоров'я*. 2016. № 2. С. 100–107.

16. Красовський К.С., Андрєєва Т.І., Григоренко А.А. Ставлення населення України до реалізації основних стратегій подолання тютюнової епідемії. *Україна. Здоров'я нації*. 2013. № 1. С. 91–98.

17. Летуча А. Здоровий спосіб життя – запорука формування цілісної національної інноваційної системи. *Наукові конференції 09.09.2015 р.* URL: <http://ldconf.neasto.org.ua/node/3168>.

18. Молодь за здоровий спосіб життя: щоріч. доп. Президенту України, Верхов. Раді України, КМУ про становище молоді в Україні (за підсумками 2009 р.) / М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін-т розв., сім'ї та молоді. Київ : СПД Крячун Ю.В., 2010. 156 с.

19. Навчально-методичний комплекс дисциплін фахової підготовки бакалавра за напрямом «Здоров'я людини» : науково-методичний збірник / заг. ред. С.В. Страшко. Київ : Освіта, 2013. 76 с.

20. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Київ – Чернівці : Букрек, 2011. 400 с.

21. Осипов А.О. Онтологія духовності : монографія : у 2 кн. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. Кн. II. 232 с.

22. Роль засобів масової інформації та інших джерел у формуванні здорового способу життя молоді / кер. авт. кол. О. Яременко; Н. Бутенко, О. Вакуленко

та ін. Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. 111 с.

23. Романова Н.Ф. Становлення та розвиток політики здорового способу життя. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 45. С. 282–289.

24. Свириденко С.О. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя. *Сучасні технології навчання в початковій освіті* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (13–14 квітня 2006 р.) / ред. кол.: З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. С. 125–127.

25. Толоконнікова Н., Васильків О. Використання здоров'язбережувальних технологій у сучасній школі. *Обрії*. 2013. № 2 (37). С. 90–92.

26. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства. Ч. 1 / О.О. Яременко, О.В. Вакуленко, Ю.М. Галусян та ін. Київ : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2005. 160 с.

27. Формування здорового способу життя молоді: стратегія розвитку українського суспільства. Ч. 2. / О.О. Яременко, О.В. Вакуленко, Н.М. Комарова та ін. Київ : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2005. 212 с.

28. Чеховська А. Культура здоров'я молоді: когнітивний аспект. *Нова парадигма*. 2015. Вип. 127. С. 3–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nopa_2015_127_3.

29. URL: <http://khocz.com.ua/21-listopada-2019-roku-mizhnarodnij-den-vidmovi-vid-palinnja>.

30. URL: <https://hromadske.ua/posts/vooz-80-kurciv-zhivut-u-krayinah-iz-nizkim-ta-serednim-dostatkom>.

31. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/globalne-opituvannja-doroslih-schodo-vzhivannja-tjutjunu-za-sim-rokiv-poshirenist-kurinnja-v-ukraini-zmenshilas-na-20>

32. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/poshirenist-kurinnja-v-ukraini-zmenshilas-na-20>.

33. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3061017-tutunopalinna-spriae-rozvitku-vazkih-form-covid19-vooz.html>.

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК КАРАТИСТІВ РІЗНОЇ СТАТІ ТА РІВНЯ МАЙСТЕРНОСТІ

PHYSICAL DEVELOPMENT OF KARATISTS OF DIFFERENT GENDER AND LEVEL OF SKILL

У статті висвітлено результати дослідження особливостей фізичного розвитку каратистів з урахуванням статі та рівня спортивної майстерності. Проведене експериментальне дослідження дозволило встановити характерні особливості фізичного розвитку спортсменів-каратистів жіночої та чоловічої статі, а також у разі підвищення рівня спортивної майстерності.

Встановлено, що за показниками фізичного розвитку найбільш суттєві статеві відмінності спортсменів, що займаються карате, відзначаються за показниками маси тіла, діаметра плечей, обсягу шиї, плеча, екскурсії грудної клітини, життєвої ємності легень; найбільш суттєві відмінності відзначаються в показниках сили м'язів долоні та спини й обсягу стегна, який, на відміну від решти параметрів, більший у жінок.

Кореляційний аналіз показників фізичного розвитку дозволив встановити, що в чоловіків розміри таза, а саме дистанція спінарум та дистанція трохантеріка, більше характеризують довжинні та масові параметри, а в жінок розміри таза, а саме дистанція спінарум, дистанція крістарум, дистанція трохантеріка та зовнішня кон'югата, більше пов'язані з об'ємними, силовими характеристиками та відсотком жиру в організмі.

Встановлено, що з підвищенням рівня кваліфікації каратистів збільшуються ваго-ростовий індекс, життєвий індекс та відносний вміст жиру, тоді як силовий індекс – зменшується.

Встановлено, що модальні значення життєвого індексу розрядників спостерігаються на рівні помірного збільшення, кандидатів у майстри спорту – на рівні вираженого підвищення, а в майстрів спорту – диференціюються між нормативним і виражено збільшеним рівнем, що може свідчити про зниження рівня функціонального забезпечення киснетранспортної системи в низки майстрів спорту. З іншого боку, найкращі показники СІ у розрядників свідчать про достатню силову підготовку останніх, тоді як у майстрів спорту значення СІ здебільшого реєструються на рівні помірного зниження, що може свідчити про зниження у структурі тренувальних навантажень силових тренувань. Останнє підтверджується даними вмісту жирової тканини, який найменший у розрядників, найбільший – у майстрів спорту.

Подальші дослідження плануються в напрямі впровадження отриманих результатів у тренувальний процес каратистів.

Ключові слова: антропометрія, фізичний розвиток, кваліфіковані каратисти, статеві відмінності, статура.

The article highlights the results of a study of the physical development of karate fighters, taking into account gender and level of sportsmanship. The conducted experimental study allowed to establish the characteristic features of the physical development of female and male karate athletes, as well as to increase the level of sportsmanship.

It is established that in terms of physical development the most significant gender differences in karate athletes are observed in terms of body weight, shoulder diameter, neck volume, shoulder, chest excursion, vital capacity of the lungs; The most significant differences are observed in the strength of the muscles of the palm and back and the volume of the thigh, which, in contrast to other parameters, is greater in women.

Correlation analysis of physical development indicators revealed that in men the size of the pelvis, namely the distance of the spinarum and the distance of the trochanteric, more characterize the length and mass parameters, and in women the size of the pelvis, namely the distance of the spinarum, the distance of the cristarum, the distance of the trochanteric and external conjugate, are more related to volume, strength characteristics and the percentage of body fat.

It is established that with increasing the level of qualification of karate players the weight-age index, vital index and relative fat content increase, while the strength index decreases.

It is established that the modal values of the life index of arresters occur at the level of moderate increase, candidates for masters of sports – at the level of marked increase, and masters of sports – differentiate between normative and markedly increased level, which may indicate a decrease in the level of oxygen supply sports. On the other hand, the best indicators of strength index in arresters indicate sufficient strength training of the latter, while the masters of sports values of strength index in the vast majority are registered at a moderate level, which may indicate a decrease in the structure of strength training. The latter is confirmed by the data on the content of adipose tissue, which is the lowest in arresters, the largest – in masters of sports.

Further research is planned in the direction of implementing the results in the training process of karate.

Key words: anthropometry, physical development, qualified karatekas, gender differences, physique.

УДК 796.853.26 + 796.015.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.16>

Небож І.В.,

старший викладач кафедри фізичного виховання Одеського національного політехнічного університету

Загурський О.М.,

старший викладач кафедри фізичного виховання Одеського національного політехнічного університету

Калініченко О.М.,

старший викладач кафедри фізичного виховання Одеського національного політехнічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Загальновідомо, що всі сучасні види боротьби походять від стародавніх систем самооборони без зброї. У давнину життя людей проходило в жорсто-

кій боротьбі за існування, але не завжди під рукою була зброя, тому часто єдиним і необхідним засобом захисту був бій із застосуванням ударів руками і ногами, кидків, больових впливів на суглоби, уду-

шень тощо, тобто за допомогою всіх можливостей тіла. Боротися доводилося проти одного або декількох супротивників, часто озброєних [2].

Але поступово, з розвитком в Європі техніки озброєння, отже, відносним зменшенням його ціни і зростанням доступності значення методів самооборони без зброї відходить на задній план. За винятком усіх прийомів, які могли б призвести до травм і каліцтв, ці методи використовують для розвитку сили, витривалості, спритності й інших фізичних якостей, зміцнення здоров'я та виховання молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Будь-яка людина, що практикує бойові мистецтва, знає про те, що хороша функціональність, як і фізична форма, є результатом серйозної роботи в такому важливому елементі, як фізична підготовка. Володіння власним тілом дозволяє максимально розкрити і використати потенціал набутих техніки і знань. Фізична підготовленість, або фізична форма, визначається якостями, що дозволяють спортсмену успішно брати участь у показових виступах і спортивних поєдинках.

Найкраща підготовленість спортсмена характеризується його здатністю до одночасної реалізації у змагальній діяльності різних сторін підготовленості: спортивно-технічної, фізичної і рухово-координаційної, тактичної та технічної. У видах спорту з активним м'язовим скороченням рухова підготовленість є однією із провідних складових частин загальної, інтегральної підготовленості спортсмена. Повною мірою це положення стосується спортивних єдиноборств, зокрема й карате [1; 2].

Окрім добре відомої загальнозміцнювальної дії на організм регулярних фізичних навантажень, тренування, що проводяться в комплексі занять із карате, чинять і специфічну дію на багато функціональних і нейрогуморальних систем організму.

Передусім необхідно зазначити систему підготовчих вправ, побудовану суто на фізіологічній основі, властивій різним функціональним групам організму. Так, глибоке і послідовне «опрацювання» суглобів – згинання, розгинання, обертання, розтяжка тощо – значно покращує трофіку суглобової капсули і зв'язкового апарату, різко активізує в них обмінні процеси, відновлює трофіку хрящової тканини, є потужним профілактичним і лікувальним засобом проти відкладення солей, остеохондрозу й інших обмінних порушень вікової патології, повертає спортсмену (незалежно від віку) втрачену гнучкість дитини.

М'язові навантаження під час тренувань сприяють не стільки збільшенню м'язової маси спортсмена, скільки активному включенню і збільшенню працездатності наявних м'язових груп, повнішому використанню їхньої резервної можливості завдяки поліпшенню нейрогуморальної м'язової регуляції [4].

Особливо варто зазначити, що обов'язкове включення в комплекс підготовчих тренувань карате емоційно-психічних чинників (з позитивною мотивацією) значно підвищує рівень гормональної регуляції, що супроводжується збільшенням частоти серцевих скорочень, збільшенням хвилинного об'єму кровотоку, пониженням порогового рівня роздратування клітин-«мішеней», різким посиленням мікроциркуляції, насичення киснем тканин, активізацією обмінних процесів тощо, тобто активним включенням усіх адаптаційних механізмів організму і підвищенням рівня загальної адаптації організму.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Нерідко швидкі успіхи у змаганнях створюють у спортсмена помилкове враження, що все в карате-до їм вже досягнуто. Дійшовши до певного рівня, він зупиняється у своєму розвитку, задовольняється лише відточуванням невеликого набору технічних і тактичних прийомів, нерідко заохочений до цього своїм тренером, якому часто необхідний миттєвий результат. Зайве говорити, що від такого натаскування не тільки втрачається видовищність змагань, але і страждає сам спортсмен, який втрачає інтерес і до тренувань, і до виступів на змаганнях.

Мета статті – виявлення особливостей фізичного розвитку каратистів з урахуванням рівня спортивної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Досліджено 46 кваліфікованих спортсменів, що займаються карате, з них 30 чоловічої (середній вік – $21,3 \pm 3,8$ рік) та 16 жіночої (середній вік – $19,8 \pm 2,6$ років) статі. За рівнем спортивної майстерності спортсмени розподілились так: майстри спорту міжнародного класу (далі – МСМК) – 2 чоловіків, майстри спорту (далі – МС) – 6 чоловіків, 1 жінка, кандидати у майстри спорту (далі – КМС) – 17 чоловіків, 11 жінок, I розряд – 6 чоловіків, 4 жінки. Тобто за рівнем спортивної майстерності визначальним в обох групах був рівень кандидата у майстри спорту.

Для визначення фізичного розвитку спортсменів, що займаються карате, було проведено антропометричне обстеження (антропометричні вимірювання) у визначеного контингенту. Обсяг досліджень складався з найбільш доступних та широковикористовуваних методів дослідження, який передбачав: вимірювання довжини тіла стоячи та сидячи, маси тіла, діаметрів плечей, таза, обсягів шиї, черева, грудної клітини (у спокої, на вдиху і видиху), кінцівок, динамометрії кисті, станової динамометрії, життєвої ємності легенів (далі – ЖЄЛ), визначення вмісту жирової тканини [3]. Усі вимірювання проводились згідно із традиційними антропометричними методиками, вміст жирової тканини визначався з використанням жироскопа OMRON.

Зважаючи на мету дослідження, на даному етапі доцільним було проаналізувати відмінності абсолютних значень вимірних параметрів та провести кореляційний аналіз між окремими з них, а саме розмірами таза й іншими складниками фізичного розвитку.

Як видно з таблиці 1, відмінності фізичного розвитку насамперед пов'язані із загальними розмірами тіла (довжина та маса тіла), які в дівчат вірогідно менші, ніж у чоловіків. Відповідно і всі інші розміри суттєво відрізняються. Причому за деякими з них сягають 10 і більше відсотків. Це стосується маси тіла, діаметра плечей, обсягу шиї, плеча, передпліччя, екскурсії грудної клітини, життєвої ємності легенів. Суттєво переважають у чоловіків показники динамометрії: кисті в межах 65–70%, станової – 95,8%. З іншого боку, у жінок суттєво переважають показники вмісту жирової тканини (39,9%). Тобто відзначені відмінності досить чітко характеризують статеві відмінності за згаданими параметрами фізичного розвитку. Заслуговують на увагу відмінності між параметрами розмірів таза, які в чоловіків є менш значущими, а у співвідношенні з іншими свідчать про їхнє відносне збільшення в жінок. Особливо це стосується міжгребневої (дистанція крістарум),

міжвертельної (дистанція трохантеріка) відстаней та сагітального розміру таза (кон'югата екстерна), які характеризують особливості жіночого таза. Суттєво більшим у жінок, ніж у чоловіків, щодо інших розмірів є обсяг стегна.

Аналіз показників кореляції між окремими параметрами фізичного розвитку та розмірами таза в чоловіків та жінок (табл. 3.2) свідчить, що окремі розміри є більш значущими для характеристики різних складових частин будови тіла.

У чоловіків розміри таза, а саме дистанція спінарум та дистанція трохантеріка, більше характеризують довжинні та масові параметри, а в жінок розміри таза, а саме дистанція спінарум, дистанція крістарум, дистанція трохантеріка та зовнішня кон'югата, більше пов'язані з об'ємними, силовими характеристиками та відсотком жиру в організмі.

З огляду на окремі відмінності варто зазначити, що в жінок маса тіла визначається за показником сагітального розміру таза ($r = 0,820$), тоді як у чоловіків більш значущим для характеристики цього антропометричного параметра є міжвістиста відстань таза ($r = 0,641$). У жінок значущою для характеристики рухливості грудної клітини є міжвістиста відстань ($r = 0,611$) та сагітальний розмір таза, який має зворотнопропорційну залежність ($r = -0,523$).

Таблиця 1

Пересічні параметри фізичного розвитку чоловіків та жінок, що займаються карате

Параметр	Чоловіки			Жінки			ΔХ%
	М	±	m	М	±	m	
Маса тіла, кг	69,2	±	1,8	58,6	±	1,5	18,2
Довжина тіла, см	174,3	±	1,6	166,4	±	1,2	4,7
Довжина тіла сидячи, см	93,1	±	0,7	88,8	±	0,7	4,9
Діаметр плечей, см	40,0	±	0,5	35,5	±	0,3	12,8
Дистанція спінарум, см	23,3	±	0,5	21,9	±	0,5	6,5
Дистанція крістарум, см	27,6	±	0,4	27,0	±	0,5	2,2
Дистанція трохантеріка, см	29,4	±	0,5	28,5	±	0,9	3,3
Кон'югата екстерна, см	19,7	±	0,3	19,1	±	0,5	3,0
Обсяг шиї, см	36,7	±	0,5	31,3	±	0,5	17,2
Обсяг черева, см	77,3	±	1,2	70,9	±	1,8	9,0
ОГК (спокій), см	90,1	±	1,3	86,0	±	0,9	4,8
ОГК (на вдиху), см	96,0	±	1,2	90,5	±	1,0	6,1
ОГК (на видиху), см	87,5	±	1,1	83,0	±	1,2	5,4
Екскурсія грудної клітини, см	8,6	±	0,4	7,5	±	0,5	15,4
Обсяг плеча (розсл.), см	27,6	±	0,3	24,7	±	0,4	12,1
Обсяг плеча (напр.), см	31,3	±	0,4	26,9	±	0,5	16,3
Обсяг передпліччя, см	25,7	±	0,4	22,6	±	0,3	14,1
Обсяг стегна, см	52,9	±	0,8	53,7	±	1,2	-1,6
Обсяг гомілки, см	36,7	±	0,4	34,9	±	0,6	5,1
Динамометрія правої кисті	46,1	±	1,6	27,9	±	1,4	64,9
Лівої кисті	42,1	±	1,6	24,6	±	1,4	71,0
Станова динамометрія	130,9	±	4,4	66,9	±	3,9	95,8
ЖЕЛ, л	4,5	±	0,1	3,3	±	0,2	35,9
Вміст жиру, %	15,5	±	1,0	25,9	±	1,1	-39,9
ІМТ	22,6	±	0,3	21,3	±	0,5	6,3

Останній розмір у жінок є досить інформативним для характеристики обсягів плеча в розслабленому ($r = 0,836$) та напруженому ($r = 0,790$) станах, шиї ($r = 0,504$) та стегна ($r = 0,596$). Доповнюють дані про обсяги стегна міжребневий ($r = 0,754$) та міжвертельний ($r = 0,601$) розміри таза. Розвиток сили м'язів у чоловіків більше пов'язаний із міжвертельним розміром таза ($r = 0,517$), а жінок – з міжвістистим розміром ($r = 0,801$ – для лівої кисті, $r = 0,786$ – для правої).

З огляду на те, що широтні розміри таза в жінок-спортсменок часто відстають у розвитку та характеризують переважання гормонів-андрогенів, варто зазначити, що, окрім традиційно використовованого параметра міжвертельного розміру, досить інформативними у прогнозуванні розвитку силових здібностей та м'язової маси в жінок є показники сагітального розміру таза.

На другому етапі наших досліджень доцільним було визначення параметрів фізичного розвитку, що істотно змінюються в разі підвищення рівня спортивної майстерності каратистів. Із цієї метою були обстежені спортсмени чоловічої статі (21 особа), які мали I розряд (7 осіб), звання КМС (9 осіб) та МС (5 осіб).

Для аналізу відмінностей фізичного розвитку з урахуванням рівня спортивної майстерності були відібрані найбільш інформативні параметри, які характеризували соматометричні особливості будови тіла каратистів, а саме ваго-ростовий індекс (далі – ВЗІ), життєвий індекс (далі – ЖІ), силовий

індекс (далі – СІ) та відсотковий вміст жиру (далі – ВВЖ), пересічні значення яких залежно від рівня спортивної майстерності представлені в таблиці 3.

За всіма вибраними індексами відзначаються вірогідні відмінності з урахуванням рівня спортивної кваліфікації. Досить інформативним є те, що з підвищенням рівня кваліфікації каратистів збільшуються ВЗІ, ЖІ та ВВЖ, а СІ – зменшується.

Тобто досить вірогідно можна стверджувати, що тільки за одним параметром фізичного розвитку, а саме ЖІ, відзначаються позитивні зміни, які свідчать про збільшення резервних можливостей дихальної системи. За іншими параметрами відзначається погіршення фізичного стану організму, яке супроводжується збільшенням вмісту жиру в організмі та зменшенням силових характеристик спортсменів-каратистів.

Для більш детального аналізу були проаналізовані індивідуальні відмінності перелічених параметрів. У спортсменів-каратистів усіх рівнів кваліфікації переважним є нормативний (медіанний) рівень ВЗІ. Найчастіше він спостерігається у КМС (88,9%), дещо рідше у МС (80%), ще рідше в розрядників (71,4%). Основна відмінність відзначається завдяки схильності останніх до зниження ВЗІ (28,6%), тоді як у КМС та МС відзначається схильність до помірного та вираженого збільшення ВЗІ (в 11,1 та 20% випадків відповідно).

Під час проведення аналізу результатів обчислення ЖІ необхідно зазначити, що жодного разу серед спортсменів-каратистів не відзначався низь-

Таблиця 2

Найбільш суттєві відмінності кореляційних зв'язків, що відзначались параметрами розмірів таза й іншими складовими частинами фізичного розвитку спортсменів чоловічої та жіночої статі

Параметр 1	Параметр 2	Ч	Ж
Дистанція спінарум	Маса тіла	0,641	0,170
Дистанція спінарум	Довжина тіла	0,669	0,253
Дистанція спінарум	Довжина тіла сидячи	0,517	0,122
Дистанція спінарум	Екскурсія грудної клітини	0,293	0,611
Дистанція спінарум	Динамометрія правої кисті	0,337	0,786
Дистанція спінарум	Динамометрія лівої кисті	0,213	0,801
Дистанція крістарум	Обсяг стегна	0,142	0,754
Дистанція крістарум	ЖЄЛ	0,248	0,568
Дистанція крістарум	Вміст жиру	0,309	0,626
Дистанція крістарум	ІМТ	0,265	0,841
Дистанція трохантеріка	Довжина тіла сидячи	0,542	0,054
Дистанція трохантеріка	Обсяг стегна	0,310	0,601
Дистанція трохантеріка	Динамометрія правої кисті	0,517	0,063
Дистанція трохантеріка	ОГК на вдиху	0,586	0,252
Кон'югата екстерна	Маса тіла	0,369	0,820
Кон'югата екстерна	Обсяг шиї	0,279	0,504
Кон'югата екстерна	Екскурсія грудної клітини	-0,042	-0,523
Кон'югата екстерна	Обсяг плеча (розсл.)	0,407	0,836
Кон'югата екстерна	Обсяг плеча (напр.)	0,299	0,790
Кон'югата екстерна	Обсяг стегна	0,260	0,596

Пересічні значення індексів фізичного розвитку каратистів різних рівнів майстерності

Показник \ Розряд	І розряд	КМС	МС
	M ± m	M ± m	M ± m
ВРІ	21,3 ± 0,8	23,0 ± 0,7	23,3 ± 0,8
ЖІ	58,7 ± 10,3	60,1 ± 7,8	63,4 ± 2,4
СІ	75,2 ± 4,5	66,0 ± 3,9	64,2 ± 3,7
ВВЖ	11,3 ± 1,9	16,5 ± 1,6	17,6 ± 2,1

кий або нижче середнього рівень даного індексу. Основні відмінності спостерігались завдяки внеску високих значень останнього, які в розрядників спостерігались у 28,6% випадків, у КМС – у 55,6%, у МС – у 40%, що свідчило про досить високі резервні можливості системи зовнішнього дихання у спортсменів, що займаються карате.

Досить інформативним виявився розподіл параметрів силового індексу (СІ), який засвідчив, що найкращі показники розвитку сили реєструвались у розрядників, у яких у 71,4% випадків значення СІ перевищували середні. У спортсменів КМС такі результати відзначались тільки в кожного третього, а у МС – не реєструвались загалом.

Тобто з підвищенням рівня спортивної майстерності прояв відносної сили зменшується, що свідчить про збільшення маси тіла та переважання у спортсменів-каратистів технічних навичок, а не силових. З іншого боку, досягнення рівня МС зменшує мотивацію до подальшого зростання кваліфікації в даному виді спорту.

Досить чітко аналізовані вище показники підтверджуються даними аналізу відносного вмісту жиру в організмі спортсменів-каратистів. Найбільш низький вміст жиру відзначається у спортсменів-розрядників (у 42,8%), ще у 28,6% спортсменів-розрядників він відзначається помірно зниженим. У спортсменів КМС тільки в 11,1% випадків цей параметр виражено знижений, а у 22,2% спортсменів КМС відзначається надмірний вміст жирової тканини. У більшості МС (80%) вміст жирової тканини оптимізований на рівні нормативних значень, а в інших спостерігається тенденція до його помірного зниження.

Тобто в разі зростання рівня спортивної майстерності каратистів відзначаються характерні перебудови фізичного розвитку. Так, з підвищенням кваліфікації спортсменів на тлі збільшення індексу маси тіла відбувається збільшення життєвого індексу, зменшення силового індексу та збільшується вміст жирової тканини. Доповнюються отримані дані аналізом індивідуальних варіантів змін перелічених показників, який засвідчує, що в усіх спортсменів-каратистів відзначається тенденція до збільшення життєвого індексу. Заслуговує на увагу те, що модальні значення розрядників

перебувають на рівні помірного збільшення, КМС – на рівні вираженого підвищення, у МС – диференціюються між нормативним та виражено збільшеним рівнем, що може свідчити про зниження рівня функціонального забезпечення киснетранспортної системи в низки МС. З іншого боку, найкращі показники СІ в розрядників свідчать про належну силову підготовку останніх, тоді як у МС значення СІ здебільшого реєструються на рівні помірного зниження, що може свідчити про зниження у структурі тренувальних навантажень силових тренувань. Останнє підтверджується даними вмісту жирової тканини, який найменший у розрядників, найбільший – у МС.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження дозволило встановити характерні особливості фізичного розвитку спортсменів-каратистів жіночої та чоловічої статі, а також за умови підвищення рівня спортивної майстерності.

Встановлено, що за показниками фізичного розвитку найбільш суттєві статеві відмінності спортсменів, що займаються карате, відзначаються за показниками маси тіла, діаметра плечей, обсягу шиї, плеча, екскурсії грудної клітини, життєвої ємності легенів; найбільш суттєві відмінності відзначаються в показниках сили м'язів долоні та спини й обсягу стегна, який, на відміну від решти параметрів, більший у жінок.

Кореляційний аналіз показників фізичного розвитку дозволив встановити, що в чоловіків розміри таза, а саме дистанція спінарум та дистанція трохантеріка, більше характеризують довжинні та масові параметри, а в жінок розміри таза, а саме дистанція спінарум, дистанція крістарум, дистанція трохантеріка та зовнішня кон'югата, більше пов'язані з об'ємними, силовими характеристиками та відсотком жиру в організмі.

Встановлено, що з підвищенням рівня кваліфікації каратистів збільшуються ваго-ростовий індекс, життєвий індекс та відносний вміст жиру, тоді як силовий індекс – зменшується.

Встановлено, що модальні значення життєвого індексу розрядників перебувають на рівні помірного збільшення, КМС – на рівні вираженого підвищення, у МС – диференціюються між нормативним

та виражено збільшеним рівнем, що може свідчити про зниження рівня функціонального забезпечення киснетранспортної системи в низки МС. З іншого боку, найкращі показники СІ в розрядників свідчать про належну силову підготовку останніх, тоді як у МС значення СІ здебільшого реєструються на рівні помірною зниження, що може свідчити про зниження у структурі тренувальних навантажень силових тренувань. Останнє підтверджується даними вмісту жирової тканини, який найменшим є у розрядників, найбільшим – у МС.

Подальші дослідження плануються в напрямі впровадження отриманих результатів у тренувальний процес каратистів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гірак А.М. Традиційне карате Фудокан : навчальний посібник для студентів. Рівне : Міжнар. ун-т «РЕГ» ім. академіка Степана Дем'янчука, 2004. 315 с.
2. Ёорга И. Традиционное Фудокан каратэ – Мой путь. Основные психофизические принципы. Белград, 1998. 117 с
3. Костюкевич В.М., Шевчик О.Г., Сокольвак Л.М. Метрологічний контроль у фізичному вихованні та спорті : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 256 с.
4. Маслов А.А. Путь воина. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 432 с.

ВПЛИВ МЕТОДІВ ЧИТАННЯ НА НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ ВУЗАХTHE INFLUENCE OF READING METHODS ON STUDENTS COMPETENCE
IN ENGLISH LANGUAGE

У статті здійснено аналіз різних методів навчання читання студентів, пошук сприятливих способів покращення розуміння тексту, швидкого знаходження потрібної інформації й аналізу прочитаного. Авторка наголошує на тому, що використання стратегій читання позитивно впливає на розуміння текстів. Актуальність статті не викликає жодних сумнівів, адже всім студентам потрібно скласти єдиний вступний іспит для вступу в магістратуру. Основними завданнями такого іспиту є читання.

Мета статті полягає в аналізі та проведенні експерименту для точного відображення найефективніших методів навчання студентів.

Висвітлено і систематизовано ознаки, види, функції, методи, форми та засоби навчання пошукового читання іноземною мовою студентів.

Результати дослідження узагальнено у процесі профільно орієнтованого навчання іноземної мови, щоб забезпечити формування компетенції за всіма видами комунікативної діяльності. Визначено теоретичні основи організації, дотекстові, текстові та післятекстові етапи навчання студентів пошукового читання іноземною мовою. Виявлено найбільш ефективні комунікативно орієнтовані вправи для навчання пошукового читання іноземною мовою студентів радіотехнічного факультету.

У процесі дослідження авторка проаналізувала вже проведені експерименти. Виокремила методи проблемного навчання, представила їх на прикладі експерименту серед своїх студентів, які не знають, як ефективно підійти до такого виду діяльності, як читання. Також було зроблено спробу перевірити ефективність різних методів читання як способу поліпшення розуміння студентами тексту під час вивчення іноземної мови. Це може послужити іншим викладачам як посібник із застосування стратегії читання в аудиторії, оскільки потрібно уникати дослівного перекладу, щоб зрозуміти текст, для цього необхідно використовувати стратегію.

Ключові слова: читання фраз, стратегія читання, вільне читання, розуміння прочитаного.

The articles provides various methods of reading, find ways to improve comprehension of the text, search for necessary information and analysis among students. The author emphasizes on using the reading strategy has a positive effect on the understanding of texts. The relevance of the articles is beyond doubt, because all students need to appoint an exam to get degree. The main tasks of such exams are reading.

The purpose of the article is to analyze and conduct experiments to accurately reflect the most effective methods of teaching students.

The features, types, functions, methods, forms and means of teaching search reading in a foreign language to students are highlighted and systematized. The theoretical bases of the organization before text, text and after text stages of teaching search reading in a foreign language of students are defined. Identify the most effective communicative-oriented exercises for teaching search reading in a foreign language to students of the Faculty of Radio Engineering.

The results of the study summarize the quality in the process of profile-oriented foreign language learning to ensure the formation of competence in all types of communicative activities.

During the study, the author analyzed existing experiments. She singled out methodical training and presented them on the example of an experiment among her students who do not know how to approach this type of activity, such as reading. An attempt was also made to test the effectiveness of various reading methods as ways to improve students' comprehension of a text when learning a foreign language. Another teacher can use another teacher as a guide to developing reading strategies in classrooms that need a unique research translation to understand the text for that strategy.

Key words: phrase reading, reading strategy reading fluency, reading comprehension.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.17>

Пастушенко О.А.,

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Читання вважається складним процесом. Виділяють багато процесів, які читачі часто використовують, їх можна поділити на такі категорії: плавність, стратегія, взаємодія, гнучкість і оцінка. У контексті англійської мови робилися різні спроби допомогти студентам покращити свої навички. Читання – процес, що приводить до кінцевої мети – розуміння. Викладачі часто згадують такі терміни, як «скімінг», «сканування», «читання для критичної оцінки», пропонують розвивати різні навички, однак рівень читання також стосується всього процесу

вивчення англійської мови, тому варто приділити більше уваги саме цьому аспекту. Повідомляється, що студенти під час читання різних типів текстів рідною мовою можуть досягати 300 об / хв [4, с. 342]. На думку Національної комісії із читання, люди, які мають слабкі результати, «можуть мати труднощі з розумінням прочитаного». Наприклад, читач може не зрозуміти, якщо він чи вона не можуть точно розпізнати слово чи структуру слів [9, с. 291]. Читання може допомогти студентам у вивченні англійської мови, якщо вони хочуть досягти успіху, коли вони навчаються не в англомовній країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За даними, «читання по фразам – це ефективна стратегія для сприяння здатності студентів читати синтаксично доречні та значущі ідеальні одиниці або фрази, щоб зрозуміти те, що вони читають, та підвищити автоматизм у розпізнаванні слів» [8, с. 107]. Читачам потрібно розділяти слова на більші значення, щоб покращити їх розуміння. Цей автор називав фрази «процесом збереження найбільшої значущої одиниці інформації в короткотерміновій пам'яті» [10, с. 292]. М. Кун та Стол (2003 р.) стверджували, що розуміння читача може бути зазначене, коли буде встановлено його належну компетенцію, пов'язану з поєднанням слів у фрази та значущі одиниці. Експерти із читання стверджували, що здатність читача читати у фразі необхідна для вільного, умілого читання [2, с. 91]. У звіті Національної групи читачів (2000 р.) вказується, що послідовне читання зазвичай включає елементи групування слів у відповідні фрази. Це тому, що вони можуть читати фразу за раз, що може бути цілком корисним для читачів з погляду зменшення фіксації очей та паузи в читанні речення. Багато дослідників, які були зацікавлені в поліпшенні читання учнів, проводили експерименти, щоб точно побачити, що відбувається у процесі читання. Вони виявляють, що фіксація очей впливає на швидкість читання. Р. Суц стверджував: «Що менше фіксацій очей у вас під час читання, то швидше ви читаете» [17, с. 13]. В. Ніколс та інші стверджували, що «читання фраз є корисним з погляду зменшення читання від слова до слова, що є головною перешкодою для успішного вільного читання та звільнення можливостей для розуміння більш високого рівня». Інакше кажучи, читання від слова до слова може негативно позначитися на вільному читанні й етапі інтерпретації вищого рівня у процесі розуміння. Ця стратегія читання заважає обробляти тексти слово за словом, а радше фрази за фразами. Коли читають фрази, читачі розширяють зону фіксації, зменшують час фіксації, а потім покращують швидкість читання. Обмежений час фіксації, який надається очам читача, також дуже важливий, оскільки чим коротший час фіксації, тим більша швидкість читання. Отже, читання фраз може допомогти читачам покращити свої можливості. Коли учні читають фразу за фразою, то одна фраза надає значення наступній фразі. Вони зрозуміють текст краще, оскільки контекстне значення кожного речення стає більш очевидним [17, с. 119].

Дослідження О'Ші та Сінделара (1983 р.) стосувалися впливу читання за фразами на плавність процесу та розуміння тексту. Автори вивчили ефективність сегментування письмового дискурсу на значущі фрази, щоб покращити оцінки розуміння завдання. Учасниками були 83 учнів

першого – третього класів, випадковим чином вибрані з початкових шкіл у маленькому міському шкільному окрузі в центральній частині Пенсильванії. Вони були класифіковані як такі, що мають низький або високий рівень, на основі показників швидкості та точності читання. Дітям було запропоновано виконати два завдання на рівні читання третього класу – прочитати один сегментований і один стандартний типографський уривок. Результати показали, що сегментування речень на значущі одиниці допомагає як високопродуктивним, так і низькопродуктивним читачам. Кореляційний аналіз показав, що ефект сегментування тексту був особливо виразний для повільних, але точних читачів. Однак предметами дослідження О'Ші та Сінделара були учні початкових класів; щоб точно вивчити ефективність цієї стратегії, треба проводити дослідження на старших учнях. Наступне дослідження мало б виконати цю місію. Кастель (1990 р.) провів дослідження, щоб перевірити, чи може текстовий матеріал, представлений уривками або фразами, значно покращити розуміння читання. Учасниками експерименту стали 50 учнів восьмого класу (32 дівчини та 18 хлопців) у середній школі в окрузі Джефферсон (штат Луїзіана). Учасники були розділені на групи з високою та низькою здатністю. Результати роботи кожної групи порівнювали, щоб визначити, чи є якісь відмінності у здатності розуміти текстовий матеріал, поданий уривками. Результати тесту показали, що на оцінки читачів із низькими здібностями суттєво впливає сегментованість стильового матеріалу. Читачі з розвинутими здібностями показали незначну перевагу або відсутність такої за результатами тестів. Це означає, що розбивання речень на значущі одиниці допомагає читачам з низькими здібностями більше, ніж читачам із високими здібностями. Результати також вказували на сильні сторони стратегії, але важко стверджувати, що учасники належно застосували стратегію під час читання. В. Левассер зі співавторами (2006 р.) провели два експерименти, спрямовані на вивчення впливу синтаксично сегментованих текстів на вільне читання серед читачів, що розвиваються. Читачами в першому експерименті були 35 дітей другого та третього класів із двох міських початкових шкіл у Род-Айленді (США).

Для самостійного вивчення впливу сегментації тексту на швидкість та розуміння під час читання у процесі вивчення іноземної мови було використано самостійне читання в чотирьох текстових режимах, як-от: цілий текст, одне слово (слово за словом), значущий уривок (фрагмент за фрагментом) та фрагментовані групи слів (фрагмент за фрагментом). Результати продемонстрували, що середньостатистичні учні показали більш негативний вплив на розуміння читання та послідовне читання, просунуті учні – «труд-

ночі з уривками». Спостерігалися як негативні, так і позитивні наслідки читання з подрібненням; позитивних ефектів читання за уривками не виявлено. Це означає, що для вимірювання складності різних аспектів читання потрібно враховувати взаємозв'язок між сегментуванням та читанням.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на важливість читання, на основі наших особистих спостережень зазначається, що читанню не приділяють багато уваги в контексті інструкції під час вивчення іноземної мови в Україні. Оскільки стверджувалося, що студенти під час вивчення другої мови досягають розуміння тексту на третину менше, ніж у разі читання рідною мовою. Що стосується викладачів у вищих навчальних закладах, то зазначимо, що не приділяється належна увага навчання студентів методів читання. Однією із проблем може бути некомпетентність щодо одного компонента читання під час вивчення іноземної мови. Викладачі повинні навчати студентів методів, щоб допомогти їм розуміти основні ідеї текстів та швидко орієнтуватися в потрібній інформації. Ці проблеми послужили основою для цього дослідження.

Метою статті є визначення, наукове обґрунтування й експериментальна перевірка освітніх методів навчання читання студентів.

Виклад основного матеріалу. Причина того, чому читання по фразах може допомогти поліпшити розуміння, може полягати в тому, що фрази забезпечують контекст для розуміння наступних фраз у реченні. Р. Суц (2009 р.) стверджував, що коли студенти читають фразу за фразою, вони можуть зрозуміти значення наступної фрази на основі попередньої. Попередня фраза створить контекст для розуміння наступної. Отже, студентам не потрібно перечитувати словник, якщо їм трапляється незрозуміле для них слово. Насправді, під час читання, вони не обробляли текст слово за словом, а радше фрази за фразами. Здатність фіксувати погляд на фразах, а не на словах, допомагає прискорити час читання. Якщо очі можуть бути прикуті до фраз, це говорить про те, що студентам не потрібно багато разів фіксувати свої очі на відокремлених словах, оскільки це зменшує час фіксації, отже, покращує швидкість читання. Це підтверджує, що Р. Суц (2009 р.) мав рацію, коли зазначив: «Що менше фіксацій очей під час читання, то швидше вони можуть читати». Результати також узгоджуються з тим, що В. Ніколс, В. Руплі та Т. Расінський (2009 р.) заявили, що «читання фраз є корисним для зменшення читання від слова до слова, що є головним стрижнем успішного вільного читання». Читання фраз може допомогти студентам розвивати не тільки швидкість читання, але й розуміння читання.

Кількість учасників, які брали участь у дослідженні, становила 16, вони були членами групи

PT81, віком від дев'ятнадцяти до двадцяти років. Потім їх розподілили у дві групи на основі їхніх оцінок. Експериментальна група налічувала 8 студентів, контрольна група також складалася з 8 студентів. Обидві групи були поставлені на одному рівні за своїми оцінками. За результатами тесту, проведеного на початку дослідження, середні бали для експериментальної групи становили 67, а середні бали для контрольної – 72.

Мета тестів на читання – оцінити швидкість читання учнів та дослідити взаємозв'язок між знанням мови та швидкістю читання. Тести були розроблені однаково з погляду структури, рівня читання, тривалості та відведеного часу. Щоб відповісти на запитання 1-й частини з декількома варіантами відповідей, студенти повинні були прочитати та зрозуміти основні ідеї. 2-га частина складалася з п'яти відкритих питань. Метою цієї частини тесту була перевірка детального розуміння студентами фактичного матеріалу. Для цього студентам довелося б прочитати п'ять коротких описів на певну тему, підібрати заголовок до кожного уривка. 3-тя частина мала десять істинних / хибних запитань. Мала на меті перевірити здатність учнів працювати з текстом шляхом сканування конкретної інформації. 4-та частина складалася з п'яти питань із множинним вибором. Ці запитання мають на меті перевірити, розуміють чи ні студенти автора, його ставлення чи думку, що хотів донести автор. Щоб відповісти на ці запитання, студентам потрібно було прочитати текст, висловити свою думку чи ставлення. 5-та частина містила десять запитань із кількома виборами. Ці питання призначені для перевірки не лише словникового запасу, а й граматичних моментів, як-от займенники, модальні дієслова, сполучники та прийменники. Для цього студентам довелося прочитати цілі тексти, щоб встановити їх тему та загальне значення. Потім вони повинні були вибрати правильне слово, яке відповідатиме кожному тексту. Для проходження цього тесту надавалося шістьдесят хвилин.

Результати показали суттєві відмінності між середнім значенням експериментальної групи та контрольної групи, що студенти, які отримували інструкції з методів читання, значно перевершили студентів контрольної групи. У тесті середня оцінка експериментальної групи становила 81, що вище, ніж у контрольної групи на 8 (середня оцінка контрольної групи – 73).

Висновки. Результати дослідження підтвердили уявлення дослідників про те, наскільки читання фраз може підтримати розуміння. Було встановлено, що експериментальна група досягла 81, тоді як контрольна група досягла лише 73; $p = 8$ у розумінні читання.

Загалом, цей результат можна пояснити припущенням, що можливість доступу до збережених ментальних орфографічних зображень як час-

тина мовлення повинна бути ключовим чинником, що призводить до успішного розуміння прочитаного. Щоб зрозуміти зміст текстів, вхідні дані для читання повинні бути результатом різних операцій, що відбуваються у свідомості. Процес з'ясування значення тексту може бути результатом можливості доступу до збережених ментальних орфографічних зображень [20, с. 253], що забезпечує основу для формування семантичних зв'язків на сентенційному та текстовому рівні.

Також надається можливість пов'язувати поточну текстову інформацію з попередньою текстовою інформацією. Інакше кажучи, розуміння читання здійснюється двома окремими шляхами: лексичним шляхом та нелексичним шляхом. Лексичний шлях передбачає доступ до збережених розумових орфографічних зображень; нелексичний шлях передбачає декодування графем у фонемі мови. Іншим можливим поясненням позитивної кореляції між плавним усним читанням та розумінням читання є те, що процеси розуміння не можуть відбуватися без розпізнавання слів нижчого рівня та перекладу вищого рівня. Можна сказати, що завершення процесу вищого рівня буде неможливим без завершення процесу нижчого рівня. Фукс обстоював ідею автоматизму, згідно з яким ефективно розпізнавання слів нижчого рівня звільняє можливості для вищого рівня інтегративної обробки тексту. Отже, це є гарним моментом для того, щоб стверджувати, що вільне читання виступає як показник загальної читацької компетентності.

Результати цього дослідження дали відповідь на питання дослідження, викладені вище. По-перше, читання по фразах – це спосіб допомогти студентам досягти кращої швидкості читання, а також розуміння прочитаного. По-друге, граматична майстерність не є предиктором, який визначає успіх у швидкості читання та розумінні прочитаного. По-третє, позитивний зв'язок між плавним читанням та розумінням матеріалу може підтвердити те, що було заявлено в попередніх дослідженнях із вивчення іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Allen D. Oxford Placement Test 1. Oxford : Oxford University Press, 2004.
2. Allington R.L. Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*. 1983. № 36. P. 556–561.

3. Blevins W. The importance of reading fluency and the English language learner. *The Language Teacher*. 2005. № 29. P. 13–16.

4. Carrell P.L., Grabe W. Reading. An introduction to applied linguistics / N. Schmitt (ed.). London, 2002.

5. Casteel C.A. Effects of chunked text material on reading comprehension of high and low ability readers. *Reading Improvements*. 1990. № 27. P. 269–275.

6. Cohen A.D. Assessing language ability in the classroom. 2nd ed. Boston : Newbury House / Heinle & Heinle, 1994.

7. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis / L.S. Fuchs et al. *Scientific Studies of Reading*. 2001. № 5. P. 239–256.

8. Grabe W. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. № 24. P. 44–69.

9. Grabe W. Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2009.

10. Iwahori Y. Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*. 2008. № 20. P. 70–91.

11. Klauda S.L., Guthrie J.T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 2008. № 100. P. 310–321.

12. Kuhn M.R., Stahl S.A. Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*. Newark, DE : International Reading Association, 2003. № 95. P. 3–21.

13. LaBerge D., Samuels S.J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*. 1974. № 6. P. 293–323.

14. Syntactically cued text facilitates oral reading fluency in developing readers / V.M. LeVasseur et al. *Applied Psycholinguistics*. 2006. № 27. P. 423–445.

15. Masterson J.J., Apel K. Effect of modality on spelling words varying in linguistic demands. *Developmental Neuropsychology*. 2006. № 29. P. 261–277.

16. Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication № 00–4769). National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 2000.

17. Nichols W., Rupley W., Rasinski T. Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*. 2009. № 48. P. 1–13.

18. Sutz R. Speed Reading for Dummies. Wiley Publishing, Inc., 2009. P. 40.

19. Smith F. Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York : Holt, Rinehart, and Winston, 1978. 206 p.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТИ НАВЧАННЯ: СФЕРА ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ

CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE BEING AN AIM OF LEARNING: PUBLIC ADMINISTRATION SPHERE

Наразі пріоритетним завданням післядипломної освіти є формування фахівців з достатнім рівнем знань іноземної мови для успішного обміну науково-технічними досягненнями по міжмовних каналах, зі знаннями мови як елементу культури. Іношомовна компетентність є передумовою професійного розвитку фахівця, а володіння професійно спрямованою іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування дозволить йому побудувати базу свого особистого та соціального життя з практичними навичками та вміннями реалізувати їх у професійній діяльності. Це дозволяє констатувати важливість і необхідність формування в публічних управлінців іношомовної компетентності, що зумовило актуальність дослідження, мета якого – визначити та теоретично обґрунтувати зміст і структуру професійно спрямованої іношомовної компетентності як мети навчання, а також окреслити значущості її формування для публічних управлінців. Зазначена мета зумовила використання теоретичних (вивчення філософських, лінгвістичних, психологічних, дидактичних і методичних праць з метою осмислення проблеми, вироблення теоретичних засад та концептуальних підходів до опрацювання програмного матеріалу) та емпіричних (наукове спостереження за процесом навчання професійно спрямованої іноземної мови публічних управлінців з метою з'ясування стану проблеми) методів дослідження. У статті визначено та теоретично обґрунтовано зміст і структуру професійно спрямованої іношомовної компетентності публічних управлінців як мети навчання, а також окреслено значущість її формування для зазначених фахівців. Висвітлено вимоги до кандидатів на посади публічної служби в Європейському просторі й освітні процеси в рамках післядипломної освіти в Україні. Задля реалізації мети в статті також було визначено основні компоненти професійно спрямованої іношомовної компетентності, окреслено структуру й компоненти змісту навчання професійно спрямованої іноземної мови, розкрито умови формування зазначеної компетентності публічних управлінців. Результатом дотримання цих вимог є успішна реалізація провідної мети навчання професійно спрямованої іноземної мови.

Ключові слова: професійно спрямована іношомовна компетентність, професійна компетентність, зміст навчання, публічні управлінці, професійна освіта.

Currently, the priority of postgraduate education is the preparation of specialists with a sufficient level of knowledge of a foreign language for the successful exchange of both scientific and technical achievements through inter-lingual channels, with knowledge of the language as an element of culture. Foreign language competence is a prerequisite for professional development of a specialist, and knowledge of a professionally oriented foreign language as a means of intercultural communication will allow a prospective specialist to build the basis of their personal and social life with practical skills and abilities to implement them in professional activities. This allows us to highlight the importance and necessity of a foreign language competence development in the sphere of public administration, which led to the relevance of the study, the aim of which is at defining the content and structure of professionally oriented foreign language competence as a learning goal. This aim led to the use of theoretical research methods (studying philosophical, linguistic, psychological, didactic and methodological papers to understand the problem, developing theoretical foundations and conceptual approaches to the development of program material) and empirical ones (scientific observation of professionally oriented foreign language teaching of public administrators). The article also outlines the importance of the development of professionally oriented foreign language competence for the public administrators, highlights the main requirements for the candidates for public service positions in the European space and discovers educational processes in the framework of postgraduate education in Ukraine. The key components of professionally oriented foreign language competence of public administrators are determined in the paper, the structure and component of the content of the given competence are outlined, the conditions of the development of professionally oriented foreign language competence are revealed.

Key words: foreign language competence for professional purposes, professional competence, learning content, public administrators, professional education.

УДК 378.147.811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.18>

Сизенко А.С.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Дьячкова Я.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
економічного факультету
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Наразі одним із потужних факторів зміни соціальних умов, передумовою економічних та науково-технічних перетворень у країні є післядипломна освіта та пов'язана з нею підготовка кадрів. Післядипломна освіта і кваліфікація стають гарантією

соціального благополуччя, умовою конкурентоспроможності фахівця на ринку праці. Розвиток країни у ХХІ столітті пов'язується з якістю іношомовної професійної підготовки фахівців, що сприятиме успішній інтеграції України в загальноєвропейський культурно-комунікаційний простір.

Реформування Україною державного управління, підписання фінансової угоди між Урядом України та Європейською Комісією, що передбачає підтримку України в реалізації Стратегії реформування державного управління в межах програми ЄС «Підтримка комплексної реформи державного управління в Україні» та інших міжнародних договорів, вимагає підготовки нового покоління державних управлінців, які мають досконало володіти англійською мовою (далі – АМ) як робочою мовою Ради Європи [21]. Також на своєму шляху до євроінтеграції Україна стандартизує вимоги до сфери державного управління та якості підготовки фахівців, асимілюючи досвід країн-реформаторів, у яких фахівці повинні мати глибокі знання однієї з офіційних мов ЄС (*рівень C1*) та достатні знання (*на рівні B2*) другої офіційної мови ЄС [20].

Беззаперечним стає той факт, що ефективність забезпечення міжнародного співробітництва значною мірою залежить від рівня володіння публічними управлінцями АМ. За даними масштабного дослідження «Навички для сучасної України», проведеного Світовим банком, на ринку праці найбільш актуальним є поєднання технічних, соціо-емоційних і когнітивних навичок. Зокрема, знання іноземних мов входить до 10-ти найбільш поцінованих навичок у чотирьох досліджуваних секторах (агровиробництво, агропереробка, відновлювана енергетика та інформаційні технології) [12, с. 66].

Мета статті. Вищезазначене актуалізує проблему формування професійно спрямованої іншомовної компетентності (далі – ПСІК) у публічних управлінців задля задоволення вимог сучасних нормативних документів, які регулюють освітні процеси у сфері післядипломної освіти, та визначає мету нашої статті, що полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні змісту і структури зазначеної компетентності як мети навчання, а також в окресленні значущості її формування для публічних управлінців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проводилися дослідження з методики навчання іноземної мови (далі – ІМ) для професійного спілкування, зокрема: учителів (Вдовіна Т.О., Гронь Л.В., Морська Л.І., Пінська О.В. та ін.), економістів (Мірошніченко Є.В., Скуратівська Г.С., Устименко О.М.), юристів (Котлярова Л.Б., Савченко Г.П. тощо), медиків і фармацевтів (Марковина І.Ю., Петрачук О.П. та ін.), військових (Зайцева Р.Г., Онисіна І.С., Угрюмова Н.І.), фахівців з технічних спеціальностей (Гришина І.М., Дроздова І.П., Ємельянова Г.О., Тоцька Н.Л., Тарнопольський О.Б., Чірва І.В.). Але змісту і структурі ПСІК як мети навчання у сфері публічного управління приділялось недостатньо уваги.

Виклад основного матеріалу. Отже, іншомовна компетентність є передумовою професійного розвитку публічного управлінця, а володіння

ІМ як засобом міжкультурного спілкування дозволить йому побудувати базу свого особистого й соціального життя з практичними навичками та вміннями, реалізувати їх у професійній діяльності. Це дозволяє констатувати важливість і необхідність формування у публічних управлінців ПСІК.

Як вже було нами зазначено, підготовка сучасного фахівця у сфері публічного управління повинна відповідати потребам суспільства, що передбачають: високий професіоналізм у вибраній сфері; готовність брати на себе відповідальність; інноваційний та системний стиль мислення і готовність до змін. Публічний управлінець повинен мати високі духовні й моральні ідеали та переконання, високу політичну, правову та економічну культуру. Також сучасний публічний управлінець повинен [8]: уміти формулювати цілі службового і неформального спілкування; організовувати процес спілкування і вміти управляти ним (застосовуючи різні тактичні прийоми, не забуваючи про стратегічну лінію); володіти технікою мовлення, знати мовленнєвий етикет і вміло його використовувати; уміти ставити запитання і конкретно та коректно відповідати на них; уміти вести бесіду, співбесіду, ділову розмову, полеміку, дискусію, діалог, ділові переговори, наради тощо; вміти аналізувати конфліктні ситуації, конфронтації, що виникають у сфері службових відносин, і вибрати найефективніші методики їх розв'язання; володіти прийомами переконання, навіювання, критики; розуміти «мову невербальних сигналів» у поведінці своїх комунікативних партнерів і відповідно реагувати на неї; знати діловий етикет і вміти його використовувати; вміти знімати стрес, адаптуватись до певних умов тощо.

Вищезазначеного можна досягти завдяки реалізації компетентнісного підходу до навчання, що передбачає; усвідомлення своїх спонукань до діяльності, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі; аналіз та оцінку своїх особистісних якостей, знань, навичок та вмінь; регулювання на цій основі свого саморозвитку і власної діяльності [3].

Стратегію сучасної вітчизняної вищої освіти становлять процеси, пов'язані з формуванням професійної компетентності фахівця, зокрема такої її важливої складової частини, як іншомовна. Реалізацію цього стратегічного напрямку в межах ЗВО забезпечує іншомовна освіта у вигляді цілісного та системного освітнього процесу, спрямованого на професійну підготовку студентів «змістом і засобами ІМ» [7, с. 4]. Таким чином, іншомовна освіта у вищій школі має створювати умови для формування полікультурної мовної особистості, яка, за визначенням Н. Микитенко, є «цілісною особистістю, в структурі якої засобами ІМ сформований комплекс компетентностей, що забезпечує розвиток її здатності до позитивної активної вза-

ємодії із представниками полікультурного світу» [11, с. 94].

У зв'язку зі складністю та багатоплановістю процесу іншомовного спілкування на професійні теми вважаємо за необхідне визначити основні компоненти ПСІК, спираючись на роботу Н.Б. Завиниченко у сфері іншомовної комунікативної компетентності [5]:

1) гностичний: система знань про сутність і особливості професійного спілкування; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність, яка дозволяє зрозуміти приховані змісти, асоціації співрозмовника тощо;

2) комунікативний: комунікативні вміння, що дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією професійної взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні, перцептивно-рефлексивні вміння;

3) емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до партнера по спілкуванню; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан.

Можемо бачити, що дослідниця розглядала структуру компетентності через призму знань про мову, що вивчається, комунікативних навичок та вмінь, а також емоційного складника, що є відображенням розвинутого емоційного інтелекту суб'єкта професійної взаємодії.

Проаналізувавши й інші роботи вітчизняних дослідників у вибраній нами сфері, ми можемо виділити такі основні структурні компоненти ПСІК фахівця [8; 14; 15], екстраполювавши їх на сферу публічного управління в нашому дослідженні:

1. Мовний (лінгвістичний) компонент – це система знань про сутність і особливості професійного спілкування (здатність фахівця на основі певних правил вимовляти низку граматичних фраз; володіння ним системою відомостей про іноземну мову, що вивчається, на фонетичному, лексичному, словотворчому, морфологічному, синтаксичному, стилістичному рівнях).

2. Соціальний компонент – це здатність і готовність публічного управлінця до спілкування, бажання й уміння вступати в контакт з іншими людьми; чинниками тут виступають потреби, мотиви, ставлення до інших комунікантів, а також самооцінка; прагнення до іншомовної комунікації вимагає від фахівця здібностей швидко орієнтуватися в соціальній ситуації й управляти нею.

3. Соціолінгвістичний компонент – це здатність публічного управлінця використовувати і перетворювати мовні форми відповідно до ситуації, що виникла, її місця, стосунків між комунікантами тощо, формування в нього вмінь використовувати одиниці АМ в адекватних ситуаціях спілкування,

розвиток навичок грамотно і коректно використовувати освоєний лексичний, граматичний, фонетичний матеріал у процесі спілкування АМ в усній та письмовій формах.

4. Соціокультурний компонент містить знання соціокультурного контексту, в якому використовується мова, а також впливи оточення на вибір мовних форм. Цей компонент передбачає наявність у публічного управлінця знань про власну культуру та культуру носіїв мови, що вивчається, подібності та відмінності між ними, а також здатність користуватися ресурсами елементів соціокультурного контексту – звичаями, правилами, нормами, соціальними стереотипами тощо.

5. Рефлексивний компонент характеризується такими аспектами:

а) володіння вміннями спільної діяльності, зокрема узгодження і координація діяльності з іншими учасниками комунікативної взаємодії; об'єктивне оцінювання власного внеску в розв'язання колективних завдань; урахування особливостей різних видів рольової поведінки (наприклад, «колега» – «колега», «керівник» – «підлеглий» тощо);

б) оцінювання власної діяльності з боку правових норм, моральних, естетичних цінностей тощо.

6. Прагматичний компонент – це здатність публічного управлінця володіти всім комплексом комунікативної поведінки як сукупністю норм і традицій спілкування в тій чи іншій лінгвокультурній спільноті.

7. Дискурсивний компонент – це здатність публічного управлінця розуміти іншого та досягати когерентності окремих висловлювань у значущих комунікативних моделях, інакше кажучи – це здатність викликати дискурс, використовувати та інтерпретувати форми і значення слів для створення текстів.

Зазначені структурні компоненти якнайповніше відображають зміст ПСІК у форматі її діяльнісної та комунікативної підструктур і відповідають цілям навчання ІМ публічних управлінців, а ефективність і результативність формування ПСІК фахівця у свою чергу визначається рівнем сформованості кожного з перерахованих компонентів.

Ми можемо бачити, що ПСІК має цілком чіткі зміст та структуру, складники яких дають загальну характеристику самого поняття іншомовної компетентності. Слід також зазначити, що ПСІК виступає інструментом, за допомогою якого відбувається подальше формування та вдосконалення професійної компетентності фахівця у сфері публічного управління й адміністрування, що у свою чергу надасть можливість успішно виконувати фахові завдання в процесі іншомовної міжкультурної взаємодії. Відповідно, наступним кроком буде аналіз місця професійно спрямованої ІК у змісті навчання АМ у сфері публічного управління.

Як відомо, зміст навчання ІМ – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [4]. Відправним матеріалом для відбору змісту навчання АМ публічних управлінців є: стандарт вищої освіти за відповідною спеціальністю, вимоги освітньо-професійних програм, програми навчальної дисципліни.

Під час вирішення питання про відбір змісту навчання професійно спрямованої АМ та його компонентів ми спираємось на підхід, висвітлений у роботі групи дослідників під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої, в якій узагальнюються думки різних учених-методистів і представлені два компоненти змісту навчання іноземних мов і культур: предметний та процесуальний [13].

Отже, структура змісту навчання професійно спрямованої АМ у сфері публічного управління складається з таких компонентів, що реалізують предметну та процесуальну сторони мовленнєвої діяльності [13]:

1. Сфери, ситуації, теми спілкування, в межах яких розгортається та реалізовується навчання; комунікативні цілі й наміри; мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; відповідні знання.

2. Мовний і мовленнєвий матеріал, що виступає засобом спілкування; навички оперування цим матеріалом, які характеризують рівень практичного володіння професійно спрямованою АМ як засобом спілкування, та вправи для їх формування; відповідні знання.

3. Навчальні та комунікативні стратегії; вміння оперувати ними і вправи для їх розвитку; відповідні знання.

Зазначимо, що до предметного аспекту змісту навчання професійно спрямованої АМ відносяться знання лінгвістичного, наукового, соціокультурного та професійного характеру, мовний (фонетичні, граматичні та лексичні компоненти, які є необхідними в процесі навчання АМ) і мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки різних рівнів, тексти). Процесуальний аспект у свою чергу передбачає навички та вміння використовувати набуті знання для здійснення спілкування в ситуаціях професійної взаємодії.

З метою з'ясування практичного стану досліджуваної проблеми нами був проаналізований зміст навчання АМ публічних управлінців за навчальними програмами (за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування») різних ЗВО з точки зору предметного та процесуального його аспектів. Результати аналізу свідчать про те, що предметний аспект змісту навчання професійно спрямованої АМ майже повною мірою відображається в усіх проаналізованих нами програмах. Всі програми з дисципліни корелюють із прийнятими

нормативними документами в країні. Компонентами предметного аспекту змісту навчання професійно спрямованої АМ, які повністю задовольняють чинні вимоги, є: сфери спілкування; теми і ситуації, які зумовлюють предметно-змістовий план професійно спрямованої АМ та вибір мовних засобів; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); мовні знання (знання правил виконання дій з мовним матеріалом); лінгвосціокультурні знання; навчальні знання (знання відповідних навчальних та комунікативних стратегій). Це сприяло зосередженню нашої уваги на подальшому доборі мовленнєвого матеріалу.

Аналіз процесуального аспекту змісту навчання професійно спрямованої АМ показав, що навички та вміння використовувати набуті знання для здійснення спілкування в ситуаціях професійної взаємодії визначаються в програмах загально, безвідносно до функціональних типів діалогу та монологу й рівня володіння АМ. Зазначене актуалізує визначення конкретних умінь професійно спрямованого спілкування англійською мовою.

Отже, розглянемо кожний компонент змісту навчання професійно спрямованої АМ публічних управлінців більш детально.

Сфера спілкування, яка представляє екстралінгвістичний фон, що впливає на мовленнєву поведінку і вибір мовних засобів, визначається науковцями як сукупність однорідних ситуацій, тем спілкування та мовного матеріалу, які реалізують зміст комунікації щодо певного предмету обговорення у відповідних галузях соціальної взаємодії [1, с. 299; 19]. До сфер спілкування, що охоплюють професійне життя (діяльність) публічних управлінців та в яких реалізуються всі види мовленнєвої діяльності, належать національно-безпекова [2] та професійно-трудова (у зв'язку з тим, що спілкування публічних управлінців з колегами та непрофесіоналами-громадянами відрізняється) [2]. Вищезазначене ми можемо екстраполювати на наше дослідження і розглядати професійно спрямовану АМ публічних управлінців у двох вищевказаних сферах спілкування.

Таким чином, вибір сфери спілкування дає можливість визначити типові ситуації спілкування фахівців і комунікативні наміри, що виникають у цих ситуаціях.

Враховуючи специфіку роботи публічних управлінців, професійні обов'язки, які вони мають виконувати, та посади, які вони можуть обіймати, ми уточнили комунікативні ситуації усного іншомовного спілкування публічних управлінців, визначили номенклатуру комунікативних ролей, конкретизували наміри учасників комунікації і стилі спілкування, притаманні представникам даної професії (табл.1). Таким чином, ми розглядатимемо лише офіційне англomовне спілкування фахівців, вважаючи його основним підґрунтям для формування

ПСІК у публічних управлінців.

Дослідивши програми з АМ з метою уточнення змісту формування ПСІК у державних управлінців, нами були виокремлені *теми спілкування*, в межах яких розгортається та реалізовується відповідне навчання: 1. Ділова бесіда; 2. Ознаки та види ділового спілкування; 3. Комунікативна та інтерактивні сторони спілкування; 4. Перцептивна сторона спілкування; 4. Кадрова та дисциплінарна бесіди; 5. Ділова нарада; 6. Прийом відвідувачів; 7. Публічна промова; 8. Телефонне спілкування; 9. Конфлікти в професійному середовищі. Але теми можуть варіюватись у межах певної дисципліни та курсу.

Отже, виділення комунікативних намірів, що мають текстоутворюючу функцію та є необхідними для виявлення законів побудови висловлювання, відіграє значну роль у формуванні ПСІК. *Комунікативний намір* – це мисленнєве передбачення учасниками комунікації бажаного для них результату спілкування; намір того, хто говорить, висловити якийсь значущий смисл за допомогою мовленнєвих засобів. В основі комунікативного наміру лежать мотив, мета і зміст мовленнєвого висловлювання [13]. Для виділення комунікативних намірів розглянемо комунікативну професіограму публічних управлінців.

Як ми зазначали, комунікативна діяльність є однією з провідних в публічному управлінні. Вона полягає у спілкуванні в умовах державного управління та регулювання. Це означає, що представники всіх управлінських професій повинні насамперед мати неабиякі здібності співрозмовників, які ведуть бесіду в особливо важких умовах: відмінно володіти мовою, зокрема ІМ, уміти отримувати необхідну інформацію в процесі спілкування, якісно аналізувати й систематизувати її та передбачати можливі наслідки подолання проблем, змінювати параметри бесіди, знайти правильне пояснення фактам, переконати співрозмовника тощо. Саме ці вміння є основою комунікативних намірів, які становлять змістову основу професійного спілкування публічних управлінців.

Наступним необхідним кроком для реалізації комунікативної спрямованості навчання АМ для професійного спілкування є визначення найпоширеніших функціональних стилів спілкування публічних управлінців. Професійна мова публічних управлінців має різні функціональні стилі та різні жанри. Мовлення публічних управлінців поєднує в собі елементи офіційно-ділового, публіцистичного, наукового і розмовного стилів. Поєднання елементів різних стилів пояснюється досить широкою сферою професійної діяльності цих фахівців та передбачає спілкування як у суто державно-управлінській сфері, так і в економічній, політичній, торгівельній, громадській тощо. Ми екстраполюємо на наше дослідження специфіку

поєднання офіційно-ділового, публіцистичного та наукового стилів, що спричинено переважанням офіційного виду спілкування в національно-безпековій і професійно-трудої сферах спілкування публічних управлінців.

Узагальнимо вищезазначене в табл. 1, яка ілюструє комунікативні ситуації англійського спілкування публічних управлінців у межах національно-безпекової і професійно-трудої сфер спілкування, їхні комунікативні ролі та наміри, а також стилі спілкування. Зазначимо, що комунікативні ролі зазначені з позиції категорій та підкатегорій, окреслених у Переліку посад державної служби, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України № 16 від 15 січня 2020 року [16].

Таким чином, динаміка досягнення мети навчання АМ визначається реалізацією умов формування ПСІК фахівців, що розглядаються як необхідна та достатня сукупність можливостей, обставин і заходів освітнього процесу, дотримання яких забезпечує досягнення ними більш високого рівня сформованості цієї особистісної якості.

До таких умов належать:

1) визначення та відбір змісту іншомовної освіти на основі аналізу відповідної професійної діяльності фахівців;

2) алгоритмічність етапів, послідовність та систематичність процесу формування ПСІК публічних управлінців;

3) інтенсифікація процесу формування ПСІК завдяки зануренню учасників освітнього процесу в іншомовне середовище.

Висновки. Отже, компоненти змісту формування ПСІК охоплюють два аспекти: діяльнісний і комунікативний. Діяльнісний аспект відноситься до знань лінгвістичного (знання лінгвістичних особливостей професійно спрямованої АМ), наукового, соціокультурного (знання ключових елементів культури професійного мовлення, мовленнєвої та немовленнєвої поведінки публічних управлінців-носіїв АМ у процесі професійного спілкування тощо) і професійного характеру (знання специфіки типових ситуацій професійного життя публічних управлінців, іншої системи понять, через яку сприймається дійсність, про зарубіжну публічну (державну) сферу спілкування, особливостей професійно-трудої сфери спілкування англійських країн тощо); мовного та мовленнєвого матеріалу. Комунікативний аспект передбачає навички та вміння використовувати набуті знання для здійснення професійно спрямованого іншомовного спілкування.

Сутність процесу формування ПСІК публічних управлінців можна аргументовано розглядати як їхню підготовку до спілкування в різних умовах професійної діяльності. Такий підхід передбачає комплексне використання оновленого змісту та сукупності інноваційних методів і технологій

Таблиця 1

Номенклатура комунікативних ситуацій за сферами спілкування публічних управлінців

Комунікативні ситуації	Комунікативні ролі	Комунікативні наміри	Стилі спілкування
Національно-безпекова сфера спілкування			
надання консультацій	Б2, Б3, В1	з'ясувати стан проблеми; проаналізувати факти; рекомендувати; пояснити вчинки/дії або наслідки; оцінити проблему/наслідки/збитки тощо; порадити; заохотити; переконати співрозмовника (в усній чи письмовій формах)	Офіційно-діловий
представлення інтересів	А1, А2, Б1	представити інформацію; уточнити інформацію; узагальнити; аргументувати точку зору; переконати партнера по спілкуванню/аудиторію; закликати до дій	Офіційно-діловий, публіцистичний
виголошення публічного виступу перед іноземною аудиторією	всі професії	відібрати літературу АМ; написати промову; підготувати презентацію; проголосити промову; висвітлити факти/інформацію; схвалити рішення/аргументи/контраргументи; вплинути на/переконати аудиторію; закликати до дій; врегулювати організаційні відносини	Науковий, офіційно-діловий
встановлення зв'язків із громадськістю (англомовною спільнотою)	В	представити інформацію; ознайомити з фактами/правилами/правами/наслідками неправомірних дій тощо; попередити партнера по спілкуванню/аудиторію; пояснити; аргументувати позицію/рішення/точку зору; прогнозувати; переконати партнера по спілкуванню/аудиторію	Офіційно-діловий
Підвищення кваліфікації за кордоном	всі професії	розуміти навчальний матеріал; читати професійні тексти, документи тощо; сприймати мовлення на слух; анотувати інформацію; листуватися з колегами; роз'яснити позицію/стан речей; переконати партнера по спілкуванню; обґрунтувати; попередити розвиток подій/про можливі наслідки; запобігти та урегулювати конфлікти; закликати партнера по спілкуванню до дій	Офіційно-діловий, науковий
встановлення ділових відносин з іноземними колегами	А1, А2, Б1, Б2	ознайомитись з інформацією АМ; листуватися з колегами; надати інформацію; ознайомити з фактами/наслідками/законодавчими актами; переконати; довести; проаналізувати; попередити; пояснити	Офіційно-діловий
Професійно-трудова сфера спілкування			
надання консультативної допомоги іноземцям	Б2, Б3, В1	розуміти співрозмовника на слух; представити інформацію; з'ясувати причини/обставини діла тощо; обговорити; уточнити дані/причини/обставини діла; узгодити; переконати партнера по спілкуванню; порадити	Офіційно-діловий (з елементами розмовного)
проведення наради з іноземними колегами/підлеглими	всі професії	представити інформацію; з'ясувати стан проблеми/обставини; обговорити наступні дії/плани/особливості діла тощо; уточнити; узгодити; переконати аудиторію; порадити	Офіційно-діловий
ведення переговорів, обговорення контрактів	А, Б, В1	прочитати контракт АМ; представити інформацію; з'ясувати обставини переговорів/вимоги сторін/недоліки та переваги контракту тощо; обговорити умови; уточнити переваги/умови; узгодити; переконати партнера/ів по спілкуванню; порадити; зрозуміти мовлення співрозмовника на слух	Офіційно-діловий
участь у наукових конференціях за кордоном	Публічний управлінець-учений	підготувати наукову доповідь; представити інформацію; доповісти; пояснити причинно-наслідкові зв'язки/факти/точку зору тощо; обґрунтувати точку зору/наукову позицію; унаочнити дані/факти; узагальнити; довести	Науковий, офіційно-діловий
міжособистісне офіційне професійне спілкування з іноземними колегами	всі професії	вести small talks; обговорити; уточнити інформацію/події/факти тощо; узгодити результати роботи/дії/плани тощо; переконати колега/партнера по спілкуванню; порадити; роздумати; заперечити; упевнити колега/партнера по спілкуванню; вести ділове листування.	Офіційно-діловий (з елементами розмовного)

навчання АМ, а також організацію цілісного освітнього процесу, побудованого на основі компетентнісного і комунікативного підходів. Зазначимо також, що врахування та гармонійне поєднання всіх трьох компонентів змісту навчання професійно спрямованої АМ дозволить розробити мето-

дику формування ПСІК у публічних управлінців, що може бути предметом подальших досліджень.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков): словарь. Санкт-Петербург : «Златоуст», 1999. 472 с.

2. Бондаренко В.К. Оновлення поняття «адміністративно-політична сфера» у публічному адмініструванні. *Науковий вісник публічного та приватного права*. 2018. Випуск 3. Том 1. С. 125–128.
3. Галкіна В.Д. Зміст і структура іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4 (41). С. 24–29.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Москва : Изд. центр «Академия», 2008. 336 с.
5. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 223 с.
6. Загальнодержавна програма адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу № 74 (2737). *Урядовий кур'єр*. 2004. 20 квітня.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / перекл. з англ. ; наук. роз. укр. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Лепвіт, 2003. 273 с.
8. Комунікативна компетентність державних службовців яка елемент модернізації системи державної служби. Івано-Франківський центр науки, інновацій та інформатизації. Івано-Франківськ, 2012. 154 с.
9. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігіч та ін. ; за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
11. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.
12. Навички для сучасної України / К. Дель Карпіо та ін. Міжнародний банк реконструкції та розвитку, 2017.
13. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*. 2010. № 3. С. 3–10.
14. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11–17.
15. Перевознюк Н.М. Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Наука і освіта*. 2013. № 1/2. С. 197–201.
16. Перелік посад державної служби, що прирівнюються до відповідних підкатегорій. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/15-2017-п#n25>
17. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 128 с.
18. Тобахнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. Харків : НТУ «ХПІ», 2004. 144 с.
19. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. 222 с.
20. Eligibility | Careers with the European Union. *Epsa. Europa EU*. URL: https://epsa.europa.eu/how-to-apply/eligibility_en
21. European Convention of Human Rights. European Court of Human Rights. Council of Europe, 1950. 55 p.
22. Kotlyarova O. Communicative Competence of Modern Civil Servant. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*. 2017. № 4. P. 8–17. DOI: 10.18384/2310-7278-2017-4-8-17
23. LY, Nguyen Ngoc Luu. Developing Learner Autonomy-Based Foreign Language Proficiency Enhancement Model for Vietnam's Public Officials, Civil Servants and Public Employees. *VNU Journal of Foreign Studies*. 2018. [S.l.]. V. 34. N 4. URL: <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/4287>
24. Oxford R., Magnan S.S. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990. P. 35–55.
25. Tubutienė V. The Development of professional competences of public servants in Lithuania. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 2006. №. 4 (11). P. 175–182. URL: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367183751092/J.04~2006~1367183751092.pdf>

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

STUDENTS' CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE FORMATION DURING ENGLISH CLASSES

Статтю присвячено висвітленню підходів до формування конфліктологічної компетентності студентів під час занять з англійської мови. Представлено підходи до визначення конфліктологічної компетентності (система наукових знань про конфлікт та вміння ними керувати; складник комунікативної компетенції, спрямованої на вирішення непорозумінь між особистостями; здатність особи або групи осіб переводити деструктивні процеси в конструктивне русло, займатися саморозвитком, підсилюючи інтелектуальний та емоційно-психологічний потенціал у конфлікті). Визначено основні функції конфліктологічної компетентності: інтегративну (інтеграція і стабілізація відносин у колективі, розрядка напруження в міжособистісних і міжгрупових стосунках, консолідація формальних і неформальних груп); навчальну (вміння конструктивно вирішувати та попереджувати конфлікти або набуття досвіду конструктивної поведінки під час конфлікту); комунікативну (вміння організувати конструктивний діалог, користуватися вербальними та невербальними засобами спілкування для вирішення конфліктної ситуації); рефлексивну (усвідомлення себе й оточуючого світу, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулюванні до саморозвитку та праці над власними помилками); профілактичну (зняття напруження в спілкуванні між учасниками на ранніх стадіях й уміння попередження розвитку конфліктної ситуації), інноваційну (вирішення протиріч учасників конфліктної ситуації, усвідомлення особистостями конфліктної взаємодії як власних інтересів, так і інтересів іншої сторони); регулятивну (врегулювання протиріч, які виникають у процесі соціальної взаємодії). Представлено підходи до формування конфліктологічної компетенції під час занять з англійської мови (проведення профілактичних бесід, організація рольових ігор, в яких студенти презентують відповідні конфліктні ситуації з їх подальшим обговоренням, міні-презентації щодо типів конфліктів та можливих шляхів їх вирішення, організація таких видів діяльності, як «Creative response» і «Managing Emotions»). Установлено, що ці види діяльності дозволяють студентам зрозуміти моделі поведінки під час конфліктів та водночас підвищити рівень усного мовлення англійською мовою.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, студенти, функції конфлікто-

логічної компетентності, види діяльності, етапи формування конфліктологічної ситуації.

The article is devoted to the approaches to the formation of students' conflictological competence during English classes. Approaches to the definition of conflictological competence (system of scientific knowledge about conflict and the ability to manage them; a component of communicative competence aimed at resolving misunderstandings between individuals; ability of a person or group of persons to turn destructive processes into a constructive direction, practice self-development, strengthening the intellectual, emotional and psychological potential in conflict) are presented. The main functions of conflictological competence are determined: integrative (integration and stabilization of relations in the team, detente in interpersonal and intergroup relations, consolidation of formal and informal groups); educational (ability to constructively resolve and prevent conflicts or gain experience of constructive behavior during conflict); communicative (ability to organize constructive dialogue, use verbal and nonverbal means of communication to resolve conflict situations); reflexive (awareness of oneself and the world around, analysis of causal relationships, stimulation to self-development and work on one's own mistakes); preventive (relieving tension in communication between participants in the early stages and the ability to prevent the development of a conflict situation), innovative (resolving the contradictions of participants in a conflict situation, awareness of individuals of conflict interaction and their own interests and the interests of the other party); regulatory (settlement of contradictions that arise in the process of social interaction). Approaches to the formation of conflictological competence during English classes (preventive discussions, organization of role-playing games in which students present relevant conflict situations and are engaged in further discussion, preparation of mini-presentations on types of conflicts and possible ways to resolve them, organization of such activities as "Creative response" and "Managing Emotions"). It has been established that these activities allow students to understand patterns of behavior during conflicts and at the same time increase the level of oral English practice.

Key words: conflictological competence, students, functions of conflictological competence, types of activity, stages of formation of conflictological situation.

УДК 378.011.3-057.175:81'243
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.19>

Черниш Л.М.,
старший викладач кафедри педагогіки,
іноземної філології та перекладу
Харківського національного
економічного університету
імені Семена Кузнеця

Постановка проблеми у загальному вигляді. Якісна підготовка сучасних спеціалістів у різних галузях вимагає не тільки надання студентам ґрунтовних знань та умінь за фахом, але й підготовку молодих людей до спілкування з людьми різних політичних та культурних поглядів і уподобань.

Саме тому необхідно прищеплювати студентам розуміння прийняття різних точок зору, повагу до культурних цінностей інших народів. Досягненню цієї мети значною мірою сприяє формування конфліктологічної компетентності студентів, адже завдяки цій компетенції студенти зможуть толе-

рантно ставитися і коректно реагувати навіть на діаметрально протилежні точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема конфліктологічної компетентності досить широко висвітлюється в науковій літературі. Так, науковцями розкрито підходи до формування конфліктологічної компетентності різних соціальних груп: майбутніх учителів у педагогічних університетах (В. Базелюк,) державних службовців (Д. Івченко), старшокласників (І. Козич); розвиток конфліктологічної культури проаналізовано О. Щербаковою; до питання конфліктологічної компетентності як фактору особистісного розвитку зверталася Л. Котлова.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим вважаємо, що потенціал занять з англійської мови для формування конфліктологічної компетентності студентів недостатньо представлено в науковій літературі.

Мета статті. Отже, метою публікації є аналіз підходів до формування конфліктологічної компетентності студентів у науковій літературі та висвітлення власного досвіду роботи зі студентами в цьому напрямі під час занять з англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство характеризується полікультурністю, різними політичними, релігійними та соціальними поглядами. Тому необхідно вчити студентів толерантно ставитися один до одного та поважати погляди інших людей. Цьому значною мірою сприяє формування в молодих людей конфліктологічної компетентності.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що наразі не існує єдиного визначення конфліктологічної компетентності та загально прийнятого підходу до розкриття цього педагогічно-психологічного феномену. Так, О. Щербакова визначає конфліктологічну компетентність як систему наукових знань про конфлікт та вміння ними керувати. Ці знання й уміння цілеспрямовано розвиваються в процесі спеціальної підготовки відповідно до навчальної ситуації та професійної взаємодії учасників. Ця взаємодія передбачає певний рівень умінь, знань та властивостей щодо аналізу, управління і самоуправління конфліктами в процесі оволодіння теоретичними знаннями щодо психології конфлікту [10, с. 57]. Л. Петровська вважає, що конфліктологічна компетентність є складником комунікативної компетентності, спрямованої на вирішення непорозуміння між особистостями [7, с. 42].

Л. Цой розглядає конфліктологічну компетентність як здатність особи або групи осіб переводити деструктивні процеси в конструктивне русло, займатися саморозвитком, підсилюючи інтелектуальний та емоційно-психологічний потенціал у конфлікті, створювати умови для переведення ситуації на якісно новий рівень розвитку, вдосконалювати норми взаємодії в конфліктах [9, с. 23].

Конфліктологічна компетентність включає в себе декілька елементів, серед яких можна виділити вміння правильно поводити себе в соціальних ситуаціях, визначати особливості та емоційні стани інших людей, вибрати адекватні способи вирішення конфліктів [4].

Період навчання в закладах вищої освіти відіграє дуже важливу роль у формуванні конфліктологічної компетентності, адже саме в цей час відбувається становлення особистості, поглядів на доросле життя, розуміння місця власного «Я» в соціальних відносинах. Зазначимо, що сутність сформованості конфліктологічної компетентності студентів розкривається здебільшого через притаманні їй функції, серед яких можна виділити:

- інтегративну функцію;
- навчальну функцію;
- комунікативну функцію;
- рефлексивну функцію;
- профілактичну функцію;
- інноваційну функцію;
- регулятивну функцію.

Розглянемо кожну із зазначених функцій більш детально. Так, однією з основних функцій є інтегративна функція, яка спрямована на інтеграцію і стабілізацію відносин у колективі. Інтегративна функція впливає на розрядку напруження в міжособистісних і міжгрупових стосунках, узгодження індивідуальних і колективних інтересів, консолідацію формальних і неформальних груп, поглиблення і стабілізацію загальних інтересів.

Навчальна функція конфліктологічної компетентності має на меті вміння конструктивно вирішувати та попереджувати конфлікти, а в разі неможливості уникнення конфлікту – набуття досвіду конструктивної поведінки під час конфлікту та засвоєння досвіду використання всіх функцій конфліктологічної компетентності.

Комунікативна функція передбачає вміння організовувати конструктивний діалог, користуватися вербальними та невербальними засобами спілкування для вирішення конфліктної ситуації, чітко висловлювати та аргументувати власну позицію в ситуації, що склалася, не ображаючи почуття опонента.

У рамках конфліктологічної компетентності рефлексивна функція полягає в усвідомленні себе й оточуючого світу, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулюванні до саморозвитку та праці над власними помилками, вмінні застосовувати набутий досвід далі.

Профілактична функція спрямована на зняття напруження в спілкуванні між учасниками на різних стадіях і вміння попередження розвитку конфліктної ситуації.

Інноваційна функція відповідає за вирішення протиріч учасників конфліктної ситуації, забезпечує перехід колективу до нового стану з новими

кількісними та якісними показниками. Встановлюється нова система відносин або адаптація старої системи відносин до реалій, спрямованих на вирішення конфлікту. У рамках цієї функції конфліктологічної компетентності відбувається усвідомлення особистостями конфліктної взаємодії як власних інтересів, так й інтересів іншої сторони.

Регулятивна функція спрямована на врегулювання протиріч, які виникають у процесі соціальної взаємодії. Вони можуть мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер, і їх вирішення спрямовано на корекцію та регуляцію особистісної поведінки [1; 2; 5; 8].

Ураховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів-економістів, на заняттях з англійської мови ми намагаємось організувати навчально-виховну роботу щодо формування в молодих людей конфліктологічної компетентності для моделювання можливих конфліктів та шляхів їх вирішення.

Ми солідарні з науковцями, що сформованість у студентів конфліктологічної компетентності передбачає наявність у них таких властивостей, як:

- знання щодо типів конфліктів та засобів їх вирішення;
- конструктивне ставлення до конфліктів;
- розвинуті комунікативні вміння, спрямовані на подолання конфліктної ситуації;
- володіння широким спектром стратегій поведінки під час конфліктних ситуацій;
- емоційна стійкість;
- відсутність конфліктофобії;
- усвідомлення переводу деструктивного конфлікту в конструктивний [3; 6; 11; 12].

Для формування у студентів знань та вмінь, які є необхідним елементом конфліктологічної компетентності під час занять з англійської мови, ми проводимо як профілактичні бесіди англійською мовою, так і надаємо студентам змогу змоделювати конфліктну ситуацію з її подальшим обговоренням та пропозиціями щодо її можливого вирішення. Зазначимо, що зазвичай такі форми роботи ми проводимо або на старших курсах, або зі студентами молодших курсів, де рівень володіння мовою є не нижчим, ніж B1.

Під час організації усної практики ми пропонуємо студентам сформулювати визначення конфлікту та визначити більш розповсюджені причини виникнення конфліктних ситуацій, відповісти на запитання: є конфлікти природнім явищем чи ні? З досвіду роботи можна зазначити, що студенти жваво беруть участь в обговоренні таких питань, адже вони пов'язані із ситуаціями з повсякденного життя, отже, це частково надає їм можливість вирішити власні проблеми або подивитися на них з іншого боку. До того ж обговорення конфліктних ситуацій надає можливість студентам усвідомити

власну реакцію на конфліктну ситуацію й зрозуміти взаємозв'язок між сприйняттям ситуації і вибором стратегії реагування та визначити цінності, на які варто орієнтуватися під час виникнення конфліктної ситуації.

Наступний етап формування конфліктологічної компетентності можна умовно назвати «Creative response», основною метою якого є узагальнення досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки в конфліктних ситуаціях, отримання нових теоретичних знань із цього питання (це може відбуватися як у спонтанній мові викладача, так і в заздалегідь підготовлених міні-повідях або презентаціях студентів), відпрацювання базових комунікативних навичок, які є необхідними для виходу із конфліктної ситуації. Для цього ми проводимо зі студентами рольові ігри, які можна організувати як в міні-групах, так і в парах. Завдання студентів – англійською мовою розіграти конфліктну ситуацію та представити можливі шляхи її вирішення. Зазначимо, що, як правило, ми намагаємось змоделювати конфліктні ситуації професійного спрямування, тобто змоделювати конфлікти, які можуть відбуватися між представниками банків або туроператорів та їхніми клієнтами. Досить дієвим та ефективним є представлення однієї і тієї ж конфліктної ситуації різними студентами, адже, як засвідчила практика, студенти пропонують яскраві та неординарні вирішення однакової ситуації.

З нашої точки зору такі завдання дозволяють поєднати вивчення англійської мови, вдосконалити навички усного мовлення та отримати можливість уявити себе в конфліктній ситуації та засвоїти різні сценарії вирішення конфліктів шляхом їх обговорення та порівняння. Щодо покращення мовленнєвих навичок, то студенти вчать ставити запитання, виокремлювати ключові елементи мови, розширюють словниковий запас.

Третій етап формування конфліктологічної компетентності умовно можна назвати "Managing Emotions", який спрямовано на відпрацювання навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів та взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій. Ми пропонуємо студентам проаналізувати власні почуття під час виникнення конфліктних ситуацій та описати засоби, які допомагають їм заспокоїтися та налаштуватися на конструктивний діалог.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження таких методів роботи під час занять з англійської мови дозволяє, з одного боку, сформувати у студентів моделі конструктивної поведінки під час виникнення конфліктних ситуацій, підвищити рівень володіння відповідними знаннями, вміннями та навичками, а з іншого – сприяє підвищенню мотивації до вивчення англійської мови та розвитку мовленнєвих навичок.

Надалі плануємо висвітлити досвід викладачів університетів США щодо формування конфлікто-

логічної компетенції студентів з метою його творчого використання на теренах України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базелюк В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика) : дисс ... доктора пед наук : 13.00.08. Челябинск, 2005. 402 с.
2. Воронцова О.В. Конфліктність та конфліктна компетентність особистості. *Збірник наукових праць «Вісник Національного університету водного господарства та природокористування»*. 2006. Вип. 3 (35). С. 302–307.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 32–37.
4. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності старшокласників. 2009. С. 66–69. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2009_1/Kozich.pdf
5. Котлова Л.О. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх практичних психологів. *Практична психологія освіти XXI ст.: проблеми та перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Умань, 20-21 травня 2014 р.), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 2014. С. 180–184.
6. Нікіфорова Л.Б. Роль та значення емоційної культури в професійній діяльності майбутнього менеджера. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. Вип. 34. С. 111–114.
7. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1997. № 4. С. 41–45.
8. Філь С.С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 123. С. 20–24.
9. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Москва, 2003. Книга I. 233 с.
10. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической личности. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 10. С. 56–59.
11. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2007. Т. 71. С. 3–8.
12. Ярослав Л.О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження. URL: novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ЗВО

SYSTEMATIC APPROACH IN CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN PHYSICAL CULTURE WITH STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Системний підхід дозволяє описати, пояснити і передбачити поведінку системи, з одного боку, щоб керувати нею, а з іншого – щоб створювати систему з певною поведінкою. Останнє є виключно важливим завданням для теорії і практики спорту. Саме це дозволяє досліджувати процес спортивного вдосконалення в його цілісності. Сучасні автори визначають системність як найбільш важливу рису розвитку, від якої виникають усі інші.

Суттєве значення для вибору оптимальної послідовності занять і вправ у межах кожного окремого заняття має облік найближчої післядії різних за характером навантажень. Експериментально показано, що навантаження швидкісного характеру створюють сприятливий фізіологічний фон для навантажень, що вимагають переважно прояву витривалості. Останні ж залишають фон, який протягом ряду годин (якщо навантаження були значимими) може несприятливо позначатися на виконанні швидкісних вправ. Встановлено також, що швидкісні навантаження добре поєднуються з навантаженнями силового характеру, причому позитивна післядія може мати місце за певних умов як у тому випадку, коли силові вправи передують швидкісним, так і за зворотної послідовності.

Відповідно до викладеного доцільно дотримуватися такого порядку навантажень за їхньої переважної спрямованості: силові – швидкісні – на витривалість або швидкісні – силові – на витривалість. Це справедливо і для послідовності вправ усередині окремих занять, і для послідовності занять у тижневих або близьких до них по тривалості циклах. При цьому після занять, спрямованих переважно на розвиток витривалості, передбачається такий інтервал активного і пасивного відпочинку, щоб виключалася їхня небажана післядія на чергові вправи швидкісного або силового характеру.

Зазначений порядок виправдовує себе в багатьох випадках, але він, звичайно, не єдино доцільний. Адже послідовність занять і вправ залежить від багатьох конкретних умов, у тому числі від особливостей контингенту, від загальної спрямованості занять на тому чи іншому етапі фізичного виховання, від величини застосовуваних навантажень і особливостей їхньої динаміки тощо. Врахувати всю сукупність цих умов і стосовно них вибрати найбільш доцільний шлях, зрозуміло, не просто. Поки ця проблема вдається вирішувати далеко не у всіх деталях. Згодом, безсумнівно, буде досягнуто справді оптимальне програмування кожного окремого заняття і системи занять загалом. Великі надії в цьому відношенні не без підстав покладають на сучасні методи оптимального програмування і моделювання.

Ключові слова: безперервність навчання, послідовність навчання, інтервали занять, моделювання у фізичному вихованні, цілісність системи фізичного виховання.

A systems approach allows you to describe, explain and predict the behavior of the system, on the one hand to control it, and on the other - to create a system with certain behavior. The latter is an extremely important task for the theory and practice of sport. This allows us to explore the process of sports improvement in its entirety. Modern authors define systemicity as the most important feature of development, from which all others arise.

It is essential to choose the optimal sequence of classes and exercises within each class to take into account the immediate aftermath of different loads. It is experimentally shown that high-speed loads create a favorable physiological background for loads that require mainly the manifestation of endurance. The latter leave the background, which for a number of hours (if the load was significant) may adversely affect the performance of speed exercises. It is also established that high-speed loads are well combined with power loads, and a positive aftereffect can occur under certain conditions both in the case when strength exercises precede high-speed and in reverse sequence.

In accordance with the above, it is advisable to follow the following order of loads in their predominant direction: power - speed - endurance or speed - power - endurance. This is true for the sequence of exercises within individual classes, and for the sequence of classes in weekly or close to them in the duration of cycles. At the same time, after classes aimed mainly at the development of endurance, such an interval of active and passive rest is provided that their undesirable after-effects on the next exercises of speed or power character are excluded.

This procedure justifies itself in many cases, but it is, of course, not the only appropriate. After all, the sequence of classes and exercises depends on many specific conditions, including the characteristics of the contingent, the general direction of classes at a particular stage of physical education, the magnitude of the applied loads and the peculiarities of their dynamics, etc. Of course, it is not easy to take into account the whole set of these conditions and choose the most appropriate way for them. So far, this problem can not be solved in detail. Eventually, of course, the truly optimal programming of each individual lesson and the system of classes as a whole will be achieved. Great hopes in this regard are not without reason placed on modern methods of optimal programming and modeling.

Key words: continuity of training, sequence of training, intervals of employment, modeling in physical education, integrity of system of physical education.

УДК 796.011.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.20>

Щекотиліна Н.Ф.,

канд. пед. наук,

викладач кафедри теорії і методики

фізичної культури та спортивних

дисциплін

Навчально-наукового інституту фізичної

культури, спорту та реабілітації

Південноукраїнського національного

педагогічного університету

імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування методологічних основ теорії фізичного виховання нерозривно пов'язано зі створенням системного підходу до процесу спортивного вдосконалення, за допомогою якого розкриваються основні закономірності цього процесу і провідні чинники спортивного досягнення.

Такий підхід вивчає систему всебічно, розглядає об'єкт пізнання цілісно, з урахуванням органічного зв'язку між усіма його можливими компонентами. Отже, вихідним пунктом системного дослідження є орієнтація на цілісне і водночас всебічне дослідження об'єкта, компоненти якого вивчаються не ізольовано, а в їхній діалектичній єдності [3].

Таким чином, системний підхід до суспільних явищ представляє одну з форм діалектичного методу. Його сутність виражається в розкритті даної системи та її дослідженні. Сама «система» визначається як сукупність об'єктів, взаємодія яких веде до появи нових інтегральних якостей, що формують систему, відмінними рисами якої є зв'язок, цілісність і залежна від них стійкість структури. Головним визначальним моментом у системних якостях є системна визначеність, яка виражається за допомогою інтеграційних властивостей сукупності, її цілісності та пропорційності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принцип систематичності й послідовності впливає із закономірностей освіти, виховання і розвитку, які набувають особливого змісту в дидактичних процесах у фізичному вихованні. Ефект навчання зумовлений цілісністю педагогічного процесу, яка забезпечується наявністю логічно обґрунтованої ієрархії циклів технології реалізації навчально-виховного процесу. У цій ієрархії кожен цикл має власну педагогічну систему, що базується на взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілях [1].

Реалізуючи цей принцип, викладач розробляє систему цілей викладання дисципліни:

- мета предмета на навчальний рік, включаючи цілі періодів навчального року;
- мета розділу навчальної програми;
- мета кожного заняття фізичної культури.

Адекватно цілям може бути обґрунтована система педагогічних завдань як конкретизовані напрями їх (цілей) досягнення. Відповідно, складаються системи змісту і дидактичних процесів:

- системність і послідовність викладання і навчання; навчального матеріалу, що представляє фрагменти або порції змісту освіти, які у взаємодії набувають характеру засобів його здійснення;
- форми організації взаємодії викладача та студентів і методи їх реалізації.

У наступності складників педагогічних систем циклів технології дидактичних процесів і полягає врахування принципу послідовності у викладанні предмета «Фізична культура» в закладах вищої

освіти. Єдина система складається з окремих занять, які об'єднуються в тижневі цикли і цикли періодів навчального року. Останні утворюють великий цикл – цикл навчального року. Під час досягнення мети кожного окремо взятого заняття фізичної культури послідовно реалізуються цілі навчального року і в цілому викладання предмета протягом усього терміну навчання у ЗВО [2].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Системний підхід дозволяє описати, пояснити і передбачити поведінку системи, з одного боку, щоб керувати нею, а з іншого – щоб створювати систему з певною поведінкою. Останнє є виключно важливим завданням для теорії і практики спорту. Саме це дозволяє досліджувати процес спортивного вдосконалення в його цілісності. Сучасні автори визначають системність як найбільш важливу рису розвитку, від якої виникають всі інші. При цьому слід мати на увазі, що діалектичний підхід більш повно розроблений у своєму історичному аспекті, тоді як системний – глибше вироблений у структурно-функціональному аспекті [1; 4].

Виявлені переваги системного підходу як універсального методу дослідження складних багатфакторних явищ і процесів розкривають якісно нові можливості для подальшого розвитку системних уявлень і в області теорії та методики фізичного виховання і спорту. На цьому етапі розвитку спортивної теорії і практики вони формуються на основі системного бачення явищ і процесів, що становлять зміст фізичного вдосконалення людини і виражаються в систематизації спеціальних знань у формі систем спортивного тренування, принципів, засобів, методів і дидактичних правил організації тренувального процесу.

Мета статті – розширення та доповнення уявлень про практичне застосування системного підходу на заняттях з фізичної культури в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Кожна порція або фрагмент змісту освіти, яка включена в навчальну програму з фізичної культури в системі й послідовності вивчення студентами, є сходинкою, що спирається на попередню і служить підставою для подальшої. Навчальний матеріал пред'являється для засвоєння студентами послідовно, з урахуванням вікових та фізичних можливостей студентів. Викладач застосовує систему підвідних і підготовчих фізичних вправ.

Безперервність процесу фізичного виховання і оптимальне чергування навантажень з відпочинком. Завідомо ясно, що регулярні заняття дають незрівнянно більший ефект, ніж епізодичні. Питання полягає в тому, якими основними рисами повинна характеризуватися регулярність процесу фізичного виховання і як вона ув'язується з оптимальним чергуванням навантаження і відпочинку.

Функціональні та структурні зміни, що відбуваються в організмі під час і в результаті занять фізичними вправами, оборотні, тобто вони зазнають зворотного розвитку в разі припинення занять. Досить відносно невеликої перерви, як починається згасання виниклих умовно рефлексорних зв'язків, зниження досягнутого рівня функціональних можливостей і навіть регрес деяких морфологічних показників (зменшення питомої ваги активної м'язової тканини, небажані зміни її структурних компонентів тощо). Згідно з наявними даними деякі регресивні зміни виявляються вже на 5–7-й день перерви.

Тому зрозуміло, що оптимальні умови для фізичного вдосконалення створюються лише в тому випадку, якщо процес фізичного виховання безперервний – у тому сенсі, що він не має перерв, що призводять до невиправданих втрат. Така безперервність забезпечується певною системою чергування навантажень і відпочинку [2].

Система оптимального чергування навантажень і відпочинку стане ясніше, якщо розглянути загальну схему процесів, що відбуваються в організмі під час і в результаті занять фізичними вправами.

Виявлено, що ці процеси неоднозначні та протікають за певними фазами. Можна умовно прийняти, що перша – робоча – фаза охоплює цілком окреме заняття і включає навантаження безперервного характеру (припустимо, тривалий біг). За час робочої фази відбувається реалізація потенційної працездатності організму, що позначає динаміку робочої продуктивності і зміну рівня робочих можливостей. Це пов'язане, з одного боку, з підвищеною функціональною активністю органів і систем, які здійснюють роботу, і підвищеним рівнем енергоутворення, а з іншого – з поступовим вичерпанням робочих ресурсів, зокрема речових джерел енергії, таких як глікоген тощо. Найближчий ефект окремого заняття виражається за досить великого навантаження, втоми, зниженої працездатності, зміненого балансу обмінних процесів, речових та енергетичних. Разом із тим цей ефект характеризується утворенням певних функціональних передумов формування рухових навичок (функціональні зв'язки в центральній нервовій системі, що виникають – відповідно до сучасних фізіологічних уявлень – за механізмом так званої оперативної короткочасної пам'яті).

Після закінчення робочої фази починається фаза відносної нормалізації. Робочі зрушення змінюються відновленням працездатності, її енергетичних та інших основ і поверненням ряду функціональних показників до вихідного рівня. Одночасно відбувається якби трансформація найближчого ефекту минулого заняття, яка завершується в наступній фазі. Якщо проводити чергове заняття в другій фазі, то зазначені процеси нормалізації затримуються [1].

Третя – суперкомпенсаторна – фаза характеризується комплексом явищ, які отримали назву «надвідновлення» або «суперкомпенсації». Чудова властивість живих систем полягає в тому, що організм не просто відновлює робочі витрати, але й компенсує їх «з надлишком», знаходячи додаткові робочі можливості, зокрема шляхом надвідновлення енергетичних речовин і поновлення білкових структур. Це становить основу відставленого, або трансформованого, ефекту проведеного заняття. Якщо за окремим заняттям слідує занадто велика перерва, то даний ефект у тій чи іншій мірі втрачається – настає редуційна фаза. При цьому засвоєні форми рухів зберігаються зазвичай більш тривалий час.

Одне з головних положень принципу систематичності виходить саме з того, що в процесі фізичного виховання неприпустимі перерви, які призводять до втрати позитивного ефекту занять, отже, ефект кожного наступного заняття повинен, образно кажучи, «нашаровуватися» певним чином на «сліди» попереднього, закріплюючи і поглиблюючи їх. У результаті ефект ряду занять як би підсумовується – виникає кумулятивний ефект системи занять, тобто відносно стійкі адаптаційні перебудови функціонального і структурного характеру, які становлять основу фізичної підготовленості, тренуваності та стабільних рухових навичок [1; 3].

Інтервал відпочинку між заняттями повинен, відповідно до сказаного, закінчуватися раніше, ніж почнеться редуційна фаза. У різних умовах найчастіше виправдані такі варіанти інтервалу:

1-й варіант. Між основними заняттями з найбільшими навантаженнями загального впливу прагнуть дотримуватися такого інтервалу, щоб чергове заняття доводилося на суперкомпенсаторну фазу, тобто проходило б на тлі підвищеної працездатності як відставленого ефекту попереднього заняття.

2-й варіант. Інтервал між заняттями, спрямованими на стабілізацію набутих навичок, підтримання досягнутої працездатності, а також у деяких інших випадках, поєднується з фазою відносної нормалізації, що дозволяє проводити заняття більш часто, ніж у першому варіанті, але обмежує обсяг навантаження в кожному окремому занятті. Такий варіант застосовується зазвичай на додаток до першого.

3-й варіант. За деяких умов допускається періодичне підсумовування ефектів кількох занять на тлі часткового недовідновлення працездатності та окремих функціональних показників. Сенс такої сумачі – пред'явити організму особливо об'ємні навантаження, викликати тим самим істотні пристосувальні перебудови й отримати в результаті значний підйом працездатності під час наступного відносного «розвантаження». Обов'язковими умовами при цьому будуть: хороша попередня підго-

товленість, достатній компенсаторний відпочинок, особливо ретельний лікарсько-педагогічний контроль. (Цей варіант найчастіше застосовується в спортивному тренуванні).

Треба сказати, що в наведеній схемі наведено лише загальний, досить спрощений графік процесів втоми і відновлення за однотипних за спрямованістю занять. Тим часом у житті, а саме в практиці фізичного виховання, заняття часто чергуються за змістом, спрямованістю, обсягом і інтенсивністю навантаження. Важливо взяти до уваги при цьому, що відновні процеси в різних органах і системах протікають не одночасно (гетерохронно). Більш того, навіть у межах однієї і тієї ж функціональної системи спостерігається гетерохронність відновлення. Тож не дивно, що реальне чергування навантажень і відпочинку в процесі фізичного виховання виявляється вельми складним і водночас незрівнянно більш гнучким, ніж це можна уявити в стандартній схемі.

Як приклад можна привести один із можливих варіантів чергування занять, що розрізняються спрямованістю навантаження, з урахуванням гетерохронності відновних процесів. Після того як проведено заняття, припустимо, з навантаженням в основному силового характеру, зовсім не обов'язково чекати, поки відбудеться відновлення щодо даного навантаження. Можна ще до його завершення провести заняття з іншим навантаженням, скажімо, швидкісного характеру, по відношенню до якого організм знаходиться на досить високому рівні працездатності (що можливо завдяки гетерохронності відновних процесів). Отже, це заняття буде проходити в умовах відновленої або навіть підвищеної працездатності (щодо попереднього навантаження) і водночас на тлі незавершеного циклу відновних процесів. Серія, що складається з двох-трьох або більше занять, завершується відпочинком, досить тривалим для загального відновлення і підвищення працездатності до початку чергової серії (циклу) занять [2; 4].

Таким чином, у процесі фізичного виховання можливі й доцільні різні форми чергування занять і відпочинку. Однак у будь-якому випадку повинна зберігатися безперервність процесу, що забезпечується не тільки шляхом відтворення робочих фаз, але й завдяки оптимальним інтервалам між ними. Раціональний відпочинок у зв'язку з цим треба розглядати як настільки ж необхідний компонент процесу фізичного виховання, як і заняття, вправи, навантаження.

Природно, що фактична система чергування занять і відпочинку залежить від конкретних завдань, рівня попередньої підготовленості студентів, їхніх вікових особливостей, загального режиму життя та інших умов. У масовій практиці фізичного виховання проводять зазвичай 2–3 заняття щотижня (не враховуючи ранкової зарядки

та інших додаткових форм занять). У міру підвищення підготовленості інтервали між заняттями зменшуються, і процес фізичного виховання як би ущільнюється.

Повторюваність і варіативність. У процесі фізичного виховання яскраво виражений момент повторюваності: повторюються не тільки окремі вправи, а й послідовність їх у заняттях, а також – у певних рисах – і послідовність самих занять протягом тижневих, місячних та інших циклів. Без багаторазових повторень неможливо сформувати та зміцнити рухові навички. Повторення не менш необхідні й для того, щоб забезпечити довготривалі пристосувальні перебудови морфофункціонального порядку, на базі яких відбувається розвиток фізичних якостей, закріпити досягнуте і створити передумови подальшого прогресу.

Однак якщо обмежитися лише повторенням (розуміючи під цим стереотипне відтворення пройденого), то рано чи пізно це призведе до відсталості набутих навичок і призупинить розвиток фізичних здібностей. Тому повторюваність – тільки одна з рис раціональної побудови процесу фізичного виховання. Настільки ж важливе значення має протилежна риса – варіативність, тобто широкий діапазон вправ і умов їх виконання, динамічність навантажень і різноманітність методів їх застосування, оновлення форм і змісту занять. Проблема оптимального поєднання цих протилежностей (повторюваності і варіативності) повинна бути постійно в полі зору фахівців фізичного виховання в побудові системи занять [1].

Послідовність занять і взаємозв'язок між різними сторонами їхнього змісту. Проблема оптимальної послідовності занять найтісніше пов'язана з проблемою доступності. Адже намічаючи шлях прямування в процесі фізичного виховання, треба виходити насамперед із можливостей студентів і закономірностей їхнього розвитку, йти від того, що посильно на даному етапі, до того, що стає доступним на наступному, і так далі. Доступність, таким чином, зумовлює послідовність. Але проблема послідовності не зводиться до проблеми доступності, оскільки на кожному даному етапі фізичного виховання можливі різні шляхи проходження, причому всі вони можуть бути посильними.

У виборі шляху проходження в процесі навчання і виховання керуються правилами «від відомого до невідомого», «від простого до складного», «від легкого до важкого». Ці правила виражають лише деякі, далеко не безумовні моменти послідовності й тому потребують конкретизації і суттєвих доповнень.

Якщо мати на увазі процес фізичного виховання в цілому (в багаторічному аспекті), то загальна послідовність матеріалу визначається закономірностями вікового розвитку і логікою, переходом від широкої загальної фізичної освіти до більш погли-

блених спеціалізованих занять, які здійснюються в єдності з подальшою загальною підготовкою.

Відомо, що біологічні передумови для використання різних засобів фізичного виховання складаються не одночасно. Перш за все дозрівають функції, що визначають координацію і швидкість рухів, пізніше досягають максимуму силові якості й ще пізніше з'являється можливість граничних проявів витривалості. Відповідно до цього на ранніх етапах фізичного виховання переважають вправи, що вимагають переважно координаційних і швидкісних здібностей, потім підвищується питома вага силових вправ, пізніше – вправ, що пред'являють особливо високі вимоги до витривалості. Звичайно, це не можна розуміти в тому сенсі, що фізичні якості виховуються по черзі. Процес фізичного виховання завжди повинен бути всебічним. Йдеться про послідовне акцентування різних його боків стосовно закономірностей вікового розвитку.

Цілком логічний перехід від широкої загальної фізичної освіти до спеціалізованих занять. Спочатку освоюється те, що становить елементарну основу всіляких видів діяльності та служить передумовою подальшого вдосконалення (елементарні гімнастичні рухи, життєво важливі навички ходьби, бігу, метання і т.д.). На цій основі будується спеціалізація у вибраному виді спортивної або професійної діяльності [2].

Послідовність матеріалу на кожному даному етапі фізичного виховання залежить від багатьох конкретних умов, але більш за все – від об'єктивно існуючих зв'язків між наміченими видами рухової діяльності, від їх наступності та взаємодії. Необхідно в кожному конкретному випадку знайти таку систему розташування матеріалу, яка відповідала б оптимальним зв'язкам і взаємодії. Першорядне значення при цьому має використання закономірностей так званого «перенесення» рухових навичок і фізичних якостей, який може бути як позитивним, так і негативним.

Ясно, що, будуючи систему занять фізичними вправами, необхідно максимально використовувати «позитивний перенос» навичок і якостей і, по можливості, виключити гальмівний вплив «негативного переносу». З цього, однак, не випливає, що потрібно взагалі уникати вправ, здатних викликати ефект «негативного переносу». Зміст фізичного виховання визначається в кінцевому підсумку вимогами життя, а в життєвій практиці необхідні всебічно розвинені якості і найрізноманітніші навички, в тому числі й такі, які можуть вступати один з одним у негативні взаємодії. Істотно, крім того, що «негативний перенос» не є чимось незмінним. У міру зміцнення рухових навичок і розвитку фізичних якостей з'являється можливість успішно долати негативні взаємодії і домагатися загального прогресу. Так, наприклад, розвиток витривалості

може супроводжуватися тимчасовим зниженням сили або швидкості. Але водночас це є однією з передумов для підвищення рівня даних якостей надалі («непрямий перенос» фізичних якостей), бо головна закономірність розвитку фізичних якостей полягає в тому, що вдосконалення кожного з них відбувається на тлі загального підйому функціональних можливостей організму [3].

У зв'язку з викладеним виникає проблема обмеження гальмівної дії «негативного переносу» і перетворення його в позитивний фактор. Цю проблему вирішують насамперед шляхом розподілу в часі негативно взаємодіючих вправ і поступового зближення їх (у разі диференціювання рухових навичок), а також шляхом зміни питомої ваги відповідних вправ і порядку сполучення їх на різних етапах фізичного виховання. Що стосується вправ, які із самого початку супроводжуються «позитивним переносом», то їх доцільно концентрувати в часі. Черговість вправ установлюється відповідно до їхньої структурної складності: вправи, відносно менш складні й важкі, як правило, передують більш складним і важким, особливо якщо перші входять до складу других як частина цілого.

Висновки. Суттєве значення для вибору оптимальної послідовності занять і вправ у межах кожного окремого заняття має облік найближчої післядії різних за характером навантажень. Експериментально показано, що навантаження швидкісного характеру створюють сприятливий фізіологічний фон для навантажень, що вимагають переважно прояву витривалості. Останні ж залишають фон, який протягом годин (якщо навантаження були значними) може несприятливо позначитися на виконанні швидкісних вправ. Встановлено також, що швидкісні навантаження добре поєднуються з навантаженнями силового характеру, причому позитивна післядія може мати місце за певних умов як у тому випадку, коли силові вправи передують швидкісним, так і за зворотної послідовності.

Відповідно до викладеного доцільно дотримуватися такого порядку навантажень за їхньої переважної спрямованості: силові – швидкісні – на витривалість або швидкісні – силові – на витривалість. Це справедливо і для послідовності вправ усередині окремих занять, і для послідовності занять у тижневих або близьких до них по тривалості циклах. При цьому після занять, спрямованих переважно на розвиток витривалості, передбачається такий інтервал активного і пасивного відпочинку, щоб виключалася їхня небажана післядія на чергові вправи швидкісного або силового характеру.

Зазначений порядок виправдовує себе в багатьох випадках, але він, звичайно, не єдино доцільний. Адже послідовність занять і вправ залежить від багатьох конкретних умов, у тому числі від

особливостей контингенту, від загальної спрямованості занять на тому чи іншому етапі фізичного виховання, від величини застосовуваних навантажень і особливостей їх динаміки тощо. Врахувати всю сукупність цих умов і стосовно них вибрати найбільш доцільний шлях, зрозуміло, не просто. Поки цю проблему вдається вирішувати далеко не у всіх деталях. Згодом, безсумнівно, буде досягнуто справді оптимальне програмування кожного окремого заняття і системи занять загалом. Великі надії в цьому відношенні покладають на сучасні методи оптимального програмування і моделювання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андросчук Н.С. Основи здоров'я і фізична культура. Теоретичні відомості. Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. 160 с.
2. Волков В.Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2008. 256 с.
3. Грибан Г.П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів : монографія. Житомир : Рута, 2012. 514 с.
4. Жмарев Н.В. Системный подход и целевое управление в спорте. Киев : Здоровье, 1984. 144 с.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ЛОГОРИТМІКИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

FEATURES OF ORGANIZATION OF OCCUPATIONS FROM LOGS IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

У статті розглянуто особливості організації занять з логоритмики для дітей з розладами аутичного спектру. Актуальність проблеми дослідження на соціальному рівні визначається помітно збільшеною кількістю дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), зокрема, відзначається тенденція до збільшення частоти виникнення цього порушення розвитку у дітей дошкільного віку. Одним із важливих симптомів дитячого аутизму є проблеми з мовленням: діти починають говорити дуже пізно і можуть припускатися граматичних помилок, але можуть і раптово вимовляти відразу ж довгі фрази, які почули від дорослих. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах дослідження. Так, розглянуто дослідження В. Вітюк та Л. Тарасюк, якими було запропоновано найбільш поширені засоби альтернативної комунікації, тренінги невербального спілкування дітей з аутизмом, визначено напрями логопедичної корекційної роботи. Вивчено дослідження М. Свідерської, в яких доведено, що спілкування є важливою ланкою у становленні соціальної взаємодії дітей з розладами аутичного спектру, проте воно неможливе без адекватного розуміння співбесідника.

Розкрито питання корегування динамічної афазії засобами логоритмики з урахуванням симптоматичної картини цього складного мовленнєвого порушення у дослідженні Т. Левчук.

Висвітлено принципи та методи корегування просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритмики, які запропоновано науковцем О. Боряк.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито методику формувального етапу експерименту та етапи її впровадження, яка складалась із низки логоритмічних вправ, що були спрямовані на ауторелаксацію та саморегуляцію; ритмічної азбуки, що спрямована на засвоєння ритму; музичних вправ для розвитку фонематичного слуху; ігор для розвитку діафрагмального та мовного дихання; використано набір різних дитячих музичних інструментів для розвитку емоцій дитини та вміння їх позначати. Доведено, що розроблена методика виявилась дієвою, отже, її можливо використовувати в роботі з дітьми з розладом аутичного спектру.

Ключові слова: логоритмічні заняття, діти з розладами аутичного спектру.

The article deals with the features of organization of lessons with logs for children with disorders of the autistic spectrum. The urgency of the problem of research at the social level is determined by a significantly increased number of children with the disorders of the autistic spectrum (race), in particular, there is a tendency to increase the frequency of this violation of development in preschool children.

One of the important symptoms, children's autism is issues with speech: children begin to speak very late and can be grammatical disordered, but can suddenly pronounce long phrases that have heard from adults.

The main attention focuses on the theoretical and methodological principles of the study, so considered the study of V. Vityk and L. Tarasyuk, which were proposed by the most common means of alternative communication, trainings of non-verbal communication of children with autism, identified areas of speech therapy. The study of the M. Sviderskay, which proved that communication is an important link in the formation of social interaction of children with the disorders of the autistic spectrum, but it, is impossible without an adequate understanding of the interlocutor.

The issue of correction of dynamic aphasia with means of logsmics is revealed taking into account the symptomatic picture of this complex speech violation in the study of T. Levchuk. The principles and methods of correction of the prosodic side of broadcasting in children of senior preschool age with dysarthria by means of speech thermal rhythms, which were proposed by the scientist O. Boryak.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the methodology of the molding stage of the experiment and the steps of its implementation, which consisted of a number of logical exercises, which were directed to auto-regulation and self-regulation are disclosed; rhythmic alphabet, aimed at mastering the rhythm; musical exercises for the development of phonemic hearing; games for the development of diaphragm and linguistic breathing; a set of different children's musical instruments for the development of emotions of the child and protect them to denote them. It is proved that the developed methodology turned out to be effective and it is possible to use in working with children with an autistic spectrum disorder.

Key words: logarithmic classes, children with autistic spectrum disorders.

УДК 37.012.82:37.018:159.922.76
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.21>

Кавиліна Г.К.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема аутизму та аутистичних розладів для українського й світового суспільства не є новою, але вона привертає увагу психологів, педагогів і психіатрів. Актуальність проблеми дослідження на соціальному рівні визначається помітно збільшеною кількістю дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), зокрема, відзначається тенденція до збільшення частоти виникнення цього порушення розвитку у дітей дошкільного віку.

Дошкільний вік – це кращий період, коли ми можемо допомогти та виправити дефекти мовлення, які можуть у подальшому впливати на оволодіння письма та читання дитиною, тому своєчасна допомога у виправленні дефектів звуковимови за допомогою логоритмічних занять є важливою задачею сучасної дошкільної освіти, яка розв'язується тільки разом логопедом, музичним працівником і вихователем.

Аутизм (від гр. «αὐτός» – «сам») – це хворобливий стан психіки людини, який характеризується послабленням зв'язків із реальністю, виявляється у зосередженості на власних переживаннях, створенні свого світу марення. Діти, хворі на аутизм, стають відлюдькуватими, перестають спілкуватися з однолітками, усамітнюються, іноді ховаються, створюють власний світ безглузвих фантазій і живуть у цьому фантастичному світі як діючі особи, багато розмовляють з кимось невідомим, сперечаються, комусь погрожують. Хвору дитину майже неможливо повернути до дійсності. Аутизм часто поєднується з повною відмовою від мови (мутизм) або з різким її зменшенням [2].

Одним із важливих симптомів дитячого аутизму є проблеми з мовленням: діти починають говорити дуже пізно і плутають займенники, але можуть і раптово вимовляти відразу ж довгі фрази, почуті від дорослих. У фразах повторюється не тільки порядок слів, але й інтонація, з якою вони були сказані раніше іншою людиною [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження В. Вітюк та Л. Тарасюк присвячено розвитку мовлення дітей з аутизмом, що в подальшому допоможе їм адаптуватися у соціумі та здобути початкову освіту. Науковцями запропоновано найбільш поширені засоби альтернативної комунікації, тренінги невербального спілкування з дітьми з аутизмом, визначено напрями логопедичної корекційної роботи [7].

М. Свідерська займалась проблемою розуміння зверненого мовлення дітьми з розладами спектру аутизму. Спілкування є важливою ланкою у становленні соціальної взаємодії, проте воно неможливе без адекватного розуміння співбесідника [8].

Мета статті полягає в доведенні ефективності використання логоритмічних занять у роботі з дітьми-аутистами.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ століття в багатьох країнах Європи набула поширення програма ритмічного виховання, відома як метод ритмічної гімнастики. Її створив швейцарський педагог і музикант, професор Женевської консерваторії Еміль Жак-Далькроз. Сутність цієї методики полягає в тому, що завдяки поєднанню ритму, музики та руху було розв'язано задачу «виховання ритму за допомогою ритму» спочатку у музикантів, а потім у звичайних дітей, починаючи з дошкільного віку.

З плином часу логопедичну ритміку дедалі активніше використовували в різноманітних реабілітаційних методиках як один із самостійних засобів коригувального впливу, тому сьогодні доцільно застосовувати досвід учених, педагогів, фізіологів та лікарів для виправлення вад мовлення у дітей, зокрема починати цю роботу ще в дошкільному навчальному закладі [5].

Так, Т. Левчук дослідила питання корегування динамічної афазії засобами логоритміки з урахуванням симптоматичної картини цього складного мовленнєвого порушення.

Науковець О. Боряк розробила принципи та методи корегування просодичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки [1].

Л. Журавльова у своєму дослідженні експериментально довела залежність темпо-ритмічних розладів мови у дітей із заїканням від стану компонентно-складових форм музики, зокрема ритму, темпу, інтонації та емоцій, які містяться в структурі музично-дидактичних ігор. Вона встановила, що активізація і синестезія роботи сенсорних аналізаторів забезпечують ефективність на різних етапах розвитку усного мовлення у дітей із заїканням. Поєднання музики, руху та слова у логоритміці відбувається по-різному, але якою б не була частка музики та слова, музики та руху у вправах, усі вони в комплексі формують та впорядковують рухову сферу дитини й позитивно впливають на її особистість та мовлення [5].

Отже, саме поєднання співів, рухів і мови дасть змогу закріплювати правильну звуковимову і звукосприйняття.

Мета логопедичної ритміки для дітей з РАС полягає у всебічному розвитку дитини з відповідними можливостями та пристосуванням до соціального середовища.

Так, дослідниця Г. Літвінова довела, що саме музика зачіпає глибинні потенційні можливості дітей з розладами аутистичного спектру, пробуджуючи у них інтерес до світу, сприяє засвоєнню різних позитивних емоцій, а також їх проявів. Дошкільнятам з розладами аутистичного спектру музика дає можливість установити, поступово зміцнити довіру та порозуміння з педагогом [3].

Дослідження було проведено в комунальній установі «Одеський інклюзивно-ресурсний центр № 5». В дослідженні брали участь 12 дітей старшого дошкільного віку з РАС. П'ятьох досліджуваних можна віднести до мовленнєвого порушення ЗНМ другого рівня, а семеро належать до ЗНМ третього рівня. Працівники центру були в команді супроводу, тому діти з РАС відвідували корегувальні логопедичні заняття протягом навчального року.

На початку експерименту нами були враховані такі умови.

1) Створення в освітній установі спеціально організованого середовища, що дає змогу компенсувати відсутні навички та полегшити адаптацію дитини (структурований і стабільний простір, візуальний розклад у групі та кабінеті фахівця).

2) Психолого-педагогічний супровід усіх суб'єктів інклюзивної освіти (дитина, педагоги, батьки, однолітки).

3) Командна робота з дитиною з РАС спеціаліста різного профілю (педагога-психолога, логопеда, дефектолога).

Нами було задіяно такі відомі методи роботи з дітьми з РАС:

- метод візуального контакту, розуміння погляду, встановлення уваги;

- метод розуміння погляду «Відповідає той, на кого дивляться»;

- метод повідомлення інформації про предмети, які в цей момент дитина не може бачити, про минуле й майбутнє (більш абстрактні поняття, «Що ти збираєшся робити завтра?»);

- метод збільшення числа спонтанних висловлювань;

- метод повідомлення про свої емоції;

- метод сумісної роботи.

На констатувальному етапі нами було визначено рівні виконання логоритмічних вправ дітей з РАС на заняттях.

Так, на низькому рівні нами було виділено дітей, які не вміють технічно точно, легко й виразно виконати основні та імітаційні рухи. У дітей був поверхневий інтерес до ритміки, вони не робили спроб висловити музичні образи в русі, у них погано розвинені слухова увага й фонематичний слух, вони не погоджують рух із музикою та мовою, спостерігається недоречність мимічних та вокально-мовних реакцій, вони не відчувають зміну настрою музики, помиляються у визначенні динаміки, темпі. У дітей цього рівня не розвинене діафрагмальне й мовне дихання, мова невиразна.

На середньому рівні нами було виділено дітей, які виконують рухи точно й виразно, але не мають творчої активності у створенні музично-рухових образів, інтерес до виконання вправ нестійкий, мимічні та вокально-мовні реакції стримані або відсутні, зміну настрою музики вони відчувають недостатньо добре, помиляються у визначенні

динаміки, темпу й ритму. Недостатньо добре розвинені слухова увага й фонематичний слух, рух із музикою та мовою вони погоджують за допомогою дорослого, діафрагмальне й мовне дихання та дикція слабо розвинені.

На високому рівні виділено дітей, які технічно володіють музично-ритмічними навичками, виявляють творче ставлення до виконання танців, ігор та вправ, відчувають зміну настрою музики, динаміку, темп і ритм. У дітей розвинені слухова увага й фонематичний слух, мимічні та вокально-мовні реакції, вони добре погоджують рух із музикою та мовою, добре розвинені діафрагмальне й мовне дихання, дикція.

Нами було визначено, що на низькому рівні опинилося 9 (75%) досліджуваних, на середньому – 3 (25%) дітей, а на високому рівні не опинилося нікого.

Формувальний етап нашого дослідження складався з низки логоритмічних вправ, які були спрямовані на ауторелаксацію та саморегуляцію, як, наприклад, вправа «Верба-тополя».

Дитина стоїть і виконує завдання керівника. Їй пропонується розставити ноги на ширину плечей, злегка нахилити корпус, опустити голову, опустити руки вздовж тулуба. Вона є плачучою вербою, гілки якої (руки) плавно розгойдує вітерець. Виконуючи це завдання, дитина має розслабитися.

Потім дитину просять плавно підняти руки вгору, прогнутися, вирівнятися, зробити глибокий вдих, поставити п'ятки разом, а носки – нарізно. Тепер вона – струнка, гнучка тополя, яка не боїться ні вітрів, ні бурі, адже вона сильна й могутня.

Такі вправи допомагали дитині відчути своє тіло, вміти їм керувати, виконувати нахили в різні боки за командою логопеда.

Також нами були розроблені й запропоновані ритмічна азбука, яка спрямована на засвоєння ритму. Дітям пропонувалося прослухати ритмічний малюнок, а потім повторити його за логопедом. Як ритмічний малюнок ми запропонували поплескати в долоні знайомий музичний нарис, потупотіти ніжками, а потім ми пропонували дітям з'єднати ці дії в одну вправу, тобто ускладнювали завдання.

Для розвитку фонематичного слуху нами було розроблено музичні вправи, в яких пропонувалося дітям впізнати, як дзичить велика бджілка (діти голосно імітували), а як – маленький комарик (діти тихесенько пищали).

Для розвитку діафрагмального й мовного дихання була запропонована гра з кульками. Дітям пропонували кольорові кульки, на які необхідно було дмухати і не давати їм впасти до підлоги. Кожного разу час, який кулька «летіла», збільшувався.

Для розвитку емоцій та вміння їх позначати ми пропонували дітям набір різних дитячих музичних інструментів. Наприклад, на занятті по казці «Три ведмеді» ми за допомогою миміки показували

сердитих героїв казки, а на металофоні музично зображували їх злість, ударяючи молоточком по клавішах з низьким звуком, коли зображували сумного казкового героя, то вдаряли по клавішах з високим звуком, для зображення веселого здійснювали середньочастотні звуки.

Також нами було задіяно різні види ходьби, стрибки, біг, тупання, хлопки. Так, на заняттях ми показували різні ілюстрації тварин і пропонували зобразити ведмежу ходу, те, як рухається качка, те як скаче мавпа з гілки на гілку. На наступних заняттях використовували для імітації емоцій тварин, героїв з мультфільмів. Дітям пропонувалося вгадати емоцію через імітацію рухів, міміки.

По завершенню формувального етапу експерименту нами було виявлено, що на високому рівні опинилося 4 дітей (33%), на середньому – 7 (58%), а на низькому рівні залишилась одна (9%) дитина.

Висновки. Розроблена методика виявилась дієвою, і її можливо використовувати в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, тому ми пропонуємо використовувати таку форму роботи з дітьми-аутистами в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзивного навчання, в закладах загальної та середньої освіти для дітей з розладами аутистичного спектру та в корегувальній роботі інклюзивно-ресурсних центрів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боряк О. Дослідження темпо-ритмічної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. Вип. 17. С. 30–34.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 112 с.
3. Литвинова Г., Зазуленко-Бакланова Н. Арт-терапевтические технологии в системе психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. *Исцеляющее искусство.* 2016. № 3. С. 18–39.
4. Новиковская О. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях : практическое пособие для педагогов и родителей. Санкт-Петербург : Корона, 2018. 270 с.
5. Полтавцева В., Косарева Л., Башманова Л. Играют дети – играют вместе (Игровая терапия для детей с ранним детским аутизмом). *Молодой учёный.* 2016. № 21. С. 913–916.
6. Свідерська М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка.* 2016. Вип. 32 (2). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32%282%29__23 (дата звернення: 15.10.2016).
7. Чеснокова Л. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків : Основа, 2017. 160 с.

КРИТЕРІЇ ВИБОРУ ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК ДЛЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

CRITERIA OF DIAGNOSTIC TOOLS' CHOICE FOR CHILD DEVELOPMENT COMPLEX EVALUATION

У статті обґрунтовано, що за наявності значної кількості методик комплексної оцінки розвитку їх правильний вибір здебільшого є надзвичайно важливим, а іноді й доленосним для проведення професійної діагностики, яка допоможе правильно виявити порушення психофізичного розвитку на ранній стадії, запобігти йому і, відповідно, розробити індивідуальний маршрут навчання, виховання та розвитку дитини. Для забезпечення ефективної навчально-корекційної діяльності дітей з особливими освітніми потребами визначальною є експертна оцінка особливостей їхнього психофізичного, мовленнєвого розвитку, стану інтелектуальних можливостей, ступеня їх збереження на фоні індивідуальних порушень. Було визначено критерії вибору діагностичних методик, якими має користуватися фахівець для здійснення комплексної оцінки розвитку дитини: урахування віку і передбачуваного рівня психічного розвитку дитини; доступність діагностичних завдань; добір діагностичних завдань для кожного вікового етапу повинен здійснюватися на науковій основі; комплектування методики електронним ключем для доступу до обробки протоколів дослідження, набором робочих бланків, книгами та матеріалами для тестування дітей; кількість методик має бути такою, щоб обстеження дитини не привело до психічного виснаження; необхідно дозувати навантаження на дитину з урахуванням її індивідуальних можливостей; наявність різної складності завдань і надання дитині дозованої допомоги під час їх виконання; діагностичний інструментарій повинен дозволяти експериментаторові у ході одноразового дослідження зробити висновок про відповідність психічного розвитку дитини віковій нормі або про відставання від неї; під час добору завдань потрібно враховувати вплив афективної сфери дитини на результати її діяльності, щоб виключити необ'єктивність в інтерпретації результатів.

Ключові слова: розвиток дитини, комплексна оцінка розвитку, діагностика, діа-

гностичні методики, розвиток дитини, критерії.

The article substantiates that in the presence of a significant number of methods of comprehensive assessment of development, their correct choice in most cases is extremely important, and sometimes fatal, for professional diagnosis, which will help to identify psychophysical development at an early stage correctly, prevent it, and, accordingly, to help in making an individual route of education, child upbringing and development. To ensure effective educational and correctional activities of children with special educational needs, an expert assessment of the peculiarities of their psychophysical, speech development, the state of intellectual abilities, the degree of their preservation against the background of individual disorders is crucial. The criteria for selecting diagnostic techniques to be used by a specialist to carry out a comprehensive assessment of a child's development were determined: taking into account the age and expected level of mental development of the child; availability of diagnostic tasks; selection of diagnostic tasks for each age stage should be carried out on a scientific basis; acquisition of the methodology with an electronic key for access to the processing of research protocols, a set of worksheets, books and materials for testing children; the number of techniques should be such that the examination of the child does not lead to mental exhaustion; it is necessary to dose the load on the child, taking into account his individual capabilities; presence of various complexity of tasks and rendering of the dosed help to the child during their performance; diagnostic tools should allow the experimenter in the course of a one-time study to make a conclusion about the conformity of the mental development of the child to the age norm or lag behind it; The choice of tasks should take into account the influence of the child's affective sphere on the results of its activities to eliminate bias in the results' interpretation.

Key words: child's development, development complex evaluation, diagnostics, diagnostic tools, criterion.

УДК 37.015.31
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.22>

Казачінер О.С.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Бойчук Ю.Д.,
докт. пед. наук, професор, член-
кореспондент Національної академії
педагогічних наук України,
професор кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної психології,
ректор
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Галій А.І.,
канд. біол. наук, доцент,
завідувач кафедри здоров'я людини,
реабілітології і спеціальної психології
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Провідною базовою потребою дітей з особливими освітніми потребами, так само як і їхніх однолітків, є необхідність у розвитку і навчанні. Таке завдання має розв'язувати інклюзивна освіта, проте в Україні її впровадження й досі залишається складним процесом, оскільки, щоб фахівець допоміг учителям і батькам, необхідно визначити, яку саме допомогу потрібно надати дитині. Інакше кажучи, йдеться про важливість і необхідність здійснення діагностики, комплексної оцінки розвитку дитини.

У всьому світі, перш ніж говорити про інклюзивне навчання й освітні потреби, дітей діагностують.

Для забезпечення ефективної навчально-корекційної діяльності дітей з особливими освітніми потребами визначальною є експертна оцінка особливостей їхнього психофізичного, мовленнєвого розвитку, стану інтелектуальних можливостей, ступеня їх збереження на фоні індивідуальних порушень.

Ми повністю погоджуємося з думкою очільниці директорату інклюзивної та позашкільної освіти

МОН Л. Самсонової про те, що проведення такої комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини не лише підвищить кваліфікацію фахівців, але і значно розширить доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання здійснення оцінки фізичного розвитку дитини були предметом наукових пошуків таких авторів, як С. Гавришко [1], С. Савлюк [8] та ін., діагностики мовленнєвого розвитку – Л. Андрусишина, Ю. Тубичко [10] та ін.

Л. Андрусишиною проаналізовано методологічні аспекти проблеми діагностики недорозвинення мови у дітей із затримкою психічного розвитку та розумовою відсталістю. Ю. Тубичко розроблено комплекс нейропсихологічного обстеження мовленнєвого стану і перцептивно-когнітивних функцій, який доцільно використовувати для виявлення дітей, схильних до розвитку дисграфії; критеріального оцінювання, що надає можливість диференціювати ступінь порушень мовленнєвих і перцептивно-когнітивних функцій у дітей цієї вікової категорії.

Наукові розвідки із психологічної діагностики здійснювалися Я. Крет, Х. Лепех [3], Т. Дегтяренко, Я. Шевцовою та ін.; із діагностики творчого потенціалу та дитячої обдарованості – В. Демченко [2], О. Листопад [4], В. Шмаргун та ін.

О. Листопад акцентовано увагу на необхідності вироблення критеріїв діагностування творчого потенціалу особистості дитини, перелічено інструментальні й мотиваційні ознаки творчого потенціалу особистості, вказано на недоліки використання тестів IQ та інших психометричних тестів для ідентифікації дітей із високим творчим потенціалом. Підкреслено, що діагностика має бути орієнтована не на результат, а на процес творчого розвитку особистості дитини. Наголошено на необхідності наукових досліджень у напрямках покращання інструментарію виявлення дітей із високим творчим потенціалом та удосконалення методик їх вивчення.

У працях Х. Лепех констатовано, що діагностування аутизму повинно спиратися на діагностичні критерії МКХ-10 (Всесвітньої організації охорони здоров'я) та DSM-IV (Американської психіатричної асоціації). Методами психологічної діагностики дітей із аутизмом у школі є: вивчення документації, спостереження, бесіда з батьками, шкала тестів Розумового Розвитку А. Біне – Б. Сімона, CARS (шкала оцінювання дитячого аутизму) Е. Шоплера, Р. Рейхлера, Б. Реннера, тест РЕР-R (психоосвітній профіль), зорово-моторний бендер-гештальт-тест, нейропсихологічні методики.

Проблему дослідження мотиваційного аспекту щодо шкільного навчання студіювали М. Мізюк,

З. Суслик [6], В. Тарасун [9] та інші науковці. В. Тарасун було розглянуто методи нейропсихологічної діагностики морфофункціональної готовності дітей з особливостями розвитку до шкільного навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На жаль, у наукових дослідженнях бракує чіткого визначення, за якими критеріями фахівець обиратиме ту чи іншу методику для здійснення комплексної оцінки розвитку дитини, як нормотипової, так і тієї, що має порушення психофізичного розвитку. Проте за наявності значної кількості методик комплексної оцінки розвитку їх правильний вибір є надзвичайно важливим, а іноді й доленосним для проведення професійної діагностики, яка допоможе правильно виявити порушення психофізичного розвитку на ранній стадії, запобігти йому і, відповідно, розробити індивідуальний маршрут навчання, виховання та розвитку дитини.

Мета статті полягає у виділенні критеріїв вибору діагностичних методик, якими має користуватися фахівець для здійснення комплексної оцінки розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Багато методик були застарілими; не було інструментів, щоб зрозуміти, які в дитини потреби. Нові методики, якщо правильно ними користуватися, надають вичерпну інформацію про сильні та слабкі сторони дитини, її освітні потреби. Вчителі можуть спиратися на ці кількісні та якісні дані під час створення адаптованих чи модифікованих програм [11].

Крім того, якщо звіт, зроблений за новими методиками, перекласти та поїхати з ним за кордон, то там його зрозуміють і візьмуть до уваги.

До комплектів, які надійшли у кожен ІРЦ України, входять 5 методик. Це методики для визначення інтелектуального рівня розвитку дитини, методика WISC-IV або Шкала Векслера для дітей – IV видання та методика Leiter-3, шкала продуктивності Лейтера – 3 видання. Ці методики спрямовані на визначення рівня інтелекту [12].

Нові методики об'єктивні. Є дві онлайн-платформи, куди психолог вносить результати діагностики, вони там обробляються, і психолог отримує звіт. Тобто ніхто самостійно не робить висновки, нічого не пропускає повз. В одній із методик є опитування про особливості поведінки дитини, яке батьки можуть пройти вдома, без тиску. Психолог не буде знати відповіді на конкретні запитання, а побачить лише зведену картину. Це налаштовує на позитив. Якщо комусь хочеться прикрасити ситуацію і дати не правдиві, а позитивні відповіді – методика це покаже.

Дитину не потрібно мучити всіма п'ятьма методиками, лише проведення WISC і Leiter в один день може зайняти до 5 годин. Фахівець, котрий володіє всіма методиками, на основі запиту, який

формують батьки та вчителі, може висунути гіпотези про причини поведінки або кроки, якими можна цю поведінку скоригувати [12].

Слушною є думка керівника відділу адаптації та розробки тестів компанії «ОС Україна» К. Шкурпат про те, що на основі запитів та власної експертної думки психолог ІРЦ формує список тестувань, які необхідно провести. Наприклад, якщо дитина непосидько, перше, що спадає на думку, – перевірити, чи ця непосидючість для неї не є всеохопною, друге – чи не схожа вона на РДУГ. Тоді вже автоматично можна обрати CONNERS-3.

Якщо батьки кажуть, що в дитини через непосидючість і оцінки поповзли донизу, формується інша гіпотеза: можливо, у дитини складнощі з концентрацією уваги або якимись когнітивними процесами, і це може бути розлад навчання. Тож має проводитися WISC.

Якщо дитині до 7,5 років, і труднощі з навчанням пов'язані з поведінковими проявами, які схожі на PAC, ми проведемо PEP-3. Якщо дитина старша, потрібно обрати CASD (від 1 до 16 років). Залежно від запиту, з яким прийшла родина, залежно від уточнювального інтерв'ю з батьками та вчителями потрібно обирати відповідні методики [12].

Таким чином, можна визначити такі критерії вибору діагностичних методик, якими має користуватися фахівець для здійснення комплексної оцінки розвитку дитини:

1) урахування віку і передбачуваного рівня психічного розвитку дитини;

2) доступність діагностичних завдань;

3) добір діагностичних завдань для кожного вікового етапу повинен здійснюватися на науковій основі, тобто під час обстеження слід використовувати ті завдання, що можуть виявити, які сторони психічної діяльності потрібні для виконання цього завдання і як вони порушені в обстежуваній дитині [7];

4) комплектування методики електронним ключем для доступу до обробки протоколів дослідження, набором робочих бланків, книгами та матеріалами для тестування дітей;

5) кількість методик має бути такою, щоб обстеження дитини не привело до психічного виснаження; необхідно дозувати навантаження на дитину з урахуванням її індивідуальних можливостей. Зміст завдань не повинен викликати у дитини негативних реакцій, а, навпаки, має сприяти встановленню контакту з нею, що дозволить провести обстеження ретельно й отримати достовірні результати [7];

6) наявність різної складності завдань і надання дитині дозованої допомоги під час їх виконання;

7) під час здійснення скринінгового дослідження діагностичний інструментарій повинен дозволяти експериментаторові в ході одноразового дослідження зробити висновок про відповід-

ність психічного розвитку дитини віковій нормі або про відставання від неї [7];

8) під час добору завдань потрібно враховувати вплив афективної сфери дитини на результати її діяльності, щоб виключити необ'єктивність в інтерпретації результатів [7].

Висновки. Таким чином, сказане вище дозволило дійти висновку про те, що правильний вибір діагностичних методик є надзвичайно важливим, а іноді й доленосним для проведення професійної комплексної діагностики розвитку дитини, в т. ч. і з особливими освітніми потребами. Було визначено критерії вибору діагностичних методик, якими має користуватися фахівець для здійснення комплексної оцінки розвитку дитини: урахування віку і передбачуваного рівня психічного розвитку дитини; доступність діагностичних завдань; їх добір для кожного вікового етапу повинен здійснюватися на науковій основі; комплектування методики електронним ключем для доступу до обробки протоколів дослідження, набором робочих бланків, книгами та матеріалами для тестування дітей; кількість методик має бути такою, щоб обстеження дитини не привело до психічного виснаження; необхідно дозувати навантаження на дитину з урахуванням її індивідуальних можливостей; наявність різної складності завдань і надання дитині дозованої допомоги під час їх виконання; діагностичний інструментарій повинен дозволяти експериментаторові в ході одноразового дослідження зробити висновок про відповідність психічного розвитку дитини віковій нормі або про відставання від неї; під час добору завдань потрібно враховувати вплив афективної сфери дитини на результати її діяльності, щоб виключити необ'єктивність в інтерпретації результатів.

Предметом подальших наукових пошуків може, на нашу думку, стати розробка чіткої системи підготовки фахівців у системі як вищої, так і післядипломної освіти для формування та розвитку професійної компетентності (яка містить знання, уміння, навички, особистісні якості) щодо здійснення комплексної оцінки психофізичного розвитку дітей різного віку з нормотиповим і порушеним розвитком.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавришко С.Г. Оцінка рівня фізичної підготовленості дівчаток 4–6 років. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фізичного виховання і спорту*. 2005. № 20. С. 19–27.
2. Демченко В. Педагогічні проблеми діагностики виявлення обдарованих школярів. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 4. С. 40–42.
3. Лепех Х.В. Особливості психологічної діагностики аутичних дітей в умовах загальноосвітньої школи. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. № 13. Ч. 5. С. 168–175.

4. Листопад О.А. Діагностування творчого потенціалу особистості дитини. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 98–102.

5. МОН закупить сучасні тести, що допоможуть скласти кращі програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-zakupit-suchasni-testi-sho-dopomozhut-skladati-krashi-programi-rozvitku-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>.

6. Мізюк М.І., Суслик З.Б. Психолого-гігієнічна оцінка мотиваційної та інтелектуальної готовності дітей до систематичного навчання у школі. *Прикарпатський вісник НТШ. Сер. Пульс*. 2013. № 4. С. 178–184.

7. Основи психодіагностики та методи профілактики і корекції вторинних відхилень в психічному розвитку дітей зі спеціальними освітніми потребами. URL: https://pidru4niki.com/82840/psihologiya/osnovi_psihodiagnostiki_metodi_profilaktiki_korektsiyi_vtorinnih_vidhilen_psihichnomu_rozvitku_ditey_spetsialnimi.

8. Савлюк С.П. Оцінка функціонального стану дітей 6–10 років із депривацією зору в процесі фізич-

ного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2016. № 3. С. 66–71.

9. Тарасун В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія; Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2008. 299 с.

10. Тубичко Ю.О. Нейропсихологічна діагностика основних компонентів мовленнєвого розвитку і перцептивно-когнітивних функцій в дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2013. № 1/2. С. 222–225.

11. Що треба знати про нові методики для ІРЦ – пояснює тренерка. URL: <https://nus.org.ua/articles/shho-treba-znaty-pro-novi-metodyky-dlya-irts-rovasnyuye-trenerka/>.

12. Як оцінюватимуть особливі освітні потреби дітей в ІРЦ. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-otsinyuvatymut-osoblyvi-osvitni-potreby-ditej-v-irts/>.

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

FORMATION OF SELF-ASSESSMENT IN ELDER PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

Дошкільне дитинство – період, коли формується особистість дитини, її самосвідомість і світовідчуття. Дослідження самооцінки як структурного компоненту самосвідомості має суттєве значення для розробки проблем онтогенезу людської психіки, який включає як інтелектуальний, так і особистісний розвиток. Відомо, що мовленнєвий дефект сприяє формуванню неадекватної самооцінки: почуттю своєї малоцінності, сором'язливості, невпевненості у своїх можливостях. Розгляд самооцінки дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення є актуальною проблемою, оскільки мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. У роботі на основі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури теоретично обґрунтована й експериментально перевірена ефективність напрямів формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Серед дошкільників із мовленнєвими порушеннями порівняно зі здоровими ровесниками істотно переважають ті, для яких характерна неадекватна самооцінка. За допомогою спеціальних методик експериментально досліджено занижену та завищену самооцінку, її рівні у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та з нормальним мовленнєвим розвитком. Виявлено, що більшість дітей мають неадекватну самооцінку, що негативно впливає на їхній розвиток і потребує подальшої взаємодії у процесі корекційної роботи батьків, педагогів і психолога. Формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ може бути успішним за умов: застосування особистісно-зорієнтованого підходу з урахуванням психологічних механізмів і закономірностей формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку; впровадження спеціально організованого процесу формування самооцінки з використанням новітніх методів і прийомів у поєднанні із традиційними у психокорекційній роботі.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, мовленнєві порушення, загальне

недорозвинення мовлення, самооцінка, корекційна робота.

Preschool childhood is a period when a child's personality, self-consciousness and world-view are formed. The study of self-esteem as a structural component of self-awareness is essential for the development of problems of ontogenesis of the human psyche, which includes both intellectual and personal development. It is known that a speech defect contributes to the formation of inadequate self-esteem: a feeling of inferiority, shyness, insecurity. Consideration of self-esteem of older preschool children with speech disorders is an urgent problem, as speech defects impair the child's ability to communicate freely with other people. Awareness of one's own speech insufficiency usually causes negative emotional states: feelings of social inferiority, fear of speech, constant feelings. In the work, on the basis of the analysis of the special psychological and pedagogical literature, the efficiency of directions of formation of self-estimation at children of senior preschool age with the general underdevelopment of speech is theoretically substantiated and experimentally checked. Among preschoolers with speech disorders in comparison with healthy peers significantly prevail those who are characterized by inadequate self-esteem. With the help of special methods, underestimated and overestimated self-esteem, its levels in preschool children with general speech underdevelopment and with normal speech development were experimentally studied. It was found that most children have inadequate self-esteem, which negatively affects their development and requires further interaction in the process of correctional work of parents, teachers and psychologists. Forming of self-appraisal for the children of senior preschool age with general of speech can be successful at terms: application of the personality orientated approach and account of psychological mechanisms and conformities to the law of forming of self-appraisal for the children of senior preschool age; introduction of the specially organized process of forming of self-appraisal from the use of the newest methods and receptions in combination with traditional in by a correction work.

Key words: older preschool children, speech disorders, general speech underdevelopment, self-esteem, correctional work.

УДК 372+371.911
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.23>

Ковиліна В.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Кипер Д.В.,
студентка I курсу магістратури
факультету дошкільної педагогіки та психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблема вивчення самооцінки займає чільне місце серед найбільш актуальних питань у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки. Вона актуалізується в загальній психології, де зібраний великий теоретичний та експериментальний матеріал, що розкриває феноменологію цього конструкта. Термін «самооцінка» інтерпретується

по-різному, але найпоширенішим є її тлумачення як сукупності всіх уявлень людини про себе, ставлення до себе [2].

Процес всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) потребує цілісної, системної соціально-педагогічної та корекційно-психологічної роботи. Реальним фактором останнього

десятиріччя є збільшення кількості дітей із порушенням мовлення, зумовленого ураженнями центральних і периферійних відділів мовленнєвого аналізатора [4].

Період від народження до семи років характеризується бурхливим розвитком самосвідомості, яка справляє величезний вплив на соціальний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Дослідження самооцінки як структурного компонента самосвідомості має суттєве значення для розробки проблем онтогенезу людської психіки, що включає як інтелектуальний, так і особистісний розвиток. Дошкільне дитинство – період, коли формується особистість дитини, її самосвідомість і світовідчуття. У старшому дошкільному віці самооцінка у дітей стає не загальною, диференційованою. Діти реально оцінюють свої можливості та недоліки, досягнення своїх однолітків. Відомо, що мовленнєвий дефект сприяє формуванню неадекватної самооцінки: почуттю своєї малоцінності, сором'язливості, невпевненості у своїх можливостях [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши літературні джерела, ми дійшли висновку, що всі наявні сьогодні дослідження більшою мірою стосуються вивчення самооцінки у дітей із розумовою відсталістю, ЗПР або ж із нормальним психофізичним розвитком. Існують поодинокі наукові дослідження самооцінки у дітей із порушеннями мовлення Г. Зінківського, О. Калягіна, Р. Левіної, В. Мітерікова, Т. Овчиннікової, Г. Урунтаєвої.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Виникла необхідність ґрунтовного вивчення самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Розгляд самооцінки дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення є актуальною проблемою, оскільки мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості та спричиняє формування своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що потребує спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реабілітацію дитини.

Таким чином, із огляду на актуальність окресленої проблеми й у зв'язку з недостатнім її вивченням формування самооцінки у дітей із ЗНМ набуває особливої ваги, що й зумовило вибір теми дослідження: «Формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення».

Мета нашої роботи – на основі аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури тео-

ретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність напрямів формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Для досягнення визначеної мети поставлено такі завдання дослідження:

1) проаналізувати загальну та спеціальну психолого-педагогічну літературу з метою визначення понятійно-термінологічного апарату у контексті дослідження проблеми;

2) з'ясувати й узагальнити структурні компоненти самооцінки як продукту самосвідомості людини й особливості її становлення в онтогенезі;

3) обґрунтувати методику експериментального дослідження та вивчити самооцінку у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ;

4) визначити шляхи формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка належить до центральних утворень особистості, значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості та є регулятором її поведінки та діяльності. Формування самооцінки відбувається у процесі діяльності й міжособистісної взаємодії. Як зазначає Л. Виготський, самооцінка – це найважливіша особистісна інстанція, яка дає змогу контролювати власну діяльність із погляду нормативних критеріїв, будувати свою поведінку відповідно до соціальних норм, це компонент самоусвідомлення, який включає в себе порядок зі знаннями про себе оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків

Вивченням самооцінки у психології займалися такі науковці, як Ч. Кулі, Д. Мід, К. Роджерс, К. Левін, О. Захарова та ін. Одним із перших дослідників, що займався вивченням проблеми «Я», був В. Джеймс, який виділяє дві форми самооцінки (самоповаги): самовдоволення та невдоволення собою. Існує одночасно декілька теорій, що описують самооцінку.

На сучасному етапі самооцінка є насамперед продуктом самосвідомості, її інтегрального утворення «Я-концепції». Вона інтенсивно розвивається в дошкільному віці та формується у процесі спілкування дошкільника з дорослими й однолітками, а також під час власної предметно-практичної або розумової діяльності. Залежно від характеру життєвого досвіду дитини (позитивного чи негативного) в неї формуються різні уявлення про реальне «Я» (який я порівняно з іншими), Ідеальне «Я» (яким я прагну бути), дзеркальне «Я» (яким мене бачать інші люди). Надто великий розрив між реальним та ідеальним «Я» негативно впливає на самоповагу, переживання власної значущості.

Самооцінка – це складне утворення, котре є похідним елементом розвитку самосвідомості, що формується в онтогенезі (виникає на певному етапі).

Серед дошкільників із мовленнєвими порушеннями порівняно зі здоровими ровесниками істотно переважають ті, для яких характерна неадекватна самооцінка. За допомогою спеціальних методик ми експериментально дослідили адекватну та неадекватну (занижену та завищену) самооцінку, її рівні у дітей дошкільного віку із ЗНМ та з нормальним мовленнєвим розвитком. Виявили, що більшість дітей мають неадекватну самооцінку, це негативно впливає на їхній розвиток і потребує подальшої взаємодії у процесі корекційної роботи батьків, педагогів і психолога.

Експериментальною базою дослідження був обраний ДНЗ № 228 м. Одеса, у складі якого є логопедична група, де перебувають діти із ЗНМ. Контингент досліджуваних становили дошкільники 5–6 років життя із ЗНМ II–IV рівнів. Дослідженням було охоплено 30 дітей. Для дослідження самооцінки дітей із ЗНМ ми використали такі методики:

1. Спостереження – як метод всебічного різнобічного вивчення психічної діяльності дітей із ЗНМ. У дослідженні цей метод застосовувався нами як засіб первинного і додаткового збору інформації про ставлення дитини до себе, поведінкові особливості дітей із порушеннями мовлення.

2. Проективні малюнкові тести «Намалюй сім'ю», «Автопортрет» використовувалися з метою з'ясування того, як дитина почувається в сім'ї, яке місце у ній посідає, які взаємини склалися між членами сім'ї та дитиною, як вона ставиться до членів своєї родини. Взагалі ці методики є не тільки проєктивними, а й психометричними методами оцінки інтелектуального і соціального розвитку дітей із порушеннями мовлення.

3. Методики: «Вивчення сформованості "Я-образу" і самооцінки» «Вивчення самооцінки дітей у різних видах діяльності», «Вивчення самооцінки й оцінки особистісних якостей дітей групи».

4. Методика для вивчення самооцінки М. Курінної складалася з виконання дидактичних вправ.

Індивідуальна діагностика передбачала нашу особисту роботу з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Процедура індивідуальної діагностики містила у собі більшу кількість методик порівняно із фронтальною, була орієнтована на прискіпливе вивчення самооцінки, свого місця серед однолітків і в родині дошкільників із порушеннями мовлення. Індивідуальний діагностичний етап передбачав використання методики на визначення самооцінки Г. Урунтаєвої, М. Курінної. На цьому етапі відбувався збір основного масиву інформації про структурні компоненти самооцінки досліджуваного. Фронтальна діагностика передбачала вивчення соціальної задіяності дітей із порушеннями мовлення й охоплювала всіх учасників групового мікросоціального простору. На етапі фронтальної діагностики використовувалися такі діагностичні методи: малюнкові тести «Намалюй

сім'ю», «Автопортрет», спостереження за дітьми у грі та під час режимних моментів.

Після закінчення діагностичної роботи проводилася аналітична інтерпретація отриманих результатів. Дослідження проводилося протягом року. Репрезентативна вибірка становила 30 дітей, серед яких 15 дітей – експериментальної групи із ЗНМ II–IV рівнів і 15 дітей контрольної групи – з нормальним мовленнєвим розвитком.

Малюючи свій автопортрет, кожна дитина намалювала себе зі своєю близькою людиною: з батьком або братом, сестрою, мамою. Всі діти повторили малюнок лідера групи. Цей факт підтверджує несформованість самооцінки у дітей із ЗНМ. Проаналізувавши самооцінку за методом індивідуальної бесіди, визначили, що більшість дітей з експериментальної групи неадекватно (завищено) оцінюють свої можливості. Це насамперед є результатом впливу захисних механізмів психіки, а саме витіснення негативних переживань, безпосередньо пов'язаних з оцінюванням власної особистості дитиною із ЗНМ.

Для визначення рівнів сформованості самооцінки у дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії:

– поведінковий, показниками якого були: уміння дітей поводитися в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої; перевага позитивного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця у соціумі;

– пізнавально-інтелектуальний критерій виявлявся в таких показниках, як обізнаність дітей з елементарними соціальними нормами; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатність до аналізу ситуацій і багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявність елементарних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси;

– до показників комунікативного критерію ми віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази.

На основі зазначених критеріїв і показників було визначено три рівні розвитку самооцінки у дітей (високий, середній, низький). Коротко охарактеризуємо кожен із них.

До високого рівня розвитку самооцінки ми віднесли дітей, які позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані із соціальними нормами

та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій.

Середній рівень розвитку самооцінки був властивий шестилітнім дітям, у яких ставлення до себе не було усталеним, залежало від багатьох чинників, настроїв – мінливим. Для цих дітей характерною була неадекватна самооцінка (завищена, рідше занижена). Вони не виявили здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми у практику стосунків з однолітками та дорослими. Викликала труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій був нестабільним.

Низький рівень самооцінки характеризувався переважно негативним, іноді агресивним ставленням до соціуму, неусталеним настроєм, який діти контролювати й адекватно виражати не могли. Низький рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність із соціальними нормами. Самооцінка в них не була розвиненою. Ці дошкільнята мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність.

Наступний етап нашого дослідження був присвячений обґрунтуванню і впровадженню в навчально-виховний процес ефективних методів і прийомів формування самооцінки у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Ми застосовували такі напрями психокорекційної роботи, як: психологічна робота з родиною та педагогами, метод ідентифікації з лялькою або улюбленою твариною, довірлива бесіда і метод проблемних прожективних ситуацій, казкотерапія і комунікативні ігри.

Відповідно до результатів виконаних завдань визначили показники емоційного неблагопо-

луччя у дітей в експериментальних і контрольних групах. Порівнюючи дані, ми виявили, що у дітей експериментальної групи кількість дітей із неадекватною самооцінкою змінилася із 67% до 60%, кількість дітей з адекватною самооцінкою збільшилася із 33% до 40%. У дітей контрольної групи, в якій ми не застосовували систему формування самооцінки, результати погіршилися: кількість дітей із неадекватною самооцінкою змінилася із 47% до 49%, кількість дітей із адекватною самооцінкою – із 53% до 51%. Порівнюючи результати даних за рівнями сформованості самооцінки, ми виявили, що у дітей експериментальної групи з'явився високий рівень сформованості самооцінки (13%), кількість дітей із низьким рівнем зменшилася із 40% до 30%; а у дітей контрольної групи, в якій не застосовували систему формування самооцінки, результати погіршилися: кількість дітей із високим рівнем сформованості самооцінки зменшилася з 10% до 8%.

Висновки. Таким чином, формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ може бути успішним за умов: застосування особистісно-зорієнтованого підходу з урахуванням психологічних механізмів і закономірностей формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку; впровадження спеціально організованого процесу формування самооцінки з використанням новітніх методів і прийомів у поєднанні із традиційними у психокорекційній роботі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург : Питер Ком, 2006. 528 с.
2. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи. Санкт-Петербург, 2008. 432 с.
3. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология : учебное пособие. Москва, 2001. 336 с.

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПОВЕДІНКОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FEATURES OF INCLUSIVE TRAINING OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS WITH BEHAVIORAL TECHNOLOGIES

У статті обґрунтовано, що оновлення сучасної освітньої системи спрямоване на створення рівних умов для всіх категорій дітей щодо отримання якісної освіти, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру. Встановлено, що з огляду на широкий спектр аутистичних розладів підібрати уніфіковані форми роботи в межах інклюзивного навчання з такими дітьми неможливо. Наголошено на тому, що процес інклюзивного навчання та розвитку дітей з аутизмом можливий за умови використання різноманітних технологій втручання, серед яких чільне місце посідають технології прикладного аналізу поведінки (ПАП). Охарактеризовано різні прийоми та методи практичного застосування ПАП в умовах інклюзивного навчання, зокрема втручання на основі попередніх процесів; альтернативне та допоміжне спілкування; втручання «поведінковий момент»; когнітивні поведінкові/навчальні стратегії; диференційоване підкріплення альтернативної, несумісної або іншої поведінки; пряма інструкція; навчальний процес на основі дискретних проб; вправи та рухи; «вимірання»; навчання функціонального спілкування; моделювання; музично-опосередковане втручання; натуралістичне втручання; втручання батьків; інструкції та втручання за допомогою однолітків; підказка; переривання відповіді/перестрамування; втручання за допомогою соціальних розповідей; навчання соціальних навичок; аналіз завдань; затримка часу; відеомоделювання.

Обґрунтовано, що інклюзивне навчання дітей з аутизмом на основі прикладних поведінкових технологій передбачає створення зовнішніх умов задля формування бажаної (цільової) поведінки у різноманітних аспектах (адаптація, розвиток мовленнєво-комунікативних, соціальних, академічних навичок та оволодіння предметними компетентностями) в індивідуальному та рідше груповому форматі. Встановлено, що використання в інклюзивному освітньому процесі поведінкових технологій зміцнює навички комунікації, покращує адаптивні вчинки та здатність до навчання дитини, дає змогу досягти соціально прийнятного рівня спілкування, водночас аномальність поведінки зникає. Прикладний аналіз поведінки містить сотні інструментів для корегування аутизму, зокрема інструменти вербальної та невербальної імітації, розвитку моторики, розуміння мови мовця, озвучування дій та предметів, класифікації об'єктів.

Ключові слова: інклюзивне навчання, розлад аутистичного спектру, діти з РАС, прикладний аналіз поведінки.

The article substantiates that the updating of a modern educational system is aimed at creating equal conditions for all categories of children to obtain high-quality education, including children with autistic spectrum disorders. It has been established that in view of a wide range of autistic disorders, to find unified forms of work within inclusive education with such children is next to impossible. It is accented that the process of inclusive education and development of children with autism is possible in case of using various interference technologies, among which the technologies of applied behavior analysis (ABA) are maintained. Different methods and methods of practical application of ABA in the conditions of inclusive training, in particular have been characterized: interference on the basis of preliminary processes; alternative and supportive communication; interference "behavioral moment"; cognitive behavioral/educational strategies; differentiated reinforcement of alternative, incompatible or other kinds of behavior; direct instruction; educational process based on discrete samples; exercises and movements; "extinction"; training of functional communication; modeling; musically mediated interference; naturalistic interference; parents interference; instructions and interference with peers; tipping; interruption of response/redirection; interference with social stories; training social skills; task analysis; time delay; video modelling.

It has been substantiated that the inclusive training of children with autism based on applied behavioral technologies involves the creation of external conditions in order to form the desired (target) behavior in a variety of aspects (adaptation, development of speech-communicative, social, academic skills and mastering of subject competencies) individually and rarely in group format.

It has been established that the use in the inclusive educational process of behavioral technology strengthens communication skills, improves adaptive acts and the ability to teach the child, and allows achieving a socially acceptable level of communication, consequently the abnormality of behavior decreases. Applied behavior analysis contains hundreds of tools for the correction of autism: verbal and non-verbal imitation, motility development, understanding the language of the speaker, sounding actions and objects, classification of objects.

Key words: inclusive training, autistic spectrum disorder, children with autism spectrum disorder, applied behavior analysis.

УДК 376+37.011.33:056.264
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.24>

Кучеренко Є.Ю.,
аспірант кафедри технологій
спеціальної та інклюзивної освіти
Донбаського державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Одним з найважливіших періодів життя будь-якої дитини, зокрема дитини з порушеннями розви-

тку, є період навчання в школі, тому для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно розробляти та впрова-

дживати різні моделі навчання, що дають змогу максимально реалізувати потенціал цих дітей. За останнє десятиліття інклюзивна форма навчання стала найважливішим елементом реформування та вдосконалення освітніх послуг, що надаються учням з ООП, зокрема з розладами аутистичного спектру (РАС), шляхом їхнього залучення у загальноосвітнє середовище. Термін «інклюзивна освіта» походить від філософського твердження про право дітей з психічними, фізичними або емоційними розладами на отримання освіти в рамках державної загальної освітньої системи [10], тому актуалізується необхідність супроводу навчання дітей з РАС, за якого стратегія й тактика корекційної роботи вибудовуються з урахуванням актуального рівня розвитку дитини й ґрунтуються на динаміці змін, що стимулюють цей розвиток.

Основний принцип інклюзії полягає у гарантуванні всім учням будь-якого віку якісних освітніх можливостей на рівні з однолітками, що знайшло відображення в українському законодавстві. Зокрема, у Законі України «Про освіту» [9] та Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» [8] інклюзивне освітнє середовище визначено як сукупність умов, способів і засобів їхньої реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку усіх здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [4]. Це передбачає розроблення орієнтованої на учнів навчальної програми й рамок оцінювання безпосередніх учасників інклюзивного процесу, а також використання ефективних методів навчання. Водночас науковці підкреслюють значущість зберігання й модифікації наявних науково-практичних результатів, забезпечення їхнього функціонування в умовах сучасного підходу до спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком та дітей із його суттєвим порушенням у процесі переходу до інклюзивної форми освіти [11]. Хоча інклюзивна освіта є актуальною для учнів із широким колом розладів, у роботі увагу буде зосереджено на особливостях інклюзії в загальну освітню систему саме дітей з РАС, що порівняно недавно знайшло відображення в українській системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

За даними Міністерства освіти і науки України, близько 43% від загальної кількості шкіл організували інклюзивне навчання, створивши 18 687 інклюзивних класів, у яких на початок 2020/2021 навчального року навчалось 25 078 учнів, що майже у 10 разів перевищує аналогічні показники 2015 року [1]. Це зумовлено також значним збільшенням кількості дітей шкільного віку з РАС. Так, аналіз динаміки офіційних даних в Україні за 2005–2017 роки демонструє стрімке зростання кількості дітей з РАС, а саме більш ніж у 11 разів

(з 680 до 7,5 тис. осіб, які перебувають на обліку у психіатрів). Відповідно до світової статистики, понад 1% від загальної кількості людської популяції мають порушення аутистичного спектру. В українських реаліях це близько 75,3 тис. осіб до 18 років із діагнозом «РАС» (станом на 1 січня 2021 року) [1]. Варто зазначити, що тенденції зростання кількості учнів з особливими освітніми потребами спостерігаються також в інших країнах світу. Так, за даними Центру з контролю та профілактики захворювань, у 2020 році у США лише розлад аутистичного спектру (РАС) було діагностовано в одній дитині з 54 [14].

У сучасних наукових дослідженнях існує значне розмаїття напрямів наукових пошуків, пов'язаних із особливостями інклюзивного навчання учнів з РАС. Зокрема, висвітлюються психологічні (В. Синьов, Д. Шульженко) [12], індивідуальні (К. Островська, Х. Сайко) та психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти дітей з аутистичними порушеннями (В. Лобода, К. Островська, І. Островський); чинники та проблеми інклюзивного навчання дітей з РАС (К. Бірюкова, О. Мартинчук, Т. Скрипник); готовність до шкільного навчання дітей з РАС (Н. Базима, М. Єршова, В. Засенко, Х. Сайко, Ю. Почкун, М. Шеремет, Д. Шульженко, В. Яковенко); готовність педагогів до викладання в інклюзивних класах (В. Бондар, О. Гноєвська, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, О. Кучерук, О. Мартинчук, С. Миронова, Л. Рибченко). Водночас ключовими чинниками успішної інклюзії учнів з РАС у розглянутих дослідженнях найчастіше зазначалися розуміння сутності розвитку аутистичного розладу іншими учасниками процесу, адекватні цілі втручання та використання ефективних методів навчання.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Освітній процес дітей з аутистичними порушеннями є доволі складним. Хоча всім дітям з РАС притаманні дефіцит соціально-комунікативних навичок, мовленнєві та поведінкові порушення (деякою мірою), інші їхні здібності сильно варіюються під впливом різноманітних чинників, зокрема функціонального розвитку дитини, її інтелекту, довкілля, своєчасного й адекватного втручання [12]. Як правило, методи втручання спрямовуються на оптимізацію основних дефіцитів, властивих РАС. На жаль, для задоволення академічних потреб дітей з РАС розроблено дуже мало методів втручання.

Мета статті полягає в пошуку верифікованих емпіричних досліджень щодо ефективності технологій втручання, передусім поведінкових технологій, застосування яких у сфері інклюзивної освіти уможливить опанування учнями з РАС академічних навичок.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах Україна ще не має багатого досвіду впро-

вадження інклюзивної освіти для дітей з ООП, однак необхідні орієнтири вже визначені. Як зазначає Т. Скрипник, «одним з таких орієнтирів є грамотна організація супроводу» дітей з особливими потребами в освітньому процесі з урахуванням їхніх потреб [13]. Залучення дітей з РАС у загальноосвітню систему є надзвичайно важливим, адже навчання в середовищі нормотипових однолітків дає змогу впливати на загальний розвиток учнів з аутистичними порушеннями, на підвищення рівня мовленнєвих, комунікативних, соціальних та академічних навичок.

Діти з розладами аутистичного спектру сприймають навколишній світ відмінним від інших людей способом. Зовнішню (зорову, слухову, тактильну) або внутрішню (відчуття, вібрації) інформацію вони схоплюють фрагментарно й непослідовно, при цьому окремі враження від довкілля настільки захоплюють їхню увагу, що роблять їх нечутливими до сприймання всього іншого, а передусім – до здатності синтезувати фрагменти дійсності у повну реальну картину. Дитина з РАС перебуває не у своєму внутрішньому світі, а у світі своїх чуттєвих вражень (образів, звуків, дотиків тощо) від навколишнього світу [5; 6].

Отже, ключовими чинниками успішності інклюзивної освіти дітей з аутизмом є розуміння сутності цього розладу розвитку та застосування ефективних методів навчання, а також корегування порушень, викликаних РАС.

За умови успішної реалізації раннього втручання щодо введення дітей з аутистичними розладами в освітній простір у подальшому мають паралельно відбуватися два глобальні процеси, такі як навчання та виховання дітей з РАС у закладах освіти та корекційно-розвивальна робота з ними.

З урахуванням того, що метою інклюзивного навчання є набуття дітьми з особливими освітніми потребами адаптивності, самостійності, спеціалізації та професійної визначеності, то інклюзивний процес повинен відбуватися на основі індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини з РАС. Розроблення та впровадження ефективної ІПР передбачає послідовність, цілеспрямованість та узгодженість дій і спільне прийняття рішень усіма членами мультидисциплінарної команди, в яку входять фахівці та представник родини учня з ООП.

Умовами позитивного розвитку дітей із РАС стають адекватно сформовані коротко- та довготривалі цілі, досягнення яких забезпечує успішне навчання та просування дитини в освітньому середовищі. Згідно з міжнародними стандартами, визначення цілей має відбуватися на основі принципів цілепокладання SMART [7], тобто, цілі мають бути конкретними (Specific), визначати учасників освітнього процесу, їхні дії, обставини та умови виконання; вимірюваними (Measurable), мати чіткі

критерії успішності; досяжними (Achievable); орієнтованими на результат (Result-oriented); визначеними у часі (Time-related). Ці вимоги стосуються усіх цілей, що ставляться в процесі втручання.

Базовими засадами надання корекційної допомоги (втручання) дітям з РАС у межах інклюзивної освіти визначаємо ранній початок корекційної роботи; значущість своєчасної і правильно організованої системи допомоги; поетапну організацію корекційних заходів; необхідність використання командного підходу до організації корекційної роботи; координацію зусиль фахівців і сім'ї [5]. Ці принципи можуть бути покладені в основу створення освітнього середовища, адаптованого для навчання дітей з РАС в умовах інклюзії.

Загалом методи втручання, розроблені для дітей з РАС (використання яких є можливим в умовах інклюзивного навчання), доцільно розділити на такі два типи:

- комплексні моделі, які охоплюють набір елементів, розроблених у межах конкретного підходу, а також спрямовані на досягнення комплексного ефекту впливу на основні дефіцити, які спостерігаються під час РАС [17]; як приклади можна навести метод Ловааса, «Більше ніж слова» (More Than Words), навчання опорним навичкам (PRT), TEACC;

- спрямовані втручання, які розроблені для роботи над однією чи декількома навичками або цілями; практичне використання такого втручання зазвичай чітко визначено, вони сфокусовані на конкретних цілях навчання й характеризуються більш коротким періодом надання, ніж комплексні моделі (до того моменту, як цілі навчання досягнуті); вони є своєрідними блоками модулів комплексних моделей та освітніх програм для осіб із РАС.

Одним з найефективніших методів втручання, розроблених для дітей з РАС, Т. Сміт [16] визначив комплексне індивідуальне втручання, засноване на принципах прикладного аналізу поведінки (ПАП), та/або спрямоване втручання, що надається вчителем, засноване на ПАП у поєднанні із соціально-прагматичними моделями розвитку (СПСР) [16]. Згідно з інформацією, опублікованою в офіційному Звіті про науково обґрунтовані практики [15], станом на 2020 рік співвідношення методів на основі прикладного аналізу поведінки та інших методів втручання для осіб з РАС мали вигляд 61% до 39% [15].

Визначальною характеристикою прикладного аналізу поведінки (англ. Applied Behavior Analysis, АВА) є його орієнтація на зміну соціально значущої поведінки будь-якої людини [2]. ПАП охоплює групу втручання, спрямованих на підвищення рівня та генералізацію бажаної поведінки (наприклад, формування нових навичок), а також зниження рівня небезпечної або проблемної поведінки,

яка, зокрема, може заважати навчанню та ефективній соціальній взаємодії. Основне завдання АВА-терапії щодо допомоги дітям з певними порушеннями розвитку – це їхня адаптація до навколишнього середовища та повноцінна участь у житті суспільства.

ПАП заснований на поведінкових технологіях і методиках, які дають можливість вивчати вплив чинників довкілля на людську поведінку й змінювати її, маніпулюючи цими чинниками та застосовуючи стратегії, що спираються на наукові принципи й закони формування поведінки, тоді як соціально-прагматичні моделі розвитку стимулюють залучення у спільну діяльність з іншими людьми, а порушення здатності залучатися в цю діяльність спричинює вияв інших проблем у сфері соціальної взаємодії та комунікації [16]. Обидва типи втручань спрямовані на роботу з дефіцитами соціальної взаємодії та комунікації, допомогу дитині з РАС в освоєнні нових навичок та враховують актуальний рівень розвитку дитини. Однак втручання на основі ПАП індивідуалізовані та спрямовані на роботу з низкою основних і другорядних цілей, обумовлених особливостями РАС у кожному окремому випадку, а СПСР сконцентровані на дефіцитах соціальної комунікації та взаємодії. Слід зауважити, що прикладний аналіз поведінки – це не єдиний конкретний метод, а цілий набір різних практик, таких як підкріплення, підказки, метод дискретних проб, натуралістичні втручання. Деякі методи втручання, зокрема програми інтенсивного поведінкового втручання (Intensive Behavior Intervention, IBI), можуть бути високо структурованими й дуже тривалими. Втручання на основі СПСР передбачає безперервний потік взаємної соціальної комунікації. Відмінності полягають у тому, як ПАП і СПСР працюють із підкріпленням. За СПСР підкріплюють акти комунікації, імітацію та вербальні реакції дитини, використовуючи підказки або моделювання способів подальшого розвитку взаємодії. Застосування ПАП передбачає підкріплення на основі вподобань дитини (наприклад, похвала або улюблена іграшка).

В основі ПАП-терапії лежить розуміння взаємозв'язку поведінки й середовища. Поведінка розглядається як усі можливі типи дій і здібностей людини. Середовище охоплює всі фізичні та соціальні чинники, які можуть впливати на зміни в поведінці. Всі втручання на базі ПАП засновані на парадигмі «антецедент – поведінка – наслідок», де антецедент – це деякий стимул, який виникає до поведінки, що демонструє дитина у відповідь на цей стимул. Наслідок, який настає відразу після поведінки, або збільшить (підкріпить), або знизить (покарає) частоту такої поведінки в майбутньому [2].

ПАП у своєму арсеналі має різні методи та прийоми, які, зокрема, відповідають вимогам до мето-

дів навчання у межах інклюзивної освіти. Розглянемо їх детальніше.

1) Втручання на основі попередніх процесів (Antecedent-Based Interventions, ABI) – це сукупність стратегій, у яких модифікації навколишнього середовища використовуються для зміни умов, що спонукає учнів з РАС брати участь у втручанні. Ця практика найчастіше використовується після функціонального аналізу поведінки (FBA) для виявлення основної функції або досягнення мети небажаної поведінки для розроблення ефективного плану втручання. Використання в інклюзивній освіті процедур ABI спрямовується на зменшення повторюваної, стереотипної, самостимулюючої та самозашкоджуючої поведінки учнів, які страждають на РАС [2], тобто метою ABI є виявлення чинників, які підсилюють інтерферуючу поведінку, а потім модифікація середовища чи діяльності так, щоб чинник більше не викликав інтерферуючої поведінки. Загальні процедури ABI передбачають використання бажаних видів діяльності/ предметів для підвищення рівня інтересу дитини; зміну графіку/режиму; здійснення втручань перед початком діяльності (наприклад, попередження про наступну діяльність, інформування про зміни графіку); надання можливості вибору; зміну способу надання інструкцій; збагачення навколишнього середовища задля відкриття учням з РАС доступу до сенсорних стимулів, які виконують ту ж саму функцію, що й інтерферуюча поведінка (наприклад, предмети, які потребують маніпуляцій). Стратегії ABI часто використовуються разом з іншими практиками, такими як навчання функціональній комунікації (FCT), «вимирання» або підкріплення.

2) Альтернативне та допоміжне спілкування (Augmentative and Alternative Communication, AAC) відображає будь-які засоби спілкування, окрім традиційного мовлення, які дають змогу комунікувати. Йдеться про використання зображень, мови жестів, наочних засобів або пристроїв для мовлення, зокрема комп'ютерів. Альтернативне спілкування охоплює всі форми спілкування (крім усного мовлення), які використовуються для вираження думки, потреби та ідеї особами з порушеннями розвитку [15]. У межах інклюзивного навчання AAC є своєрідним способом комунікації, що використовується у процесі спілкування для функціональної підтримки або альтернативи мовленню у дітей з РАС, які мають істотні труднощі з відтворенням або розумінням мовлення. AAC здебільшого здійснюється з опорою на жести, міміку, зображення, фотографії, піктограми, технічні засоби тощо, які допомагають дитині з мовленнєвими порушеннями спілкуватися з оточенням (передавати, сприймати та розуміти інформацію), що в подальшому сприяє процесу соціальної інтеграції та взаємодії.

3) Втручання «поведінковий момент» (Behavioral Momentum Intervention, BMI) передбачає організацію поведінкових очікувань у послідовності, в якій бажані реакції з низькою ймовірністю демонстрації з боку дитини або більш складні за своєю конструкцією реакції (цільові реакції) вбудовуються в низку високо ймовірних реакцій для закріплення та викликання цільових реакцій у майбутньому. Як і всі втручання, засновані на ПАП, цей прийом дає змогу працювати з навичками будь-якого рівня. Замість того, щоб вимагати від дитини негайно зробити дещо складне для неї, що часто зустрічає опір з її боку, використання поведінкового моменту спонукає дитину слідувати інструкціям дорослого, демонструючи більш складну реакцію, ніж дитина демонструвала до цього часу, тобто таке втручання дає змогу перетворити потенційно негативні взаємодії з дитиною на позитивні.

4) Когнітивні поведінкові/навчальні стратегії (Cognitive Behavioral/Instructional Strategies, CBIS) – це своєрідні інструкції з управління когнітивними процесами або контролю над ними, які стимулюють зміни у поведінковій, соціальній чи академічній (навчальній) поведінці.

5) Диференційоване підкріплення альтернативної, несумісної або іншої поведінки (Differential Reinforcement of Alternative (DRA), Incompatible (DRI), or Other Behavior (DRO), DR) – це систематичний процес підкріплення несумісної з цільовою (підлягає корегуванню) або альтернативної їй поведінки таким заохоченням, яке раніше підкріплювало саме цю цільову поведінку. Такі наслідки наявні тоді, коли учень демонструє певну бажану поведінку замість небажаної поведінки (DRA); демонструє поведінку, яку фізично неможливо вчинити, проявляючи цільову поведінку (DRI), або відсутність цільової поведінки (DRO) [2; 15]. Варто зазначити, що в рамках інклюзивного навчання цей підхід частіше застосовують для корегування поведінки, ніж для формування навичок. З аналогічною метою використовуються система найменших підказок та прогресивна затримка часу.

6) Пряма інструкція (Direct Instruction, DI) базується на систематичному підході до навчання з використанням послідовного навчального пакета зі сценарієм протоколів або уроків. Цей метод підкреслює діалог учителя та учнів з РАС на основі групових та індивідуальних (незалежних) відповідей учнів та використовує систематичні та явні виправлення помилок для сприяння засвоєнню та узагальненню.

7) Навчальний процес на основі дискретних проб (Discrete Trial Training, DTT) представлений масовими або повторними випробуваннями, що складається з інструкцій/презентацій учителя, реакції дитини, ретельно спланованих наслідків та паузи перед поданням наступної інструкції.

DTT – це структурована методика, яка базується на теорії прикладного аналізу поведінки та передбачає розподіл навичок на невеликі, «дискретні» компоненти й поетапне навчання цим навичкам [2]. Обов'язковим є надання учням заохочення за досягнення, що спонукає їх до навчання. Метод дискретних проб успішно використовується для навчання дітей з РАС новим навичкам, які варіюються від дуже простих до найскладніших залежно від конкретних потреб учнів.

8) Вправи та рухи (Exercise and Movement, EXM) – втручання, що використовує фізичні навантаження, конкретні рухові навички/техніки або усвідомлений рух для спрямування на різноманітні навички та поведінку.

9) «Вимирання» (Extinction, EXT) спрямовується на викорінення посилюючих наслідків складної поведінки задля зменшення у майбутньому виникнення такої поведінки.

10) Навчання функціональному спілкуванню (Functional Communication Training, FCT) – набір практик для терапії аутизму у дітей, яка має на меті замінити важку поведінку більш доречним спілкуванням. Терапія зосереджується на словесному спілкуванні та може використовувати надписи, зображення або пристрої, що генерують мовлення. FCT часто використовується разом з іншими поведінковими методами. Ідея FCT полягає в тому, що будь-яка поведінка, зокрема важка, небажана поведінка, є формою спілкування. Важливим принципом FCT є навчання дитини іншого способу спілкування, перш ніж намагання змінити важку поведінку.

11) Моделювання (Modeling, MD) передбачає демонстрацію бажаної цільової поведінки задля подальшого використання цієї поведінки учнем з РАС та набуття цільової поведінки.

12) Музично-опосередковане втручання (Music-Mediated Intervention, MMI) передбачає використання пісень, мелодійних інтонацій та/або ритмів для підтримки навчання або виконання навичок/поведінки. MMI охоплює також музичну терапію та інші втручання, що передбачають використання музики для формування цільових навичок.

13) Натуралістичне втручання (Naturalistic Intervention, NI) – це набір методів та стратегій, вбудованих у типові види діяльності та/або процедури, в яких учні з РАС беруть участь, щоби природно просувати, підтримувати та заохочувати цільові навички/поведінку.

14) Втручання батьків (Parent-Implemented Intervention, PII) базується на наданні батьками допомоги дитині з РАС, яка сприяє розвитку її соціальних комунікацій чи інших навичок або зменшує складність поведінки.

15) Інструкції та втручання за допомогою однолітків (Peer-Based Instruction and Intervention, PBI) – втручання, в межах якого однолітки без-

посередньо сприяють розвитку навичок взаємодії та/або досягненню інших індивідуальних навчальних цілей у дітей з РАС. Інший момент втручання передбачає, що вчитель або інший дорослий організовує соціальний контекст (наприклад, ігрові групи, соціальні мережеві групи, перерви) і за необхідності здійснює підтримку (наприклад, підказки, підкріплення) для дітей з РАС та однолітків, стимулюючи їх брати участь у соціальних взаємодіях.

16) Підказка (Prompting, PP) – вербальна, жестова чи фізична допомога, що надається учням з РАС для їхньої підтримки у набутті або участі у цілеспрямованій поведінці чи навичках.

17) Переривання відповіді/переспрямування (Response Interruption/Redirection, RIR) базується на використанні підказки, коментаря або інших відволікаючих чинників у момент, коли відбувається небажана поведінка. Методика RIR призначена для відволікання уваги учня з РАС від небажаної поведінки та скорочення її частоти у майбутньому [15].

18) Втручання за допомогою соціальних розповідей (Social Narratives, SN) – втручання, що описує/відображає соціальні ситуації задля висвітлення відповідних рис цільової поведінки або навичок та окреслює приклади відповідного реагування.

19) Навчання соціальних навичок (Social Skills Training, SST) – групові або індивідуальні інструкції, призначені для навчання учнів з РАС способів належної та успішної взаємодії з іншими.

20) Аналіз завдань (Task Analysis, TA) – процес, у якому діяльність або поведінка розподіляються на невеликі, керовані кроки, щоб оцінити та навчити певних умінь. Інші практики, такі як підкріплення, відеомодельювання або затримка у часі, часто використовуються для полегшення набуття кроків.

21) Затримка часу (Time Delay, TD) – практика, яка використовується для систематичного зменшення використання підказок під час навчальних заходів. TD передбачає невелику затримку часу між початковою інструкцією та будь-якими додатковими інструкціями чи підказками.

22) Відеомодельювання (Video Modeling, VM) – відеозапис цільової поведінки або навичок, які демонструються учням з РАС для сприяння навчанню або залучення до бажаної поведінки чи вміння.

Особливостями інклюзивного навчання дітей з РАС із використанням поведінкових технологій є створення зовнішніх умов, які сприятимуть формуванню бажаної (цільової) поведінки у різноманітних аспектах (адаптація, розвиток мовленнєво-комунікативних та соціальних навичок, оволодіння предметними компетентностями тощо) в індивідуальному та рідше груповому форматі. При цьому

повинні застосовуватися корисні стратегії втручання, такі як праймінг (попереднє вивчення з учням з РАС матеріалів або видів діяльності перед тим, як вони будуть представлені в класі, що може зменшити проблемну поведінку); підказки та візуальний розклад (запобігає виникненню складнощів під час переходів від одного виду діяльності до іншого); використання відстрочених заохочень; стратегії управління власною поведінкою. Ефективність втручання під час РАС забезпечується його індивідуалізацією (наприклад, включення до системи підкріплень спеціальних інтересів конкретної дитини та врахування її стилю навчання та улюблених занять під час формування ІПР); систематичною спланованістю (наприклад, вибір цілей і прийомів навчання проводиться на основі особливостей конкретної дитини); створенням доступного, структурованого освітнього середовища (наприклад, візуальний розклад або організований спеціальним чином навчальний простір, що полегшує виконання завдань); врахування порушень, викликаних РАС та слідування функціональному підходу під час корегування проблемної поведінки (наприклад, під час вибору стратегії втручання); залученням сім'ї в освітній процес для забезпечення єдності шкільної та домашньої обстановки. З використанням поведінкових технологій складаються ефективні індивідуальні навчальні програми, які засновані на результатах тестування широкого кола навичок дитини й виконуються відповідно до індивідуальних цілей і завдань згідно з протоколами рекомендованого втручання.

Таким чином, методи прикладного аналізу поведінки можуть широко використовуватися в умовах інклюзивного навчання як під час формування базових навчальних навичок (дивитися, слухати, відтворювати та розуміти співрозмовника), так і під час освоєння навичок побудови соціальних відносин та опанування академічних навичок.

Висновки. Згідно із сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі для дітей з особливими потребами, до яких належать діти з РАС, передбачена можливість одержати середню освіту в умовах інклюзивного навчання, отримати відповідну їхнім можливостям і потребам освіту, зокрема у формі інклюзії. Безперечними перевагами інклюзивного навчання для дітей з РАС є можливість ефективного розвитку соціалізації, навичок спілкування, розширення соціального досвіду, отримання уявлень про норми, правильну поведінку. Оскільки саме порушення соціальної адаптації перешкоджає розвитку дитини з розладами аутистичного спектру, то навчання в інклюзивному середовищі володіє корекційно-розвиваючим потенціалом та одночасно сприяє корегуванню порушень розвитку та загального розвитку дитини з розладами аутистичного спектру.

Одним з найефективніших і найпоширеніших підходів до корекційної роботи з дітьми з особливими потребами, який широко використовується для поліпшення поведінки дітей з РАС, є прикладний аналіз поведінки. ПАП є корекційною методикою, на основі якої побудовано багато програм у загальноосвітніх школах та спеціалізованих центрах для дітей та підлітків зі спектром аутистичних порушень по всьому світі (США, Канада, Ізраїль, Великобританія, Швеція, Нідерланди, Японія), тобто прикладний аналіз поведінки у галузі освіти є орієнтиром на світові тенденції та особливості навчання дітей з РАС в умовах інклюзії. Використання вчителями, асистентами вчителя та іншими фахівцями методів і прийомів прикладного аналізу поведінки у навчанні дітей з РАС дасть змогу істотно полегшити інклюзивний освітній процес, забезпечуючи ефективне вирішення поведінкових проблем учнів з РАС та пропонуючи методи навчання, які дають змогу успішно опанувати академічні та соціальні навички й відстежувати власні результати.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дані Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 07.04.2021).
2. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладний аналіз поведінки / пер. с англ. Москва : Практика, 2016. 864 с.
3. Мартинчук О., Скрипник Т., Бірюкова К. Розвиток емоційного інтелекту учнів інклюзивних класів: ресурси технології «класний менеджмент». *Освітнологія*. 2020. Вип. 9. С. 62–74.
4. Освіта в Україні: виклики та перспективи : інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 292 с.
5. Островська К., Сайко Х. Особливості ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору. *Молодий вчений*. 2020. Вип. 1 (77). С. 43–47.
6. Островська К., Островський І., Лобода В. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 133–151.
7. Постанова цілей по SMART: приклади, критерії. URL: <https://goal-life.com/uk/smart-cil> (дата звернення: 07.04.2021).
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 ; редакція від 16 серпня 2017 року. Ст. 8. Ст. 4.
9. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. С. 5.
10. Саламанська декларація UNESCO. 1994. URL: <http://www.csie.org.uk/%20inclusion/unesco-salamanca.shtml> (дата звернення: 07.04.2021).
11. Синьов В., Шульженко Д. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9 (2). С. 190–205.
12. Синьов В., Шульженко Д. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32 (2). С. 125–129.
13. Скрипник Т. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного простору. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. Вип. 9. С. 215–223.
14. Autism and Health: A Special Report by Autism Speaks. URL: <https://www.autismspeaks.org/science-news/autism-and-health-special-report-autism-speaks> (дата звернення: 17.03.2017).
15. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism / J.R. Steinbrenner, K. Hume, S.L. Odom, K.L. Morin and other. The University of North Carolina at Chapel Hill : National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020. 143 p. URL: <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf> (дата звернення: 17.03.2017).
16. Smith T. What is evidence-based behavior analysis? *The Behavior Analyst*. 2013. Vol. 36 (1). P. 7–33.
17. Wong C., Odom S. L., Hume K.A. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal Autism Developmental Disorders*. 2015. Vol. 45. P. 1951–1966.

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

SPEECH THERAPY ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH PAROPSISS

Матеріали наукових розвідок присвячено проблемі мовленнєвого розвитку, зокрема збагаченню емоційного компоненту лексико-семантичного поля мовленнєвої системи дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору. Для забезпечення ефективності логопедичного супроводу слабовзорих молодших школярів визначено та схарактеризовано систему дидактичних ігор і вправ, що сприяли збагаченню емоційної лексики дітей цієї категорії.

У матеріалах запропоновано один із компонентів логопедичного супроводу – роботу вчителя-логопеда, яким було реалізовано систему експериментальних занять. Ця система була впроваджена протягом трьох етапів: відбірково-аналітичного (здійснювали добір, аналіз та адаптацію дидактичних ігор до вікових особливостей дітей із зоровими порушеннями; нами було визначено групу дидактичних ігор для збагачення емоційного словника дітей і складено словники-мінімуми за змістом цих ігор), первинно-ознайомлювального (відбувалося ознайомлення дітей із емоційною лексикою), продуктивно-моделюючого (передбачав активізацію емоційної лексики в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом дидактичних ігор і вправ).

Для збагачення емоційної лексики, що через специфіку становлення сенсорних відчуттів і, відповідно, накопичення інформації про систему образів про предмети, об'єкти, явища, є якісно та кількісно неповноцінною, нами було дібрано й адаптовано до психофізичних особливостей дітей дидактичні ігри та вправи. Вправи узгоджувалися зі змістом відповідних ігор; кожна гра впроваджувалася протягом трьох занять: перше заняття – підготовчий етап; друге заняття – етап проведення власне дидактичної гри; третє заняття – етап обговорення змісту, процесу, персонажів і відтворених ними емоцій у процесі дидактичної гри.

Повторна діагностика стану лексико-семантичної системи підтвердила ефективність запропонованої експериментальної методики: у дітей основної групи визначено збільшення емоційного словника та свідоме його використання (відповідно до змісту ситуації), активніше використання емоційної лексики у процесі діалогу на заняттях та інших видах побутової діяльності.

Ключові слова: логопедичний супровід, діти молодшого шкільного віку з порушеннями зору, емоційна лексика, дидактичні ігри та вправи.

Materials of scientific research are devoted to the problem of speech development, in particular, to enriching emotional component of the lexico-semantic field of the speech system of primary school age children with visual impairment. To provide efficiency of speech therapy accompaniment of cecutient primary school children the system of the didactic games and exercises, aiming at enriching emotional vocabulary of children of this category, is defined and described.

The materials offer one of components of speech therapy accompaniment that is work of speech teacher-therapist by means of whose work the system of experimental classes was implemented. This system was introduced through three stages. On the first, selection-analytical stage, we carried out a selection, analysis processes of didactic games and adapted them to the age-related features of children with visual impairments; as a result the group of didactic games was defined by us for enriching emotional vocabulary of children and mini-dictionaries on the content of these games were created; on the second, initially-acquainting stage there was an introduction of children to emotional vocabulary; on the third, productively-designing, stage we organized activation of emotional vocabulary in different speech situations according to the contents of didactic games and exercises).

To enrich emotional vocabulary, that due to specifics of sensory feeling formation and, accordingly, accumulation of information about the system of images about the environment, is inferior in quantity and quality, were selected by us and adapted to psychophysical features of didactic games and exercises for children. Exercises were adjusted to the content of corresponding games, and every game was implemented throughout three classes: the first class is the preparatory stage; the second class is the stage of actual implementation of a didactic game; the third class is the stage of discussion of the content, the process, the characters and the emotions reproduced by them in the process of the didactic game.

The repeated diagnostics of the state of the lexico-semantic system confirmed the efficiency of the suggested methodology: the increase of emotional vocabulary and its active and conscious use (according to the situation) was observed in the process of dialogue during classes and also in other types of domestic activity.

Key words: speech therapy accompaniment, primary school age children with visual impairment, emotional vocabulary, didactic games and exercises.

УДК 376.32

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.25>

Ласточкина О.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Питання мовленнєвого розвитку молодших школярів із порушеннями зору є актуальними через взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з інтелекту-

альним і потенційні можливості мовлення як засобу комунікації дитини для її подальшої освітньої та соціальної інтеграції, адже такі зорові порушення негативно позначаються на нервово-психічному

статусі дітей, знижують їхню рухову активність, погіршують орієнтування у просторі, впливають на розвиток пізнавальної та мовленнєвої діяльності.

У психолого-педагогічних наукових розвідках (Л. Вавіна, Л. Волкова, Л. Виготський, Т. Головіна, Л. Григор'єва, М. Земцова, В. Кручинін, А. Литвак, І. Моргуліс, С. Покутнева Л. Плаксіна, Л. Рудакова, Є. Синьова, Л. Солнцева С. Федоренко та ін.) встановлено, що порушення зорового сприймання у ранньому віці призводить до труднощів спонтанного розширення сенсорного досвіду дітей і гальмує формування психічної основи мовлення. Недостатній рівень сенсорних процесів негативно впливає на розвиток збережених психічних функцій, тому формування мовлення у слабозорих дітей є винятково своєрідним: для нього характерне первинне переважання абстрактного значення над конкретним, заміна використання вербальних засобів невербальними (міміка та пантоміміка). Складні умови дистантного сприймання мімічних і пантомімічних проявів співрозмовника призводять до неадекватної перцепції реальних характеристик і станів суб'єкта, що додатково викликає труднощі подальшого розвитку мовлення та надалі може продукувати аномальне формування процесів письма та читання.

Вищезазначені обставини свідчать про необхідність реалізації системи логопедичного супроводу слабозорих дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Логопедичний супровід – це пріоритетний напрям роботи фахівців різного профілю та батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення, що здійснюється для підвищення якості процесу корекції мовлення. Логопедичний супровід розглядається нами як взаємодія усіх учасників корекційного процесу; він реалізується як одночасно-послідовна система роботи та починається зі взаємодії (у цьому випадку) між тифлопедагогом, логопедом (за необхідності й іншими фахівцями – спеціальним психологом, лікарем, реабілітологом) і дитиною, а далі специфіку навчально-виховної взаємодії (під керівництвом логопеда) продовжують батьки [6].

Вивчення питань мовленнєвого та психічного (базового) розвитку дітей із порушеннями зору розпочате в минулому столітті та триває досі (Л. Вавіна, Л. Волкова, Л. Виготський, Т. Гаврилко, Т. Головіна, В. Єрмаков, А. Замулін, М. Земцова, А. Зотов, Н. Костючек, Т. Круглова, А. Леонтьєв, А. Люблінська, А. Литвак, Л. Моргайлик, І. Моргуліс, Г. Нікуліна, Л. Плаксіна, Л. Рудакова, Є. Синьова, Л. Солнцева, С. Федоренко, І. Чигринова та ін.).

Науковий аналіз проблеми мовленнєвого розвитку свідчить про те, що в онтогенезі слабозорої дитини можуть страждати різні компоненти мовленнєвої системи. Так, у молодших школярів особливо збіднений і недорозвинений словник

вираження емоцій; він якісно та кількісно неповноцінний [7; 9].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Результати дослідження лексичної складової частини усного мовлення дітей цієї групи вказують на порушення словниково-семантичних характеристик, формалізм вживання слів із їхніми конкретними чуттєвими характеристиками (через оперування словами без опори на відповідні образи предметів); внаслідок труднощів комунікації з оточуючими у них спотворюється система образів про предмети, об'єкти чи явища (не маючи у своєму досвіді відповідних уявлень, діти протягом тривалого часу неадекватно осмислюють слова), що відображається у специфіці співвідношення слова та його образу та формує своєрідний зміст лексики (специфічні особливості розвитку образного мовлення проявляються в переважанні неспецифічного розуміння) – відставання у формуванні мовленнєвих навичок і мовного відчуття [4; 5; 7].

Із теоретико-практичного узагальнення й аналізу діагностичних даних сформовано чотири рівні мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями зору. Стан лексичного компоненту є таким: *перший рівень* – експресивне мовлення близьке до норми: у мовленні відзначаються лише поодинокі порушення звуковимови; *другий рівень* – задовільне експресивне мовлення: активний словник у межах 90–95% від поширених слів; допускаються 1–3 помилки у співвіднесеності слова й образу предмета, вживання узагальнюючих понять, граматичних категорій; *третій рівень* – незадовільне експресивне мовлення: об'єм словника – не більше 60% називання запропонованих предметів; так само незадовільно представлені співвіднесеність слова й образу предмета і знання узагальнюючих понять; *четвертий рівень* – глибокі порушення експресивного мовлення: об'єм словника – не більше 45–50% називання запропонованих предметів; співвіднесеність слова й образу предмета, а також знання узагальнюючих понять майже відсутні [2].

Отже, логопедичний супровід слабозорих молодших школярів щодо розвитку лексики загалом та емоційної зокрема має спрямовуватися на удосконалення їхніх мовленнєвих відчуттів і здібностей. Потрібно створювати умови для самостійних спостережень, саморозвитку мовлення, здійснення контролю та самоконтролю над висловлюваннями, що сприятиме активізації пізнавальних можливостей зорового аналізатора, забезпечить всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей дітей і формування у них компенсаторних способів сприймання і мовленнєвої компетентності [2; 4; 5; 7].

Мета статті – схарактеризувати особливості логопедичного супроводу слабозорих молодших

школярів щодо збагачення їхньої емоційної лексики засобами дидактичних ігор і вправ.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети щодо збагачення емоційної лексики слабозорих молодших школярів нами було запропоновано використання дидактичних ігор і вправ, які базувалися на відтворенні й аналізі дітьми разом із вчителем-логопедом різних емоційних станів (експресивно забарвленої лексики).

Дидактична гра виконує мотиваційну функцію і саме з цих позицій слід оцінювати її переваги порівняно з іншими методами навчання. Використання ігор у навчальному процесі молодших школярів чинить позитивний вплив, адже на різних етапах заняття, використовуючи різні види діяльності, включення ігор створює умови для усестороннього розвитку дитини, а саме її творчого мислення, кмітливості, винахідливості тощо. Окрім мотивації, важливим дієвим фактором виступила ситуативна (спонтанна та контрольована) комунікація, що стимулювалася вчителем-логопедом і підтримувалася слабозорими молодшими школярами у процесі гри.

Логопедичний супровід (експериментальне навчання) тривав протягом 2018–2020 н.р. та був здійснений на базі Конотопської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для слабозорих дітей протягом трьох етапів.

Відбірково-аналітичний етап логопедичного супроводу передбачав добір, аналіз та адаптацію дидактичних ігор до вікових особливостей дітей; нами було визначено групу дидактичних ігор для збагачення їхнього емоційного словника та складено словники-мінімуми за змістом цих ігор. Аналіз текстів дидактичних ігор здійснювався за такими критеріями, як: доступність за психофізичними особливостями; виховне, пізнавальне, естетичне значення сюжету; своєрідність викладу; наявність у сюжетній фабулі емоційно-виразного підтексту; достатній запас емоційної лексики; доцільність її використання у мовленні молодших школярів.

Для узгодженої корекційної роботи на цьому етапі нами було визначено методи та прийоми роботи на заняттях, а також здійснено цілеспрямований добір емоційної лексики за змістом дидактичних ігор. До визначених ігор ми підібрали лексичні вправи за змістом кожної гри.

У процесі **первинно-ознайомлювального етапу** логопедичного супроводу було проведено ознайомлення дітей з емоційною лексикою. Педагогічними умовами цього етапу виступили: усвідомлення дітьми наявності експресивних засобів у текстах дидактичних ігор і власному мовленні, наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень із експресивними засобами.

У цей період також було встановлено, що більшість слабозорих молодших школярів не точно

розуміють експресивне забарвлення лексичних засобів, значення емоційних станів, не можуть адекватно ситуації використовувати емоційну лексику та логічно і правильно складати з означеними словами речення. Більшість слабозорих молодших школярів у процесі діалогу з однолітками та логопедом використовували емоційно не забарвлені фрази.

Третій, **продуктивно-моделюючий етап** логопедичного супроводу передбачав активізацію емоційної лексики в різноманітних мовленнєвих ситуаціях за змістом дидактичних ігор і вправ. Педагогічними умовами означеного етапу виступили: наявність позитивних емоційних стимулів щодо пошуку дітьми відповідних слів, фраз, речень із експресивними засобами; моделювання ігрових ситуацій за змістом дидактичних ігор.

У процесі експериментального навчання зі збагачення емоційної лексики слабозорих дітей (молодших школярів 1 класу) ми проводили спеціальні логокорекційні заняття 1–2 рази на тиждень. Заняття були організовані у вигляді дидактичних ігор і вправ згідно з лексичними темами за емоційними різновидами. Дидактичні ігри та вправи проводилися у вигляді подорожей у КРАЇНУ ЕМОЦІЙ: Країна «Радість», країна «Сум», країна «Страх», країна «Здивування», країна «Спокій», країна «Злість», країна «Провина», країна «Заздрість», країна «Образи», країна «Почуттів», «Ми та наші почуття».

Навчальний матеріал дидактичних ігор і вправ узгоджується з тематичним плануванням підручників із рідної мови К. Пономарьової («Буквар. Українська мова», 2018), І. Большакової, М. Пристінської («Українська мова. Буквар», 2018) і М. Вашуленко, О. Вашуленко (Електронний підручник «Українська мова. Буквар», 2018). Тематичне планування використане нами із Програми для корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1–4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для сліпих дітей і дітей зі зниженим зором «Корекція розвитку: 1 клас (Чарівні країни емоцій)» авторів І. Гудим, Т. Костенко, К. Довгополої (Київ, 2016).

Для логопедичної роботи зі збагачення емоційності лексики молодших слабозорих школярів були використані **ігри** («Знайди м'яч», «Мімічна гімнастика», «Чарівний мішечок», «Малюємо емоції пальцями», «Різнокольорова вода», «Крижинки», «Настрій», «Музика та емоції», «Малюємо настрої музики») та **вправи** («Зображення емоції», «Вгадай емоцію», «На що схожа емоція», «Подивимось один на одного», «Тигр на полюванні», «Скажи, як я», «Підбери риси до обличчя», «Відгадай настрої по голосу», «Живі картинки», «Уяви собі», «Зміни голос», «Продовж речення», «Зобрази на обличчї») Ю. Олексівець, що під час відбірково-аналітичного етапу логопедичного супроводу нами були адаптовані та модифіковані [8].

Збагачення емоційної лексики у вигляді ігор на логопедичному занятті відбувалося поетапно (кожна дидактична гра проводилася нами протягом 3 занять). *Перше заняття* – підготовчий етап – педагог проголошує сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах гри, ролях, ігрових процедурах та ін. *Друге заняття* – проведення дидактичної гри – педагог організовує проведення самої гри, фіксує наслідки ігрових дій (стежить за поведінкою дітей, правильністю сприймання та відтворення емоції, характером пропонуванних для вирішення проблемної ситуації рішень), роз'яснює незрозумілі та суперечливі моменти й т. п. *Третє заняття* – обговорення змісту, процесу, персонажів і відтворюваних ними емоцій у процесі дидактичної гри: в ході обговорення педагог пропонує описовий огляд-характеристику подій гри й емоційних реакцій на події учасниками гри, ініціює обговорення труднощів, що виникали по ходу гри, емоційні стани дітей і т. п.; спонукає дітей до аналізу проведеної гри за допомогою емоційно-лексичних засобів.

Після завершення експериментальних занять, що були проведені логопедом і є частиною логопедичного супроводу дітей вищезазначеної категорії, нами було проведено повторний зріз знань за С. Демиденко [3]. Кількісні дані діагностики емоційної лексики молодших слабозорих школярів такі: на високому та нульовому рівнях дітей із порушеннями зору не виявлено; на достатньому рівні визначено 50% осіб ОГ (основна група) та 17% осіб ГП (група порівняння), на середньому рівні – 50% осіб ОГ та 66% осіб ГП; 17% осіб ГП із порушеннями зору знаходилися на низькому рівні, дітей ОГ на цьому рівні не виявлено.

Якісний аналіз вказує на помітне покращення емоційних характеристик лексичних значень і з позицій передумови формування активного словника емоцій (порівняно з дітьми ГП слабозорі діти ОГ: рідше і слабше відчувають емоції гніву, страху, печалі, відрази; краще розрізняють і свідомо використовують емоції подиву й інтересу; успішніше розуміють емоційний зміст емоційно насичених ситуацій; у них активізувався емоційний стан інтер-

есу щодо побутової та навчальної діяльності), й у процесі власне збагачення емоційного словника (у дітей ОГ визначено його збільшення, свідоме, відповідне змісту ситуації й активніше використання емоційної лексики у процесі діалогу на заняттях та інших видах побутової діяльності).

Висновки. Отже, узагальнений кількісно-якісний аналіз показників повторної діагностики свідчить про ефективний вплив запропонованої експериментальної методичної системи зі збагачення емоційної лексики слабозорих молодших школярів засобами дидактичних ігор і вправ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вавіна Л. Врахування порушення зору дітей під час навчання в школі. *Початкова школа*. 2006. № 11. С. 58–60.
2. Волкова Л. Результати експериментального изучения порушень устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения. *Дефектология*. 1982. № 3. С. 11–13.
3. Демиденко С. Программа исследования лексики эмоций младших школьников с нарушениями зрения. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/21082>.
4. Дружинина Л. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000. 23 с.
5. Круглова Т. К вопросу о состоянии словарного запаса у семилетних школьников с нарушениями зрения. *Материалы Международной научной конференции*. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, 2009. Т. 5. С. 251–254.
6. Ласточкина О., Лянна О., Литвиненко В. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. *Педагогічні науки*. 2019. № 3 (66). С. 144–149.
7. Лубовский В., Розанова Т., Солнцева Л. Специальная психология : учебное пособие. Москва : «Академия». 2005. 464 с.
8. Олексієвець Ю. Вправи на розвиток емоцій у дітей дошкільного віку. URL: <https://vseosvita.ua/library/vpravi-na-rozvitok-emocij-u-ditej-doskilnogo-viku-293717.html>.
9. Синьова Є. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання. 2008. 365 с.

ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ

FORMATION OF STRESS RESISTANCE IN CONDITIONS OF FORCED SOCIAL DISTANCE

У статті представлено результати дослідження впливу вимушеної соціальної дистанції на психічний стан особистості. Внаслідок екстремальної ситуації, якою є коронавірусна інфекція, руйнується базова потреба людини, а саме потреба в безпеці. На фоні трансформації стабільної картини світу окрема людина та суспільство взагалі опиняються в ситуації постійного стресу, що призводить до погіршення психічного здоров'я, а також індивідуальних (внутрішніх) та соціальних (зовнішніх) проблем.

Метою дослідження є виявлення та аналіз наслідків К-19 на ментальне здоров'я населення загалом та здобувачів вищої освіти зокрема, визначення основних факторів формування адекватної поведінки в умовах соціального дистанціювання, з'ясування основних складових частин психологічної грамотності.

Практичним доробком дослідження є розроблення психологічного тренінгу з елементами дискусії «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції». Метою тренінгу є підвищення рівня стресостійкості, розвиток навичок концентрування уваги в умовах стресових ситуацій, знаходження власних ресурсів у подоланні стресових ситуацій, формування вмінь адаптації до ситуації, ознайомлення з основними техніками виходу зі стресового стану. Основними методами є групова дискусія, ігрові методи, методи розвитку соціальної перцепції. В ході тренінгу, окрім інформативної частини, у якій коротко розкрито поняття стресу, стресостійкості, саморегуляції, учасникам було запропоновано виконати вправи, спрямовані на саморегуляцію (керування стресом). Частиною тренінгу є міні-опитування, яке відповідає зазначеній темі та завданням.

Тренінг було апробовано зі студентами факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету. Результатом проведення тренінгу стало покращення навичок володіння техніками саморегуляції, активізація власного відчуття «я», розроблення кроків саморегуляції, узагальнення прийомів саморегуляції. Цільовою аудиторією тренінгу можуть бути не лише студенти, але й викладачі та усі категорії населення, які відчувають порушення емоційно-психологічного стану та мають ознаки погіршення ментального здоров'я через стрес, викликаний вимушеною соціальною дистанцією.

Ключові слова: вимушена соціальна дистанція, когнітивні процеси, коронавірус, керування стресом, психічне здоров'я, пси-

хологічний тренінг, саморегуляція, стрес, стресорні фактори, стресостійкість.

The article presents the results of the research of the impact of forced social distancing on the mental state of a personality. Due to the extreme situation, which is a coronavirus infection, the basic human need is destroyed that is the need for security. Against the background of the transformation of a stable picture of the world, a human, in particular, and a society in general find themselves in a situation of constant stress, which leads to deterioration of mental health, as well as individual (internal) and social (external) problems.

The purpose of the research is to identify and analyze the effects of C-19 on mental health of the population in general and on students of higher educational establishments in particular, to determine the main factors of the formation of adequate behavior in conditions of social distancing, and to clarify the main components of psychological literacy.

A practical achievement of the research is the development of psychological training with elements of discussion "The art of stress resistance under the conditions of forced social distancing". The purpose of the training is to raise the level of stress resistance, to develop skills of concentrating in stressful situations, to find own resources in overcoming stressful situations, to form skills of adaptation to the situation, to get acquainted with the basic techniques of stress management. Basic methods: group discussion, game methods, methods of social perception development. During the training, in addition to the informative part, which briefly describes the concepts of "stress", "stress resistance", "self-regulation", participants were asked to perform exercises aimed at self-regulation (stress management). A mini survey is a part of the training, which corresponds to the specified topic and objectives.

The training has been approved with students of the Faculty of Linguistics and Social Communications. The result of the training was the improvement of skills of self-regulation techniques, activation of one's own sense of "I", development of self-regulation steps, and generalization of self-regulation techniques. The target audience of the training can be not only students, but also lecturers and all categories of the population who experience emotional and psychological disorders and have signs of mental health deterioration due to stress caused by forced social distancing.

Key words: forced social distance, cognitive processes, coronavirus, stress management, mental health, psychological training, self-regulation, stress, stressors, stress resistance.

УДК 378.178

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.26>

Желуденко М.О.,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри іноземної філології

Національного авіаційного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На фоні трансформації стабільної картини світу, спричиненою поширенням К-19, окрема людина та суспільство взагалі опиняються в ситуації постійного стресу, що призводить до погіршення психічного здоров'я. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає психічне здоров'я як «стан благополуччя, в якому людина може реалізувати свій власний потенціал, справлятися зі звичайними життєвими стресами, може продуктивно і плідно працювати і мати можливості робити внесок у життя своєї спільноти» [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські психологи, соціологи, педагоги (О. Угрин, О. Христук, Ю. Кузьменок, К. Матеуш, І. Марті, І. Галецька, І. Ляк'янчук, М. Горошенко, Л. Климаська, Л. Султанова) активно досліджують вплив пандемії на психічний стан населення, у тому числі на викладачів та здобувачів вищої освіти.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі наслідків К-19 на ментальне здоров'я населення загалом та здобувачів вищої освіти зокрема, визначенні основних факторів формування адекватної поведінки в умовах соціального дистанціювання, з'ясуванні основних складових частин психологічної грамотності.

Виклад основного матеріалу. Наслідком COVID-19 є психоемоційне перенавантаження, тривога, відчуття самотності, безпорадність, втрата перспектив, депресія, роздратування, зниження рухової активності, збільшення ваги, безсоння, соціальні конфлікти, прокрастинація, надмірне споживання алкоголю та тютюну, страх захворіти, постійний стрес [6; 7; 9; 15]. Наприклад, 71% (138 із 195) респондентів, якими стали студенти коледжів у США, визнали підвищення рівня стресу внаслідок К-19 [11]. У лютому 2021 року ми також провели онлайн-опитування, в якому взяли участь 230 респондентів, з яких майже 60% зазначили, що відчували на собі певні психологічні про-

блеми та труднощі, спричинені вимушеною соціальною дистанцією (рис. 1).

Стрес – це реакція організму на подразнення, де подразником є ситуація. В нашому дослідженні основним подразником є вимушена соціальна дистанція внаслідок поширення коронавірусної інфекції. Стресорні фактори, тобто фактори стресу, поділяються на фізичні, хімічні, соціальні, геологічні та біологічні. Їх також можна поділити на макро- та мікростресори. COVID-19 за своєю природою – це макростресор, який має переважно фізичну, соціальну та біологічну природу. Передумовою зменшення рівня стресу та психологічного дискомфорту є критичне ставлення до ситуації. У психології існує термін «критичне сприйняття життєвих ситуацій», введений Т. Голмсом та Р. Паре [12].

Р. Лазарус робить акцент на когнітивних процесах. Вчений стверджує, що стрес – це не просто зустріч з об'єктивним стимулом, адже вирішальне значення має його оцінка індивідом. Стрес, на його думку, є результатом суб'єктивної оцінки шкідливого стимулу [14].

Дослідження медичного журналу “The Lancet”, у якому взяли участь 20 тис. респондентів, показало, що реакція на стрес залежить від когнітивних процесів та оцінки заходів запобігання поширенню інфекції. Чим більше достовірної інформації людина отримує та аналізує, тим більше вона сприймає усі соціальні заходи дистанціювання (“homeoffice”, “homeschooling”) як свої власні та ставиться до них як до «альтруїстично вмотивованої самоізоляції». У такий спосіб людина також захищає себе від посттравматичних стресових симптомів [13].

В. Артюхова, яка займається дослідженням особливостей психологічного здоров'я в період пандемії, наголошує на небезпеці фейкових новин, що з'являються в період соціальної ізоляції та карантину. Хибні новини є причиною так званої інфодемії та мають більший негативний вплив на

Чи викликала у Вас вимушена соціальна ізоляція психологічні проблеми (стрес, дискомфорт, тривогу, апатію, байдужість тощо)

230 ответов

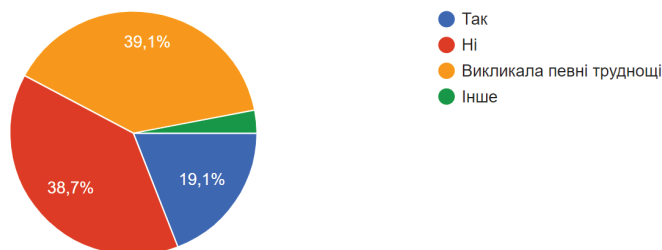


Рис. 1. Результати опитування щодо психологічних проблем, викликаних психологічною дистанцією

психологічне та психічне здоров'я населення, ніж сам вірус [1]. Таким чином, ми спостерігаємо схожість поглядів фахівців щодо необхідності та розвитуку вмінь критичного ставлення до ситуації.

На особливу увагу заслуговують погляди та концепції німецького психоаналітика Г. Хартмана, який ввів термін «вільна від конфліктів сфера Я» [8]. Проектуючи цей термін на ситуацію вимушеної ізоляції, ми можемо назвати цей вид адаптації «вільна від стресу сфера Я». Дослідник вважає, що процеси сприймання, мислення, мови, пам'яті, творчості можуть бути вільними від конфліктів (в нашому контексті – від стресів). Професор поведінкової психотерапії в Технічному університеті Дрездена Ю. Гоер зазначає, що короткостроковий стрес або тривога не можуть зашкодити організму, але за умов постійної активності навіть у власних стінах [10]. Ми повністю погоджуємось із дослідником і вважаємо, що варто більше докладати зусиль до розвитку власного інтелекту, розширення кругозору доступними «тут і зараз» способами, такими як читання, хобі, професійне самовдосконалення, нові знання, розвиток власних талантів, рукоділля. Йдеться не про мегапроекти, такі як освоєння нової професії, а про ті внутрішні ресурси та зовнішні можливості, які сприятимуть позитивному сприйняттю себе.

Отже, в умовах вимушеної соціальної дистанції для більшості (у тому числі, для викладачів та здобувачів вищої освіти) постає питання пошуку індивідуальних механізмів виходу зі стресової ситуації.

У рамках дослідження «Потенціал вищої освіти в умовах пандемії: глобальний, європейський, національний вимір» (реєстраційний номер проекту 2020.01/0172), що проводиться за ініціативи та фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України та Національного фонду досліджень України, колектив авторів досліджує серед інших питань вплив вимушеної соціальної дистанції у період пандемії на психічний стан здобувачів вищої освіти. Практичним доробком, що підтверджує теоретичну базу дослідження, є розроблення психологічного тренінгу «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції». Тренінг було апробовано зі студентами факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету спеціальності 035 «Філологія». У статті ми представимо частину тренінгу у формі, яка може бути апробована зі студентами, а також викладачами та всіма, хто відчув погіршення ментального здоров'я та ознаки стресу через вимушену соціальну дистанцію.

Однак перш за все ми орієнтуємось на здобувачів вищої освіти, оскільки саме вони є рушійною силою суспільно-політичного життя. Ю. Кузьменко та М. Каміонка дають таке визначення: «українська студентська молодь – це найбільш

мобільна соціальна група, яка готується до виконання соціальних ролей та функцій інтелігенції в суспільстві, для якої характерні особливі умови життя, побуту і праці, суспільна поведінка та психологія, система ціннісних орієнтацій» [5]. Студентська молодь чітко усвідомлює залежність свого майбутнього життя від рівня та якості освіти. Як зазначають І. Когут, Ю. Назаренко та О. Сирбу у дослідженні наслідків пандемії для системи освіти, люди з якісною освітою легше знаходять роботу, мають кращі умови праці та більше заробляють, краще інтегруються в суспільстві, є більш залученими у громадське та політичне життя, активніше долучаються до розвитку демократичного суспільства [3].

Українське студентство, як і більша частина суспільства, виявилось невідповідним до життя в умовах карантину. Труднощі, які спіткали здобувачів вищої освіти, мають психологічний (апатія до навчання, емоційне перенавантаження, прокрастинація, депресія), соціальний (відсутність прямого спілкування з викладачами та студентами), економічний (втрата підробітку, нестабільна ситуація на ринку праці) та фізіологічний характер (порушення звичного режиму дня, обмеження фізичної активності).

Тренінг знайомить учасників з поняттями «стрес», «стресостійкість», а також з ефективними прийомами й техніками саморегуляції (керування стресом). Практичні вправи допомагають знайти індивідуальний вихід зі стресової ситуації, розвинути навички саморегуляції та зменшити рівень психоемоційної напруги, спричиненої поширенням COVID-19, активізувати власні ресурси виходу зі стресових ситуацій.

Завданнями є ознайомлення учасників із поняттями стресу та стресостійкості, причинами його виникнення; формування умінь адаптації до ситуації; ознайомлення учасників з основними техніками виходу зі стресового стану.

Психологічний тренінг «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції»

Психологічна грамотність (психологічна компетентність, рівень психологічної культури) населення охоплює усвідомлене, адекватне та критичне ставлення до себе та актуальних подій, знання про способи подолання стресу та можливості звернутися за допомогою до спеціалістів. Одним зі шляхів поширення психологічної грамотності є участь у тренінгах та семінарах, які спрямовані на розвиток стресостійкості та вчать основним прийомам виходу зі стресу в умовах пандемії.

Вступ. Знайомство. Мета: активізувати відчуття особистості.

Вправа 1. Кожен з учасників називає своє ім'я та два прикметники (на першу літеру, з якої починається його ім'я), які характеризують його.

Основна частина.

Міні-опитування «Що саме у період карантину та вимушеної соціальної та фізичної ізоляції для Вас особисто є стресом?»

Учасники по черзі висловлюють свої думки.

Отже, наведені приклади свідчать про те, що основною причиною стресу стали події, які порушили звичайний ритм та плин життя. Є ситуації, які для всіх можуть бути стресовими, але є й такі, які є стресовими для окремої людини.

Вправа 1. Асоціації зі словом «стрес». Які асоціації у Вас викликає слово «стрес»? Учасники висловлюють свої припущення.

Інформативний блок. Що таке стрес? Визначення стресу в психології.

Стрес (від англ. “stress” – «напруга») – неспецифічна реакція організму на ситуацію, що вимагає більшої або меншої функціональної перебудови організму; фізіологічна відповідь організму на надмірний вплив будь-якого подразника, надмірну психоемоційну ситуацію в житті. Стрес, як стверджує кандидат біологічних наук В. Комаренко, є універсальним механізмом, який дає змогу усім живим істотам бути гнучкими за будь-яких умов [4]. Він активізує організм, щоб адаптуватися до нових подій, негативних або позитивних.

Дистанційне навчання та вимушена соціальна дистанція – неабиякий стрес для освітян та студентів, тож, важливо вміти швидко сконцентруватися на задачах, не відволікаючись на домашні справи й чітко розмежовуючи освітній процес і відпочинок. Ефективність діяльності в умовах вимушеної соціальної ізоляції визначається вмінням управляти стресом (саморегуляція).

Саморегуляція. Інформативний блок.

Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Мистецтво саморегуляції набуває особливого значення в умовах соціальної дистанції і допомагає вирішувати внутрішні проблеми та проблеми, пов'язані з ефективним виконанням професійних обов'язків. На сучасному ринку праці емоційна компетентність цінується більше, ніж інтелектуальна, оскільки емоційно компетентна людина психологічно врівноважена, здатна зберігати спокій у складних обставинах, добре організована, вміє уникати емоційного вигорання навіть за напруженого робочого графіка, ефективно працює в команді, здатна до самомотивації, може бути лідером.

Вправи на саморегуляцію.

Вправа 1. Чи можете Ви ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?

Студентам пропонується заповнити шкалу оцінювання ігнорування зовнішніх подразників, уявивши себе у запропонованих ситуаціях. Учас-

ники позначають кожну із запропонованих модератором ситуацій цифрами 1, 2 чи 3 залежно від того, наскільки легко, важко чи дуже важко їм ігнорувати зазначені зовнішні подразники.

Вправа 2. Кодові слова.

Люди, які відносно легко можуть самостійно знизити рівень стресу, мають, як правило, свої «кодові слова». Наприклад, «я зможу», «прорвемося», «це тимчасово».

Вправа 3. Світло в кінці тунелю.

Мета: звертання до власного психоемоційного потенціалу, усвідомлення необхідності відповідального ставлення до власного фізичного та психологічного здоров'я. У такий спосіб формується «ціна стресу». Учасники діляться на дві групи. Завданням для першої групи є запис негативних наслідків стресу. Завданням для другої групи є написання тих речей, які відволікають від стресу, допомагають самостійно врегулювати психоемоційний стан та подолати стрес.

Заклучний етап.

Вправа 1. «Сьогодні я...». Мета вправи полягає у створенні позитивної атмосфери. Учасники по черзі роблять свої висновки: «Сьогодні я... навчився, зрозумів, відчув, дізнався, усвідомив, запам'ятав».

Висновки. Основними кроками саморегуляції, які допомагають подолати стресову ситуацію, спричинену вірусом К-19, є позитивне мислення, позитивне соціальне оточення; нормалізація режиму дня; критичне та вибіркове сприйняття новин, «цифрова дієта»; звернення по допомогу; усвідомлення та застосування власних методів релаксації та саморегулювання; затишне облаштування житла, наявність рослин у приміщенні (рослини збільшують працездатність на 15%); саморозвиток; молитовна та духовна підтримка; спілкування з близькими.

Основними прийомами управління стресом є система пріоритетів («сьогодні, завтра, на цьому тижні, коли буде час»); ефективні та доброзечні стосунки з викладачами та одногрупниками; встановлення межі та вміння говорити «ні»; цифровий етикет, очищення медійного поля (В. Крамаренко); самоменеджмент.

Варто пам'ятати про те, що, по-перше, вимушена соціальна дистанція – це явище тимчасове; по-друге, основною метою вимушеного соціального дистанціювання є запобігання поширенню інфекції, тож, варто з розумінням та відповідальністю поставитися до особливостей та специфіки сучасного життя заради збереження власного здоров'я та здоров'я рідних і близьких.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артюхова В. Особливості психологічного здоров'я курсантів в період пандемії COVID-19. *Psychological Journal*. 2020. № 6. С. 19–28.

2. ВООЗ. Зміцнення психічного здоров'я: концепції, нові дані, практика : доповідь Всесвітньої організації охорони здоров'я. 2005. URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/health>.
3. Когут І., Назаренко Ю., Сирбу О. Коронавірус та освіта: аналіз проблем та наслідків пандемії. URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii>.
4. Комаренко В. Тільки факти про: що таке стрес і як він виникає. URL: <https://www.coca-cola.ua/live-drive/pump-yourself-up/stress>.
5. Кузьменко Ю., Каміонка М. Звіт про результати соціологічного інтернет-опитування «Українське студентство в умовах епідемії коронавірусу», що було проведене 24 березня – 1 квітня 2020 року. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 34 с. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2020/zvit_2020_04_06.pdf.
6. Реньш М., Садовникова Н., Лопес Е. Социально-психологический тренинг : практикум. Екатеринбург : изд-во ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2007. 190 с.
7. Сухенко Я., Лук'яненко Н. Подолання кризових ситуацій в освітньому середовищі : методичні рекомендації. Полтава : ПОІППО, 2007. 16 с.
8. Ташлыков В. Внутренняя картина болезни при неврозах и ее значение для терапии и прогноза : автореф. дисс. ... докт. мед. наук. Ленинград, 1986. URL: <https://www.disserscat.com/content/osobennosti-vnutrennei-kartiny-bolezni-u-lits-s-panicheskim-rasstroistvom>.
9. Deeg A. Der Einfluss der COVID-19-Pandemie auf digitalen Stress in Deutschland. *Informationsdienst. Wissenschaft*. 2000. URL: <https://idw-online.de/de/news760006>.
10. DW. Angstforscher: Durch den Gedanken an den Tod ist noch keiner gestorben. 2020. URL: <https://www.dw.com/de/angstforscher-durch-den-gedanken-an-den-tod-ist-noch-keiner-gestorben/a-52812520>.
11. Eysenbach G., Fagherazzi G., Torous J. Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States. *The National Center for Biotechnology Information*. 2020. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7473764/#:~:text=Of%20the%20195%20students%2C%20138,and%20depressive%20thoughts%20among%20students>.
12. Holmes T.H., Rahe R.H. The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Social Psychosomatic Research*. 1967. № 11. P. 213–218.
13. Klösterkötter J. Die Covid-19-Pandemie: ein massiver Stress-Test für uns alle. *Tieme*. 2020. URL: <https://www.thieme.de/de/neurologie/covid-19-pandemie-massiver-stress-test-fuer-uns-alle-158079.htm>.
14. Lazarus R.S., Alfert E. The short circuiting of threat. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1964. № 69. P. 95–205.
15. Zheludenko M. Education under the conditions of C-19: psychological dimension of the issue. *Higher Education in a Pandemic Time* : International E-Conference. Odesa, 2020. P. 42–45.

ПОЗАКЛАСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ҐЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF BOARDING SCHOOLS AS A FACTOR OF PUPILS' GENDER EDUCATION

У статті представлено результати наукових розвідок автора щодо впливу змістової організації позакласної діяльності інтернатних закладів освіти на ґендерне виховання учнів. Розкрито розуміння сутності ґендерного виховання з позиції соціально-педагогічної науки як цілеспрямованого, організованого і керованого процесу засвоєння дітьми ґендерних уявлень, морально-етичних норм у взаєминах обох статей та формуванні ролевих позицій і ґендерних ролей. Актуалізовано мету ґендерного виховання та зосереджено увагу на ключових завданнях, зокрема вихованні особистості, здатної до засвоєння своєї ґендерної ролі й егалітарних цінностей сучасного суспільства.

Наголошується, що позакласна діяльність інтернатного закладу освіти є освітньо-виховним інструментом та чинником ґендерного виховання учнів, адже надає можливості задоволення інтересів і запитів дітей з урахуванням психофізіологічних статевої відмінностей, а також різнобічного розвитку хлопців і дівчат, урахує психологічні особливості вихованців залежно від їхньої біологічної статі.

Охарактеризовано основні напрями, під час яких відбувається ґендерне виховання, зокрема моральний, статевої, трудовий. Підкреслено, що підготовка вихованців до самостійного життя та виконання основних соціальних ролей у процесі цих видів виховання дозволить їм у майбутньому успішно долучитися до міжстатевих взаємин та соціальних ролей.

Доведено, що позакласна діяльність є одним із чинників соціалізації особистості, отже, успіх залежать, серед іншого, від застосування ґендерного підходу в освіті. Адже відсутність родинного виховання та досвіду сімейної соціалізації у вихованців інтернатних установ є причиною відхилень у реалізації ґендерних ролей та становить загрозу фрустрації базових потреб у майбутньому.

Водночас саме позакласна діяльність інтернатного закладу освіти дозволяє активізувати процес ґендерного виховання на основі розвитку правильних ціннісних орієнтирів, творчих здібностей, цікавого спілкування, гуманізації відносин, відповідних ролевих позицій та ґендерних настанов.

Ключові слова: ґендерне виховання, інтернатні заклади освіти, статево-рольова

соціалізація, позакласна діяльність, соціальні та ґендерні ролі.

The results of the author's scientific research on the impact of meaningful organization of extracurricular activities of boarding schools on pupils' gender education have been represented in the article. The understanding of the essence of gender education from the standpoint of socio-pedagogical science as a purposeful, organized and controlled process of children's assimilation of gender ideas, moral and ethical norms in the relationship of both sexes and formation of role positions and gender roles have been highlighted. The purpose of gender education has been actualized. It is noted that the focus is on key tasks, in particular on the education of a person who is capable of mastering his/her gender role and egalitarian values of modern society.

It is emphasized that the extracurricular activities of the boarding school is an educational tool and a factor in pupils' gender education as it provides opportunities to meet children's interests and needs taking into account psychophysiological gender differences, as well as the diverse development of boys and girls with the consideration of psychological characteristics.

The main directions during which gender education takes place, in particular moral, sexual, labour, have been characterised. It is stated that pupils' preparation for independent living and implementation of basic social roles in the process of these types of education will allow them in the future to successfully join intersex relationships and social roles.

It is proved that extracurricular activities are one of the factors of an individual's socialization, and, therefore, success of this process also depends on the application of a gender approach in education. In fact, the lack of family upbringing and experience of family socialization of pupils in boarding schools is the cause of deviations in the implementation of gender roles and poses a threat of frustration of basic needs in the future.

At the same time, the extracurricular activities of a boarding school allow us to intensify the process of gender education based on the development of correct, value orientations, creative abilities, interesting communication, humanization of relations, appropriate role positions and gender attitudes.

Key words: gender education, residential care institutions, gender-role socialization, extracurricular activities, social and gender roles.

УДК 371.671:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.27>

Султанова Н.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтернатні заклади сьогодні, будучи складовою частиною системи освіти в Україні, відіграють важливу роль у виховному процесі базису формування у вихованців системи ціннісних ставлень до світу та до самих себе. Осо-

бливої актуальності у процесі реформування системи освіти крізь призму нової філософії розвитку особистості дитини набуває проблема виховання соціально незахищених категорій дітей, найважливішими завданнями якої є «створення умов для забезпечення їхньої повноцінної участі в усіх

сферах соціальних відносин; формування в учнів соціальних навичок; допомога вихованцям в особистісному та професійному самовизначенні; підготовка їх до самостійного життя в сучасному відкритому суспільстві» [3, с. 1]. Проте соціально-економічні та політичні перетворення, що відбуваються в останні роки в Україні, внесли значні зміни у статево-рольові відносини в усіх сферах соціального буття людини, зумовили зміну статусів жінки і чоловіка в суспільстві, трансформації раніше усталених ґендерних стереотипів тощо. У такому динамічно стрімкому соціально-культурному середовищі сучасне молоде покоління повинне швидко адаптуватися до нових умов, постійно поповнювати свої знання і будувати свої відносини з іншими людьми на засадах толерантності, розуміння, поваги, співучасті і співпраці, що є запорукою ґендерної рівності й культури. Водночас традиційні стереотипні підходи до ґендерного виховання учнів у системі освіти, погляди на ролі, норми та цінності, які суспільство продовжує пропонувати чоловіку і жінці у процесі статево-рольової соціалізації, не можуть і не повинні впливати на перетворення. За таких умов закономерно відбуваються кардинальні зміни у змісті інтернатної освіти: по-новому окреслюються цілі виховання хлопців та дівчат, зміст їхньої статево-рольової соціалізації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковим підґрунтям для розв'язання проблеми ґендерного виховання учнів в закладах освіти стали праці та дослідження проблем ґендерної психології, ґендерної рівності (С. Вихор, Т. Говорун, Н. Камінська, О. Кізь, О. Кікінеджи, І. Ковальчук, В. Кравець, Т. Марценюк, М. Савченко, О. Цокур та інші), статево-рольової соціалізації (А. Аблітарова, В. Авраменко, В. Васютинський, Д. Ісаєв, І. Ковальчук, Д. Колесов, Я. Коломинський, М. Радзівілова, В. Романова, Т. Шклярєва та інші) та її особливостей у вихованців закладів інтернатного типу (Г. Корінна, А. Полянничко).

Серед дослідників проблематики функціонування інтернатних закладів освіти в Україні, висвітлення теоретико-методологічних засад виховання в них дітей варто виділити фундаментальні праці А. Бондаря, В. Вугрича, Ю. Гриця, Б. Кобзаря, А. Макаренка, Б. Мельниченка, Г. Покиданова, Є. Постовойтова й інших. Окремий науковий інтерес для дослідження становлять актуальні дисертаційні дослідження та монографії стосовно функціонування та виховної діяльності інтернатних установ, зокрема В. Покася, А. Наточого, Л. Канишевської, Ж. Петрочко, О. Кузьміної та В. Слюсаренко, у якому розкрито соціально-педагогічні функції установ інтернатного і напівінтернатного типу й умови їх реалізації в Україні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте сучасна доба реформування системи середньої освіти, необхідність оптимізації діяльності закладів освіти інтернатного типу із причин збільшення та загострення проблем ґендерної дисфорії їхніх вихованців та соціальної дезадаптації учнів не викликає сумніву в актуальності проблеми щодо організації позакласної діяльності дітей з метою їх ґендерного виховання.

Мета статті – виявити та схарактеризувати засадничі аспекти та методологічні тенденції ґендерного виховання учнів у процесі позакласної діяльності інтернатних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Виховання і навчання дитини відповідно до її статевої приналежності практикується в освітньому середовищі вже досить тривалий час. Вирішальний вплив на виховання молодого покоління представників чоловічої і жіночої статі в усі історичні періоди справляла панівна в суспільстві статева мораль, зміни якої зумовлювали й зміни в характері виховання хлопчиків і дівчат [4, с. 9–10].

Основною метою виховного процесу має виступити формування в кожного вихованця уявлення про себе не просто як про громадянина, який підтримує чинний лад, а як про незалежну особистість, здатну прийняти моральну відповідальність перед суспільством на себе, за інших, за справу [1, с. 21–29]. Відповідальність не лише за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства зазначено й у Концепції реформування середньої освіти відповідно до Нової української школи [8, с. 19]. Проте чи захоче і чи зможе прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством та всім людством випускник інтернатного закладу освіти, чи зможе соціалізуватися у дорослому житті відповідно до статево-рольових стереотипів, залежить від того, наскільки зміст ґендерного виховання відповідатиме сучасним очікуванням та вимогам громадянського суспільства.

Натепер уже є чимало трактувань терміна «ґендерне виховання», зокрема це:

– «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців із метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей, для їх самореалізації, опанування навичок толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» [2, с. 12];

– «цілеспрямований, організований і керований процес засвоєння дітьми ґендерних уявлень, орієнтація на партнерство в міжстатевій взаємодії та взаємозамінність у виконанні майбутніх сімейних та соціальних ролей» [10, с. 6];

– цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведінки, діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством залежно від їхньої біологічної статі [12, с. 6] тощо.

Реалізації вищезазначених процесів сприяє забезпечення в освіті індивідуально-диференційного підходу до учнів із позицій статевих відмінностей, дотримання морально-етичних норм у взаєминах обох статей, формування їхніх ролевих позицій. Інакше кажучи, основна мета багатогранного процесу ґендерного виховання дітей у закладах освіти полягає в навчанні хлопців і дівчат ґендерних ролей – моделей чоловічої та жіночої поведінки, не обмежених ґендерними стереотипами, але відповідальних за свої міжособистісні та статево-рольові взаємини в суспільстві.

Ключові завдання ґендерного виховання, на думку В. Кравця, полягають у «формуванні соціальної відповідальності у взаєминах між статями; здатності розуміти інших людей і поважати їх не лише як людей взагалі, але й як представників чоловічої чи жіночої статі; здатності враховувати й поважати їхні специфічні статеві особливості у процесі спільної діяльності; здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших людей з урахуванням статевої належності; усвідомлення себе представником своєї статі; необхідних навичок спілкування і взаєморозуміння, а також здатності ухвалювати усвідомлені рішення у сфері міжстатевих стосунків» тощо [6, с. 175].

Для закладів інтернатної освіти з метою ґендерного виховання їхніх учнів основними завданнями є виховання особистості, здатної до засвоєння своєї ґендерної ролі й егалітарних цінностей сучасного суспільства. Проте означений процес має обов'язково враховувати особливості психічного розвитку вихованців, складнощів статево-рольової соціалізації та наявності комунікативних бар'єрів.

Як відомо, позакласна діяльність є невід'ємною й обов'язковою складовою частиною навчального процесу інтернатного закладу освіти. Усі напрями виховної роботи, насамперед ґендерне виховання, досить успішно здійснюються саме під час позанавчальної роботи. Вона надає неабиякі можливості для виховного впливу на хлопців і дівчат, для застосування до них індивідуального підходу з урахуванням психофізіологічних статевих відмінностей. Саме в позакласній діяльності вихователь, соціальний педагог або вчитель може вільно спрямувати виховний процес на різнобічний розвиток учнів, на індивідуалізацію, а також зробити акцент на статево належність вихованців.

До організації і проведення позакласної діяльності традиційно долучають працівників інтернатних закладів освіти, зокрема: класних керівників, вихователів, соціальних педагогів та інших. Участь кожного з них в організації і здійсненні позакласної діяльності учнів усіх вікових груп надзвичайно важлива, проте саме соціальні педагоги відіграють у ній чи не найбільшу роль.

Підготовка до суспільного та сімейного життя має відбуватись у сукупності паралельних напрямів виховання: морального, правового, загальносоціального, естетичного, психологічного, господарсько-економічного, у розрізі яких виокремлюються важливі для ґендерного виховання учнів інтернатних установ напрями позакласної виховної діяльності: моральний, трудовий, статевий та інші. Останній напрям традиційно спрямовується «на формування свідомості дитини відповідно до її належності до певної статі, забезпечення умов для її нормального психосексуального розвитку» [5, с. 158].

Для вихованців інтернатних установ, дозвілєва діяльність і вільний час яких дещо обмежені чинниками перебування у відносно закритій інтернатній установі, статево виховання має надзвичайне значення. Адже специфіка умов інтернатного закладу є однією з найбільш суттєвих причин ускладнень у соціалізації та ґендерної вихованості їхніх учнів. Як показує практика, більшість випускників інтернатних закладів освіти не підготовлені до соціальної інтеграції в суспільство та повноцінного самостійного, сімейного життя з урахуванням ґендерних ролей та сучасних соціальних позицій. Під час довготривалого утримання в інтернатній установі в них формується деформоване уявлення про сім'ю та ролі чоловіка і жінки в ній. Такі чинники, як відчуження випускників інтернатних закладів від реальних життєвих проблем, обмеження простору спілкування, регламентація дій, призводять до формування специфічних ґендерних стереотипів та деформації міжстатевих стосунків.

До труднощів улаштування особистого життя, не лише створення, але й підтримки повноцінного функціонування сім'ї, особливо в сучасних умовах, можна додати й відсутність соціального досвіду випускників, умінь і навичок вести спільне господарство, розв'язувати побутові труднощі та завдання. Із цією метою у виховному процесі інтернатних установ чільне місце, як і раніше, належить трудовому вихованню та трудовій підготовці учнів, основними видами якої залишилися самообслуговування, трудове навчання, суспільно корисна праця тощо. Завданнями трудового виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, стали засвоєння знань та набуття вмінь і навичок, необхідних для розвитку і подальшої трудової діяльності, фор-

мування позитивного ставлення до праці, свідомої дисципліни, відповідальності за виконану роботу, бережливого ставлення до речей, уміння працювати в колективі тощо [11]. Отже, трудове виховання – це один із компонентів трудової підготовки учнів, що має значення в їхньому ґендерному вихованні.

Вищерозглянуті напрями позакласної виховної роботи безпосередньо стосуються ґендерного виховання учнів інтернатної установи. Проте, як зазначає В. Кравець, ґендерне виховання пов'язане ще з іншими його напрямками. На думку вченого, «у процесі трудового виховання створюються уявлення дітей про те, що праця людей різної статі має свою специфіку, яка пов'язана з фізіологічними особливостями та історичним аспектом розвитку людини: праця чоловіків передбачає більші фізичні навантаження, ніж праця жінок. Зв'язок ґендерного виховання з моральним виявляється в ознайомленні дітей з елементарними поняттями про мораль, роллю в суспільстві людей різної статі, орієнтації дітей на майбутню соціальну функцію» [6, с. 176].

Позакласна робота педагогічних працівників інтернатного закладу в застосуванні ґендерного підходу має бути спрямованою на підвищення рівня ґендерної вихованості учнів та їхньої статево-рольової соціалізації. Під останньою А. Полянничко та Г. Корінна розуміють «процес спонтанних та спрямованих впливів на особистість дитини, що сприяють її формуванню як представника певної статі з урахуванням відповідних фізіологічних та психосоціальних особливостей» [9, с. 127].

Під ґендерною вихованістю ми розуміємо певний результат засвоєння суми знань із ґендерної проблематики, ґендерної культури, партнерської поведінки на всіх рівнях суспільного життя; формування взаємоповаги, довіри, толерантності до кожної особистості незалежно від статі. Отже, ґендерне виховання учнів інтернатних закладів освіти в позакласній діяльності передбачає створення відповідних організаційно-педагогічних умов та декількох ключових напрямів; вони сприятимуть вихованню різнобічно розвиненої особистості, самостійної, рівноправної незалежно від статі. Результатом позакласної діяльності інтернатних установ має стати сформованість ґендерної вихованості і культури, чуйності та толерантності учнів у міжстатевому спілкуванні, що проявляється в готовності хлопців та дівчат до дорослого життя в суспільстві, шлюбних стосунків та сімейних і професійних ролей, не обмежених стереотипними поглядами.

Як ми бачимо, позакласна діяльність вихователів і вчителів інтернатного закладу має значний виховний потенціал, задовольняє потреби підлітків у спілкуванні, надає їм можливості не

лише для реалізації інтересів, самовизначення, а й для опанування статево-рольової поведінки, формування адекватної ґендерної ідентичності тощо.

Висновки. Ґендерне виховання учнів у позакласній діяльності інтернатного закладу освіти ми визначаємо як цілеспрямований процес впливу на свідомість, почуття і поведінку вихованців, що базується на врахуванні їхніх статевої відмінностей і психолого-педагогічних особливостей підліткового віку, передбачає залучення до різнопланової позакласної діяльності й має на меті сприяння усвідомленню хлопцями і дівчатами приналежності до статі, носіями якої вони є; формування позитивного ставлення до себе та толерантного до представників іншої статі; формування ґендерної культури; засвоєння своєї ґендерної ролі та навичок міжстатевого спілкування.

Проведене дослідження дозволило дійти висновку, що позакласна діяльність із ґендерного виховання – це система певних виховних впливів, взаємопов'язаних один з одним і взаємодоповнюючих один одного в роботі вчителів інтернатного закладу освіти, вихователів та соціального педагога, діяльність яких спрямовується на забезпечення змістовного дозвілля в межах вільного часу учнів та створення цікавої, комфортної атмосфери під час позакласної діяльності з дітьми різної статі з метою формування в них ґендерної вихованості та культури. Адже спеціально організована змістова позакласна діяльність у ґендерному напрямі надасть можливість хлопцям і дівчатам виступати щоразу в новій для себе ролі, опанувати як традиційні, так і сучасні ґендерні ролі.

Зважаючи на вагомість порушеної у статті проблеми ґендерного виховання учнів інтернатних закладів освіти, вбачаємо за доцільне продовжити наукові розвідки щодо розв'язання проблеми їх ґендерного виховання в умовах державних інститутів піклування, максимально наближених до сімейних форм утримання дітей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Вихор С. Ґендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2006. 20 с.
3. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 17.03.2021).
4. Ковальчук І. Формування готовності майбутніх педагогів до статево-рольової соціалізації учнів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Львів, 2004. 28 с.
5. Коджаспирова Г. Словарь по педагогике. Москва : Изд. центр «Март», 2005. 448 с.

6. Кравець В. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.

7. Кравець В., Говорун Т., Кікінеджи О. Гендерна соціалізація молодших школярів : навчальний посібник. Тернопіль, 2011. 192 с.

8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 11.03.2021).

9. Полянничко А., Корінна Г. Особливості статтево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернат-

ного типу. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*. 2018. № 6 (80). С. 120–129.

10. Савченко М. Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2013. 20 с.

11. Султанова Н. Методологічні аспекти виховного процесу в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 34. С. 240–247.

12. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. № 6. С. 6–13.

ФОРМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

FORMS AND METHODS OF SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT

У дослідженні порушується одна з актуальних проблем сьогодення – розвиток соціальних навичок молодших школярів. Проаналізовано підходи до визначення поняття «соціальні навички», які висвітлені у психолого-педагогічних працях зарубіжними вченими. Репрезентовано послідовну зміну процесів, до яких відносять: спостереження, мислення та дію, що є підґрунтям формування трактованих навичок кожної особистості. У статті зазначено ключові соціальні навички учнів молодшого шкільного віку, визначені відповідно до вимог сучасного світу, які впливають на адаптацію дітей у соціумі, зокрема в закладі загальної середньої освіти. Спираючись на концептуальні положення реформування сучасної освіти, окреслено роль вчителя та особливості партнерської взаємодії в освітньому закладі. Висвітлено важливі результати розвитку соціальних навичок. Запропоновано дієві форми і методи впливу на соціалізацію учнів початкових класів (ранкове коло, ігри та вправи, заповнення щоденника добрих справ, складання соціальних історій, споглядання творів мистецтва та мультимедійних видань, користування соціальними мережами, волонтерство), зміст яких ґрунтовно розкрито з наведенням прикладів їх застосування в урочний та позаурочний час. Окрім цього, зосереджено увагу на ефективності рушійних способів впливу на розвиток соціальних навичок. Адже в процесі їх реалізації учні виступають активними учасниками діалогічного освітнього середовища, будуючи свої зв'язки на демократичній основі, що, зі свого боку, є підґрунтям до надбання вищого соціального статусу серед однолітків. Визначено, що описані форми й методи насамперед спрямовані на формування навичок, які допомагають успішно підтримувати дружні відносини та вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях. Наголошено на важливості розвитку соціальних навичок учнів Нової української школи та змістовно обґрунтовано їхню роль в освітньому процесі.

Ключові слова: соціальні навички, НУШ, молодший шкільний вік, освітній процес, заклад освіти.

The study raises one of the current problems nowadays – social skills development of primary schoolchildren. Approaches to the definition of "social skills", which are covered in psychological and pedagogical works by foreign scientists, are analyzed. The consistent change of processes, which include: observation, thinking and action, which is the basis for the formation of interpreted skills of each individual, is represented. The article identifies the key social skills of primary schoolchildren, defined according to the requirements of the modern world, which affect the adaptation of children in society, particularly in an institution of general secondary education. Based on the conceptual principles of the reforming of modern education, the role of the teacher and the features of partnership in an educational institution are outlined. Important results of social skills development are highlighted. Effective forms and methods of influencing the socialization of primary schoolchildren (morning circle, games and exercises, filling a diary of good deeds, compiling social stories, contemplation of artworks and multimedia publications, use of social networks, volunteering) are offered, their content is thoroughly revealed with the examples of their application in a classroom and extracurricular time. In addition, attention is paid to the effectiveness of incentive ways to influence social skills development. After all, in the process of their implementation, students are active participants of the dialogic educational environment, building their relationships on a democratic basis, which in turn is the basis for achieving a higher social status among peers. It is determined that the described forms and methods are primarily aimed at developing skills that help maintain friendly relations and solve problems in various life situations successfully. The importance of social skills development of the New Ukrainian School students is emphasized and their role in the educational process is substantiated.

Key words: social skills, NUS, primary school age, educational process, educational institution.

УДК 373.3.035:159.943.7
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.28>

Шпеко А.А.,
студентка V курсу факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У XXI столітті початкова освіта в Україні категорично змінює власний напрямок, рухаючись сходами прогресу до феноменального успіху в Новій українській школі. Такий рух істотно відображається на особистості молодшого школяра, оскільки переосмислюється не тільки парадигма освіти, а й цінність кожної особи в освітньому процесі, зокрема, «педагоги повинні бачити в кожній дитині індивідуальність, урахувати особливості розвитку, культивувати оригінальність, створю-

вати неповторну траєкторію для її особистісного зростання і творчої самореалізації» [7, с. 120], що допомагає розвивати навички, які повною мірою відповідають вимогам і нормам суспільства в наш час та в найближчому майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Під час зустрічі учасників Світового економічного форуму у 2020 році було оголошено десятку найкращих навичок, необхідних людству у 2025 році, які об'єднані в 4 категорії навичок, – базові елементи діяльності людей: розв'язання проблем,

управління собою, взаємодія з іншими та використання технологій [8].

Це підтверджує нашу думку про те, що соціальні навички входять до найважливіших і найбільш потрібних суспільству. Сучасний світ є одним із найкращих наставників з формування соціальних навичок, адже життя в умовах діджиталізації невинно пришвидшує нас до зони розвитку.

Проблема формування соціальних навичок в освітньому процесі порушується у роботах таких дослідників, як Н. Бібік, В. Слот, Т. Піроженко, Ф. Грешман, В. Харитонова, С. Елліот, С. Ашер та ін. Вони по-різному трактують це поняття та обґрунтовують доцільність застосування різноманітних методів, технологій навчання для розвитку цих навичок.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на швидкий розвиток суспільства перелік соціальних навичок, яких мають набувати молодші школярі, постійно доповнюється. Також модернізуються форми й методи, необхідні для їх вдосконалення. Зважаючи на сучасні тенденції, варто сформулювати актуальні способи впливу на соціалізацію дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясувати сутність і розкрити вагомість соціальних навичок; дібрати дієві форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – сприятливий період для розвитку соціальних навичок, оскільки в цей час учень стає активним суб'єктом, що долучається до багатоманітних видів діяльності, які є інакшими для нього (не дослідженими ним), з'являються та формуються нові взаємодії з різними контактами.

Вважаємо доцільним розглянути сутність поняття «соціальні навички». Зарубіжні фахівці з педагогіки та психології під соціальними навичками розуміють «здатність взаємодіяти з іншими в соціальному контексті певними способами, щоби бути соціально прийнятними чи оціненими, і водночас отримувати користь особисто чи взаємовигідно» (Combs & Slaby [5, с. 30]); «засвоєні моделі поведінки, які дозволяють людині належним чином взаємодіяти з іншими й уникати поведінки, яка призводить до негативних соціальних взаємодій» (Gresham & Elliott); «сукупність компетенцій, що дозволяє людині ініціювати та підтримувати позитивні соціальні відносини, сприяє прийняттю однолітками та хорошій адаптації в школі, дозволяє людині ефективно справлятися в більшому соціальному середовищі» (Walker) [5, с. 32].

Як бачимо, поняття «соціальні навички» трактується як багатогранні якості особистості, які необхідні для побудови міцних взаємин, плідної співпраці, співдружності та відчуття гармонії в соціумі.

Докторка філософії Айлін Кеннеді-Мур підкреслює, що існують три основні процеси, які лежать в основі соціальних навичок:

1. Спостереження. У соціальній ситуації передбачає підхоплення соціальних сигналів, тобто означає помітити контекст: «Подія випадкова чи запланована?», «Ці діти є близькими друзями, знайомими або незнайомцями?». Різні ситуації вимагають різної поведінки.

Спостереження також означає помітити поведінку інших дітей. Якщо дитина відчуває почувається невпевнено щодо того, як діяти в новій ситуації, відповідаючи на питання: «Що роблять усі інші?», можна дати деякі підказки щодо того, що робити.

Діти, які мають проблеми зі спостереженням, часто мимоволі дратують інших. Вони можуть робити те, що не відповідає контексту, наприклад, жартувати, коли всі інші ставляться до цього серйозно. Гірше того, вони можуть бути настирливими та засмучувати інших, оскільки не осмислюють ознак того, що інші хочуть, щоб ті припинили так поводитися (наприклад, уникають зорового контакту, тримаються осторонь).

2. Мислення. У соціальних умовах передбачає інтерпретацію поведінки інших дітей, щоб зрозуміти, чому вони роблять те, що роблять: «Вони грайливі чи агресивні?», «Це було навмисно чи випадково?». Це також означає можливість передбачити ймовірні реакції інших людей та розробити ефективні стратегії впливу на однолітків бажаними способами.

3. Дія. Діяти в соціальному контексті означає позитивну взаємодію з однолітками. Деякі діти знають, що їм слід робити, але насправді мають проблеми з цим. Наприклад, вони бажають приєднатися до розмови, але відчувають тривогу і ціпеніють, тому нічого не говорять. Інші діти зазвичай діють імпульсивно, кидаючи недоречні коментарі [6].

Ми погоджуємося з дослідницею та вважаємо, що за допомогою означених процесів будь-яка людина орієнтується в соціальному середовищі.

У зв'язку зі світовими змінами у сфері освіти була розроблена та запроваджена реформа на десятиріччя, один із її фокусів – розбудова НУШ. Важливим аспектом реформування освіти є реалізація педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина залучена до побудови освітньої траєкторії дитини [1, с. 14]. Отже, до розвитку соціальних навичок учнів залучені всі учасники освітнього процесу.

У нормативних документах початкової ланки освіти визначено ключові компетентності й наскрізні вміння, яких молодші школярі набувають під час вивчення різних предметів. Одними з них є

навички й уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді [1, с. 12].

Враховуючи вищезазначене, ми вважаємо, що кожна дитина має потребу в розвитку соціальних навичок, а саме: ефективно спілкуватися, співпрацювати, вирішувати конфлікти та проблеми, співпереживати та співчувати іншим, контролювати й вільно виражати власні емоції, активно слухати інших. Задоволення цієї потреби дозволяє школярам успішно знаходити оптимальний тип реагування на різні події і контролювати їх подальший перебіг, а також устанавлювати нові соціальні контакти та підтримувати на належному рівні вже наявні. Це, безумовно, є передумовою для того, щоб реалізуватися в житті, тобто оволодіти ключовими життєвими компетентностями.

Протягом чотирьох років навчання діти змінюються: відбувається рух від прийняття молодшого школяра в нове середовище до повної соціалізації в закладі освіти. Такий перехід певною мірою був би неможливий, якби учня навчав педагог, який має посередній рівень розвитку соціальних навичок і не здатний до ефективної взаємодії.

Сьогодні суспільство висуває нові вимоги до професійних ролей педагога. Сучасний учитель втратив свою функцію основного джерела знань, організатора репродуктивного навчання учнів. Натомість від нього чекають організації взаємодії з учнями на засадах партнерства, поваги; врахування індивідуальних особливостей учнів, створення умов для розкриття їхнього потенціалу; використання сучасних технологій навчання; ініціативності; творчого підходу [3, с. 101].

Якщо не буде належного розвитку соціальних навичок в учнів початкової школи, то можуть виникнути неабиякі труднощі у визначенні свого місця в соціумі. Адже від рівня сформованості соціальних навичок залежить те, як дитина сприймає себе у світі, який соціальний статус отримує, як вона відчуває і розуміє свою роль та місце в суспільстві, вміння будувати соціокультурні взаємини, а також реакція на різні ситуації.

Джонсон і Джонсон перелічують шість важливих результатів розвитку соціальних навичок, а саме: 1) розвиток особистості та ідентичності, 2) розвиток навичок роботи, продуктивності й успіху в кар'єрі, 3) вдосконалення якості життя, 4) поліпшення фізичного здоров'я, 5) покращення психічного здоров'я та 6) здатність справлятися зі стресом [5, с. 32–33].

Значні можливості для розвитку соціальних навичок молодших школярів у НУШ мають: ранкове коло, ігри та вправи, щоденник добрих справ, складання соціальних історій, твори мистецтва та мультимедійні видання, соціальні мережі, волонтерство.

Розглянемо детальніше перераховані форми й методи діяльності з розвитку соціальних навичок молодших школярів в освітньому процесі.

1. Ранкове коло. Завдяки практиці ранкової зустрічі учні початкової школи переходять від зосередження уваги на власній особистості до охоплення нею інших. Соціальні переваги цього підходу сприяють розвитку емпатії, активному слуханню однолітків, навчають дітей розуміти думки інших людей. Уміння сприйняти точку зору іншої людини долає упередженість, сприяє толерантності та визнанню відмінностей. Це основні навички, необхідні для демократії [2, с. 155].

2. Ігри та вправи. Їх використання сприяє активному залученню кожного учня до спільної діяльності та підвищення його мотивації. Граючись, діти імітують та моделюють ситуації, в яких демонструються різні соціальні взаємини, що збагачують життєвий досвід. Під час ігрового процесу учні проявляють те, наскільки гарно вони можуть працювати в команді, беруть на себе відповідальність за діяльність, намагаються ефективно спілкуватися для досягнення спільного результату. Розвитку соціальних навичок особистості молодшого школяра сприятиме використання певних вправ.

Вправа «Ти – молодець». Учасники працюють в парах. Один учень говорить: «У мене не завжди виходить ... (наприклад, бути уважним, знайти належні слова для відповіді, дослухати до кінця співрозмовника, працювати в парах)». Наступний, вислухавши, повинен відреагувати, починаючи словами: «Але ти молодець, тому що ... (наприклад, умієш жартувати, ти добрий і чуйний, допомагаєш іншим), і я вірю, що в тебе все вийде, якщо докладатимеш зусиль».

Гра «Аукціон». Кожний учень вибирає випадковим чином із чарівного мішечка ім'я свого однокласника. Протягом декількох хвилин діти пригадують та занотовують найважливіші факти, які показують найкращі сторони учня, ім'я якого було зазначено на аркуші. Подальше завдання полягає в тому, щоб учасники по черзі виходили та представляли свого однокласника, акцентуючи увагу на його позитивних рисах. Важливим моментом гри є підняття руки тими, хто хотів би «купити» собі такого друга. Зазначимо, що ім'я описаного учня не має бути назване, а інші гравці повинні здогадатися, ким є цей цінний представник учнівського колективу.

Вправа «Сурдопереклад». Школярам пропонується об'єднатися в пари. Учитель проговорює ситуації, які необхідно інсценізувати. Педагог використовує вербальну комунікацію для наведення прикладів, а учні мають виконувати дії за допомогою невербальних засобів. Для початку необхідно уявити, що діти незнайомі один з одним, і запропонувати парам познайомитися, потім варто продемонструвати сварку, а останнім кроком є при-

мирення. Бажано провести невеличку бесіду, щоб дізнатися, в якій ситуації вони найкомфортніше почувалися, та які засоби зручніше використовувати у них, а також з'ясувати чи інтеграція способів вираження емоцій є більш дієвою.

3. Розроблення та ведення щоденника добрих справ або створення окремих сторінок у щоденнику вражень. Учителю варто запропонувати учням створити чек-лист справ, які будуть корисними для вдосконалення соціальних навичок, а потім на власний розсуд занотовувати хід їх виконання. Це можуть бути такі справи: похвали людину, яка на це заслуговує; підійми настрій усім, кого зустрінеш дорогою до школи; спробуй побути вчителем 10 хвилин; створи разом із друзями листівки один для одного; обійми засмучену людину; зателефонуй своїм родичам та скажи приємні слова; залиш анонімну записку з добрими словами будь-кому з персоналу школи та поспостерігай за їхньою реакцією. Учні самостійно вибирають те, як оформлювати власні щоденники та що там записувати чи замальовувати. Такий вільний вибір дає їм шанс шукати та знаходити власне джерело натхнення.

4. Метод Соціальних історій, розроблений Керол Грей. Соціальні історії – це інструмент соціального навчання, який можуть використовувати батьки та вчителі для навчання як учнів з особливими освітніми потребами, так і дітей усього класу. Написання соціальної історії починається зі збирання інформації, виявлення актуальної теми для навчання та розроблення персоналізованого тексту та ілюстрації. Керол Грей рекомендує схему соціальних історій. Ця схема включає кілька описових, перспективних, директивних і стратегічних речень [4].

Найчастіше соціальні історії – це прості короткі ілюстровані розповіді на задану тему. Соціальні історії розробляють індивідуально для кожної дитини й базують на тих сюжетах чи персонажах, які дитина любить або якими цікавиться. Діти молодшого шкільного віку краще сприймають візуальну інформацію, тому історії мають включати малюнки, фотографії чи навіть реальні предмети [4].

5. Споглядання та обговорення творів мистецтва, мультимедійних видань. У ході такої роботи діти матимуть змогу дізнатися, що відчував майстер та які події посприяли створенню твору, обмінюватимуться враженнями та емоціями, можуть відчути себе частиною творчого доробку та спробувати пережити те, що відчував автор. Переглядаючи мультимедійні видання, зокрема епізоди мультфільмів, учні залучаються до критичного аналізу побаченого та почутого, роблять висновки, схвалюючи чи засуджуючи поведінку героїв чи їхні дії, визначають, як і чому відчувається персонаж у той чи інший момент, уявляють

себе героями мультиплікації та відгукуються про власну діяльність.

6. Соціальні мережі як один із компонентів медіасоціалізації. Потрібно створення профілю класу та розподілення ролей, де учні братимуть активну участь у розробці та публікації контенту. Публікуючи нову інформацію в соціальних мережах та коментуючи її, кожний школяр має можливість продемонструвати свій талант, спробувати приміряти різні веб-професії та безпосередньо взаємодіяти з аудиторією. Такий метод є особливо дієвим для розвитку соціальних навичок у світі, насиченому інформаційно-комунікаційними технологіями.

Педагог може скористатися популярністю серед дитячої аудиторії таких додатків, як TikTok або Likee, які допоможуть додати барв освітньому процесу та залучити якомога більше школярів до активної діяльності на перервах та під час руханок. У цих сервісах можна знайти безліч цікавих відео з кумирами дітей, улюбленими персонажами з мультфільмів, фільмів, коміксів. Доречно, щоб до створення відео долучалися батьки, діти та вчителі як партнери. Ймовірність того, що учні захочуть разом працювати в команді, значно підвищиться. За допомогою соціальних мереж школярі задовольняють власні потреби в спілкуванні, отримують моральну підтримку, встановлюють контакти та об'єднуються в різні соціальні групи, засвоюють певні моделі поведінки, прийнятні для віртуального світу. Згодом усе набуте вони переносять у реальне життя.

7. Волонтерська діяльність. За допомогою такої роботи в кожного учня виникне прагнення до позитивного та гідного наслідування вчинків. Якщо діти будуть залучені до волонтерства, то в них обов'язково простежуватимуться позитивні якості особистості (почуття допомоги, розвиток співчуття, розуміння того, що люди потребують взаємодопомоги та підтримки). Варто зазначити, що молодші школярі мають усвідомити, що волонтерство – це не лише фінансова допомога, а й безліч інших корисних дій: відвідування будинку літніх людей та проведення з ними часу; читання книг у бібліотеці для молодших дітей; залучення до заходів, які спрямовані на формування екологічної свідомості людей, та інші.

Висновки. Отже, в сучасній початковій школі необхідно розвивати соціальні навички молодших школярів, оскільки саме цей період є чутливим для їх набуття та вдосконалення. Соціальні навички – це досвід, який необхідний нам для адаптивної взаємодії в культурному середовищі, спрямований на усвідомлення себе як частини суспільства та світу.

Використання вищеописаних форм і методів сприяє розвитку соціальних навичок молодших школярів, успішній учнівській соціалізації та

набуттю суспільного досвіду. Безсумнівно, в процесі їх реалізації учні залучаються до спільної діяльності, є активними учасниками комунікації, обговорюють та виражають ті чи інші емоції, розширюють знання про культурний досвід інших, вчаться визначати передумови та способи вирішення конфліктів мирним способом, формують спільні цінності та поведінкові очікування, що забезпечують безпечне середовище для всіх, підтримують позитивний соціальний клімат у колективі. За рахунок цього школярі вчаться краще розрізняти вербальні й невербальні сигнали, які допомагають розуміти свій внутрішній світ та тих, хто знаходиться поруч.

Таким чином, за цих умов освітній процес перетворюється на цікавий, наповнений емоціями та доброзичливою атмосферою час. Адже розвиток соціальних навичок є необхідним для того, щоб чітко формулювати свої потреби, очікування від оточення, уважно вислуховувати та бути почутим, виражати емоції та охоче надавати емоційну підтримку тим, хто цього потребує, відстежувати, як розвиваються ситуації довкола, розсудливо розмірковувати та знаходити шляхи, які є оптимальними для усунення проблем та суперечок, не порушувати особисті кордони і, найголовніше, – бути успішним незалежно від специфіки діяльності та спрямованості дій, активним учасником яким є молодший школяр.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення досвіду вчителів початкових класів щодо розвитку соціальних навичок учнів початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Гриценка. Київ, 2016. 36 с.
2. Нова українська школа : poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. N.M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Лимар Ю.М., Чекан Ю.М. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. праць. Одеса, 2019. Вип. 15. Т. 2. С. 100–103.
4. Семко О. Соціальні історії. Що це і як вони можуть допомогти навчати дитину з особливими освітніми потребами. Київ, 2018. URL: <https://nus.org.ua/articles/sotsialni-istoriyi-shho-tse-i-yak-vony-mozhut-dopomogty-navchaty-dytynu-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebam/> (дата звернення: 31.01.2021).
5. Fikri A., Boeriswati E., Idris F. The Relationship between the Activities Scouting and Self Esteem with Social Skills Scout Penggalang Elementary School. *Iconic Research And Engineering Journals*. 2018. 2 (1). 30–34.
6. Kennedy-Moore E. What are social skills? 2011. URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/growing-friendships/201108/what-are-social-skills> (дата звернення: 22.01.2021).
7. Развитие рефлексивного компонента готовности будущих педагогов к работе с одаренными детьми во время тренинговых занятий. *Society. Integration. Education* / O. Demchenko et al. 2020. Вип. 15. Т. 2. І. 119–132.
8. Whiting K. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. 2020. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (дата звернення: 21.01.2021).

РОЗДІЛ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

ORAL FOLK ART AS A MEANS OF FORMING THE MORAL READINESS OF SENIOR PRESCHOOL TEACHERS TO STUDY IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

У статті проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури із проблеми формування моральної готовності старших дошкільників до навчання в Новій українській школі засобами народної творчості. Закцентовано увагу на народній творчості як важливому засобі формування особистості дитини, її моральних якостей, розвитку пам'яті, мовлення, уваги, мислення. Розкрито сутність понять «готовність до шкільного навчання», «моральне виховання».

Народна творчість – важлива частина національної культури. Вона є джерелом пізнання історії народу, його суспільної свідомості, етичних норм та естетичних уявлень.

Для виховання дітей дошкільного віку фольклор не втрачає свого виховного впливу. Саме в дошкільному віці відбувається найбільш інтенсивний розвиток особистості. У цей період починають розвиватися ті почуття, риси характеру, які незримо пов'язують дитину зі своїм народом. Коріння зв'язку – у мові народу, його піснях, музиці, іграх, у враженнях, одержуваних маленькою людиною від природи рідного краю, у деталях побуту, вдачі та звичаях людей, серед яких вона живе.

Народна творчість – це одна з основ мовного, морального, естетичного, патріотичного виховання. Створений століттями поетичний матеріал малих фольклорних форм у поєднанні з реальністю, перебуваючи в буденному стані, поступово перетворює її, і в результаті поетизація звичайних предметів і явищ підкреслює їхню достовірність і водночас підносить буденне, збагачує розвиток дитини.

Процеси перебудови в сучасній школі, утвердження нової гуманістичної парадигми освіти ведуть до посилення культурологічної спрямованості, переорієнтації на формування духовності, ціннісних орієнтацій особистості, її творчий розвиток. Реалізація культурно-творчої функції освіти передбачає цілеспрямоване використання надбань національної культури в навчанні та вихованні молодого покоління, а також у професійній підготовці вчителя до цієї діяльності.

З огляду на вимоги Нової української школи, сучасний першокласник має бути морально підготовлений до навчання у школі. Це є одним із ключових завдань закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: усна народна творчість, моральна готовність, старші дошкільники, заклад дошкільної освіти, Нова українська школа.

This article provides a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problems of shaping the moral readiness of older preschoolers to learning in the New Ukrainian school by means of folk art. Focused on folk art as an important means of shaping children's personality, their moral qualities, the development of memory, language, respect, thinking. The essence of the concept of "readiness for school education", "moral education". Folk art is an important part of national culture. It is the source of knowledge of the history of the people, their social conscience, ethical norms and natural concepts.

Folklore does not lose its educational impact on pre-school children. It is in the pre-school age that the most intense development of personality takes place. This period begins to develop those feelings, character risks, which invisibly connect the child to their own people. The root of the link – in the language of the people, their songs, music, games, the impressions received by a small person from the nature of the native land, the details of life, the challenge and the customs of the people, among whom she lives. Folk art – one of the foundations of literary, moral, natural, patriotic education. Created by the centuries of poetic material small folk forms in combination with reality, being in a mundane state, gradually transforming it, and as a result of the poetization of everyday objects and phenomena to confirm their veracity and at the same time presents mundane, enriching the development of the child.

The processes of change in modern schools, the establishment of a new humanistic paradigm of education lead to an increase in cultural orientation, re-orientation on the formation of spirituality, value orientations of the individual, its creative development. Realization of cultural and creative function of education requires purposeful use of national culture in the teaching and education of the younger generation, as well as in the professional preparation of the teacher for this activity.

Taking into account the requirements of the New Ukrainian School, today's first grade student must be morally prepared for school. This is one of the key tasks of preschool institutions.

Key words: authentic folk art, moral readiness, older preschool children, preschool education institutions, New Ukrainian School.

УДК 373.21

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.29>

Тесленко С.О.,

викладач кафедри дошкільної освіти
Миколаївського національного
університету імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині назріла потреба для педагогів дошкільної освіти і батьків дітей дошкільного віку глибоко вивчати українську етнопедагогіку, відновити народне виховання дітей із метою збереження нації, забезпечення духовної єдності поколінь. Не випадково в народі кажуть: «Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо на десятиліття – саджай дерева, якщо твої плани розраховані на віки – виховуй дітей».

Моральне виховання старших дошкільників нині є складовою частиною змісту роботи закладів дошкільної освіти і сім'ї, головним завданням яких є насамперед формування моральної свідомості та моральної готовності до навчання в Новій українській школі. Вагоме місце в цьому процесі належить українській народній творчості, яка становить собою невичерпне джерело людської мудрості щодо виховання молодого покоління.

Основні вимоги до морального виховання дітей висвітлено в законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (2020 р.), «Про охорону дитинства», у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2012 р.), Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності й інших нормативних документах, які визначили провідні напрями морально-духовного вдосконалення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз праць учених засвідчив, що досліджено такі питання морального виховання, як: психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (К. Абульханова-Славська, С. Анісімов, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець); специфіка й закономірності морального розвитку дошкільника (Ю. Аркін, Р. Ібрагімова, Є. Субботський, С. Якобсон); моральна свідомість (Л. Артемова, І. Бех, Л. Божович, Р. Буре, Л. Виготський, В. Зеньковський, В. Нечаєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та інші). Одним із провідних засобів морального виховання та формування моральної свідомості дітей дошкільного віку як класики вітчизняної педагогіки (С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші), так і сучасні вчені (А. Богуш, В. Бойко, О. Губко, Л. Кіліченко, В. Кононенко, Г. Кошелєва, В. Кузь) уважають український фольклор. Усну народну творчість здавна широко використовували в народній педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм і оцінок із позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків та поведінки дорослих як основи моральної свідомості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність теми зумовлена необхідністю вирішення проблеми формування моральної готовності дітей старших дошкільників до навчання в Новій українській школі за допомогою усної народної творчості у

складних та неоднозначних умовах соціуму. У цей час спостерігається зниження інтересу до народної творчості загалом і в дитячому середовищі зокрема, що, у свою чергу, ускладнює прилучення дітей до світу народності, а через неї – до фундаментальних цінностей моралі.

Мета статті – теоретичне обґрунтування доцільності використання усної народної творчості як засобу формування моральної готовності старших дошкільників до навчання в Новій українській школі

Виклад основного матеріалу. Робота з виховання дитини – процес послідовний і систематичний. Важливо, щоб діти, постійно отримуючи моральні знання й уявлення, опинилися в життєвих ситуаціях, які б сприяли емоційному переживанню отриманих знань, їх усвідомленню й закріпленню, щоб змінити на краще моральність нашого суспільства, необхідно пам'ятати, що вихованість дітей дошкільного віку – результат кропіткої щоденної роботи педагогів і батьків на всіх етапах навчання, виховання і розвитку особистості, а також тих реальних міжлюдських стосунків, у які включається дитина з перших днів свого життя й активним учасником яких вона залишається всі наступні роки свого життя.

Сучасна педагогіка базується на відродженні духовності українського народу, його менталітету. Тому дошкільне виховання має ґрунтуватися на засадах родинного виховання, надбаннях народної педагогіки, народної творчості, фольклору.

Усна народна творчість узагальнює багатвіковий людський досвід, вона є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, його ідеалів. У ній відбиваються національна психологія, національна свідомість народу, це його історія, філософія, мораль, правові закони. Узагальнені форми життя, виховання, навчання, спостережливості втілювались у рідному слові, закріплювались, передавались із вуст в уста, шліфувались, набували значущості «народних перлин», які передавались як найдорожча спадщина.

Усна народна творчість – важлива частина національної культури. Вона є джерелом пізнання історії народу, його суспільної свідомості, етичних норм та естетичних уявлень. Фольклор здійснив відчутний вплив на становлення й розвиток літератури. Народнопоетичні мотиви відіграли помітну роль у формуванні літературних сюжетів, а фольклорні теми, образи, персонажі використовувалися й переосмислювалися літературою упродовж усього її існування.

Формування морального виховання в закладах дошкільної освіти здійснюється на засадах народних традицій та обрядів не тільки в освітньо-виховній роботі, але й у повсякденному житті; у цьому допомагає використання українських народних свят, бесід, прогулянок, екскурсій, які прищеплю-

ють старшим дошкільникам любов до українських народних традицій.

Дослідження проблеми моральної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі засобами усної народної творчості зумовило насамперед визначити сутність понять «готовність до школи», «моральна готовність», «народна творчість».

У психологічному словнику поняття «готовність до шкільного навчання» розглядається як сукупність морфофізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання [7].

Готовність до шкільного навчання – це бажання й усвідомлення необхідності вчитися, що виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи в неї внутрішніх суперечностей, які визначають мотивацію до навчальної діяльності [8, с. 128].

Найповніше поняття «готовність до школи» визначив Л. Венгер. Він уважав, що готовність до школи – це певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати всі інші елементи, хоча рівень їхнього розвитку може бути різний [6].

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності [2].

Як зазначив В. Сухомлинський, народна педагогіка «знає, що дитині посильне, і що непосильне», бо в ній органічно «поєднується життєва мудрість з материнською і батьківською любов'ю». Вона «не боїться, що праця втомлює, вона знає, що праця неможлива без поту і мозолів». У ній стверджується і те, що праця, вимагаючи від людини великого старання, сили, відповідальності, є не тільки важкою, а й радісною [9].

Під час реалізації науково-дослідної теми кафедри «Теоретико-методичні засади формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в Новій українській школі» було впроваджено в заклади дошкільної освіти методику формування моральної готовності дітей старшого дошкільного віку засобами усної народної творчості до навчання в Новій українській школі. Головним у поставленому завданні для педагогів і науковців стало, щоб освітньо-виховний процес був цікавим, змістовним, насиченим пошуком творчих, альтернативних шляхів розвитку потенціальних можливостей кожної дитини, урахування особисті якості дитини та життєвий досвід. Так, під час педагогічної практики студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на заняттях, в іграх і повсякденній роботі на екскурсіях, у побуті формували основи моральності та культури, світогляду дитини у процесі засвоєння основ усної народної творчості.

Погоджуємось із думкою Н. Гавриш, що у традиційній практиці дошкільної освіти в роботі з літературними текстами використовуються переважно застарілі підходи, за яких ігнорується значення практично-чуттєвого досвіду як ефективного механізму засвоєння дитиною літературного тексту, визначення значущих для себе смислів. Саме тому робота була організована таким чином, щоб усна народна творчість стала надбанням дитячого розуму й душі. На наш погляд, цього можна досягти дотриманням принципу організації активної пізнавальної діяльності дітей у різних видах діяльності під час реалізації технології літературного проєкту.

Н. Гавриш наголошує, що підґрунтям технології літературного проєкту є теоретичні положення психолого-педагогічних досліджень про особливості художньо-естетичного сприймання і привласнення дошкільниками змісту й ідей художнього твору, смислоутворення, відкриття читачем власних смислів у прочитаному [1, с. 19].

Під час упровадження методики формування моральної готовності дітей старшого дошкільного віку ми керувалися алгоритмом конструювання літературного проєкту, а саме: складання інтелектуальної карти; підбір форм і методів реалізації змісту проєктів на різних його етапах, розроблення творчих завдань і вправ за змістом твору та дидактичного матеріалу

За основу роботи першого напряму взято українську народну казку, яка синтезує знання, що подаються дітям. До казки ми звернулися не випадково, адже казка для дитини – це не просто вигадка, фантазія, це – особлива реальність, реальність її почуттів. До початку роботи за інтегрованою системою змісту дошкільної освіти педагоги і науковці ретельно передивились та проаналізували програмові казки і відібрали ті, зміст яких мав допомогти, на нашу думку, розкрити дітям зв'язки між явищами, стосунки між людьми тощо; із чим і треба було ознайомлювати вихованців. Сам процес планування освітнього процесу – це завжди творчість. У плані відтворюється робота над казкою в різних видах діяльності дітей протягом тривалого часу. Роботу над казкою планувалось завершувати театралізованим дійством. Це може бути вистава: інсценування, драматизація або розвага з елементами театралізованої діяльності з використанням різних видів театру.

Другий напрям реалізувався через подання знань про окремі сфери життєдіяльності людини, як-от: природа, культура, суспільство, наука і техніка, всесвіту. Основною формою були тематичні заняття (завдання – підвищити розумову активність дитини). Цьому допомагають прийоми порівняння, питання, індивідуальні завдання, тому неодноразове звернення до тієї самої теми лише сприяє розвитку в дітей уваги і тривалого

збереження зацікавленості до поданої теми, було об'єднано в одну тему заняття не тільки з рідної мови, а й з ознайомлення із природою, музикою, зображувальною діяльністю. Важливим був також тісний взаємозв'язок із батьками.

Сутність експериментальної роботи полягала в тому, що подання знань дітям та їх застосування у практичній діяльності здійснювалися шляхом інтеграції (об'єднання) усіх ланок розвивального навчання та виховання. Наведемо приклади такої роботи:

Висновки. Ми переконалися в тому, що моральний зміст легше засвоюється дітьми, якщо він пропонується казковими героями. Результативність моральної готовності старших дошкільників до навчання в Новій українській школі засобами народної творчості значною мірою залежить від актуалізації її змісту та використання з урахуванням вікових особливостей дітей, педагогічних умов діяльності закладу дошкільної освіти, особистості педагога дошкільного закладу і його творчого потенціалу.

Моральна якість	Літературний твір	Види роботи
Відповідальність	«Котик і Півник»	Інтегроване заняття «Що таке відповідальність». Полілоги «Відповідальна людина, яка вона?», «Кого в нас у групі можна назвати відповідальним?». Гра: «Можу, хочу, потрібно», «Намалюй свій режим дня».
Працьовитість	«Колосок»	Інтегроване заняття «Як досягти своєї мети?». Полілоги «Чим небезпечні лінощі?», «Хто з казкових героїв завдяки працюватості досяг успіху?», «Хто такі майстри?». Аплікація «Країна майстрів».
Чесність	«Лисичка зі скалочкою»	Інтегроване заняття «Чесність – запорука успішності». Полілог «Чи легко бути чесним?». Гра «Підбери прислів'я до казкового героя». Намалюй країну чесності. Які казкові герої там будуть мешкати?
Повага, довіра	«Дві кізочки» М. Коцюбинського, «Два цапки»	Інтегровані заняття «Повага до інших, повага до себе», Полілоги «Що означає прислів'я «Довіряй, але перевірй?»», «Які вчинки казкових героїв викликають повагу?». Створення колажу «Я відповідаю».
Співчуття	«Кривенька качечка»	Інтегровані заняття: «Доброта», «Особливі люди». Полілоги «Чим вимірюється доброта?», «Хто із казкових героїв вміє співчувати?». Гра «Оціни вчинок», «Добре-погано». Виготовлення книги добрих справ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гавриш Н. Технологія літературного проєкту: як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору. *Мистецтво та освіта* : науково-методичний журнал. 2018. № 3 (89). С. 19–25.
2. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку засобами музейної педагогіки, музичного та художньо-прикладного мистецтва : тематичний збірник праць / упорядн. : А. Волосюк ; за заг. ред. Л. Шишолік. Рівне : РОІППО, 2014. 50 с.
3. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 720 с.

4. Максимюк С. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
5. Михальчук О. Теоретичні аспекти морального виховання особистості дитини дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. 2018. № № 10–11. С. 59–65.
6. Павелків Р. Вікова психологія. 2-е вид. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
7. Психологічний словник / за ред. В. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 214 с.
8. Словник української мови : в 11-ти т. / Інститут мовознавства АН УРСР ; за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. С. 128.
9. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 283 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PHYSICAL AND HEALTH WORK IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Провідною метою фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти є створення сприятливих умов для повноцінного проживання дитиною дошкільного дитинства, формування основ базової культури особистості, всебічний розвиток психічних і фізичних якостей відповідно до вікових та індивідуальних особливостей, підготовка дитини до життя в сучасному суспільстві. Ці завдання реалізуються в процесі різноманітних видів дитячої діяльності: ігрової, навчальної, художньої, рухової, трудової.

Очевидне і таке протиріччя: зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку в суспільстві усвідомлюється як основне завдання ЗДО, проте в дошкільній освіті недостатньо ефективно розроблена програма зі збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, і є порушення у створенні необхідних для цього умов.

Тому метою статті є дослідження педагогічних умов організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю покращення організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти. Наукова новизна полягає у висвітленні педагогічних умов організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО, що сприяє збереженню та зміцненню здоров'я дітей дошкільного віку. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що останнім часом значно зросло зацікавлення вчених і науковців щодо питань фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти. Розкрито поняття професійної компетентності вихователя, завдання і форми роботи з батьками з покращення фізичного розвитку дітей, роль і місце індивідуально-диференційованого підходу в процесі фізичного виховання. Послідовна реалізація сформульованих педагогічних умов надає можливість досягнення гармонійного духовного та тілесного розвитку особистості кожної дитини.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, педагогічні умови, фізкультурно-оздоровча робота, професійна компетентність, проєктивний підхід, індивідуально-диференційований підхід.

The main purpose of physical training and health work in preschool establishment is to create favorable conditions for a child's full-fledged preschool childhood, to form the foundations of basic personality culture, comprehensive development of mental and physical qualities according to age and individual characteristics, preparation of a child for life in modern society. These tasks are implemented in the process of various types of children's activities: play, learning, art, motor, labor.

The following contradiction is also obvious: strengthening the health of preschool children in society is perceived as the main task of preschool establishment, but in preschool education the program to preserve and strengthen the health of preschool children is not effectively developed and there are violations in creating the necessary conditions.

Therefore, the aim of the article is to study the pedagogical conditions of the organization of physical training and health work in the preschool educational establishment.

The urgency of the problem under consideration lies in the necessity of improving the organization of physical training and health work in preschool education. The scientific novelty lies in the coverage of the pedagogical conditions of the organization of physical culture and recreation work in preschool educational establishment, which contributes to the preservation and strengthening of the health of preschool children. The analysis of recent studies and publications shows that recently the interest of scientists in the issues of physical culture and health improvement work in preschool education institutions has significantly increased. The concept of professional competence of an educator, tasks and forms of work with parents to improve the physical development of children, the role and place of individually differentiated approach in the process of physical education have been revealed. The consistent implementation of the formulated pedagogical conditions allows the achievement of harmonious spiritual and physical development of the personality of each child.

Key words: preschool educational establishment, pedagogical conditions, physical training and health work, professional competence, parental education, individual and differentiated approach.

УДК 373.2.015.31:796.011.3(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.30>

Черепаня Н.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Русин Н.М.,
старший викладач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Оздоровча робота з дошкільниками в останні десятиліття набула особливої актуальності, що пов'язано зі стабільною тенденцією погіршення здоров'я всього населення України, в тому числі й дітей. Причин тому багато: це соціальні, екологічні, психологічні.

Сферу фізичної культури характеризують різні види діяльності: рухова, змагальна, культурно-спортивна, фізкультурна й ін.

Центральним системоутворювальним фактором, що об'єднує всі компоненти фізичної культури, виступає фізкультурна діяльність. Вона не обмежується тільки розвитком і формуванням тілесних характеристик людини, а знаходиться в тісному взаємозв'язку з її духовною діяльністю. Це і визначає специфіку фізкультурної діяльності, дозволяє через неї вирішувати загальнокультурні завдання. У процесі цієї діяльності формується фізична культура особистості кожної конкретної людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що останнім часом значно зросло зацікавлення вчених і науковців щодо питань фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти.

Конструктивними є дослідження Н. Левінець, О. Кірпіченко, І. Золотухіної, Н. Лісневської, Е. Вільчковського, О. Курок. Так, Н. Левінець сформульовано педагогічні умови створення здоров'язбережувального середовища в закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), зокрема: розроблення і затвердження здоров'язбережувальної концепції, формулювання стратегічних цілей і завдань; здійснення діагностики й моніторингу стану здоров'я дітей; прилучення дітей до основ здорового способу життя, формування валеологічної компетентності; підвищення професійної компетентності педагогічного колективу в контексті здоров'язбережувальної діяльності, формування культури здоров'я; змістовна взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу (адміністрації, вихователів, інструктора з фізичної культури, психолога, медичної сестри, дітей, батьків), визначення їхніх обов'язків і відповідальності в реалізації програмних цілей.

С.М. Бабюк особливу увагу звернув на організацію спільної роботи ЗДО і сім'ї [1, с. 92]. Питанням організації фізичного виховання в закладах дошкільної освіти увагу приділяє Л.В. Гаращенко [3, с. 207, 210]. Н. Лісневська акцентує на роль вихователя у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку [6, с. 177]. Е. Вільчковський та О. Курок у своєму навчальному посібнику «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» розглядають основи системи фізичного виховання, завдання та зміст фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку, методику проведення основних форм навчально-виховного процесу з фізичного виховання в закладі дошкільної освіти [2, с. 185].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Очевидне таке протиріччя: зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку в суспільстві усвідомлюється як основне завдання ЗДО, проте в дошкільній освіті недостатньо ефективно розроблена програма зі збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, є порушення в створенні необхідних для цього умов.

Мета статті. Тому метою статті є дослідження педагогічних умов організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі.

Завданнями статті є:

- 1) розкрити педагогічні умови, які сприяють фізичному розвитку дітей дошкільного віку;
- 2) визначити роль та місце різних форм роботи в організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО.

Виклад основного матеріалу. Фізичне виховання дітей є педагогічною системою фізичного вдосконалення дитини. Значення фізичного виховання дошкільнят зумовлено потребами держави в підготовці здорового, фізично розвиненого, працездатного підростаючого покоління до повноцінного виконання функцій громадянина сучасного суспільства.

Включення фізичного виховання в єдину систему освітнього процесу дошкільного закладу забезпечує можливість взаємовикористання засобів і методів усіх сторін системи виховання (фізичної, розумової, моральної, естетичної і трудової).

Організація фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку враховує можливості працездатності організму, інтереси й потреби, форми наочно-дійового, наочно-образного і логічного мислення, своєрідності діяльності, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини і готується перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку. Відповідно, необхідно розробляти зміст усіх форм організації фізкультурно-оздоровчої роботи й оптимальні педагогічні умови її реалізації. Логіка вивчення проблеми дослідження визначає завдання розгляду необхідних умов, що сприяють підвищенню ефективності організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми дошкільного віку, а саме:

- підвищення професійної компетентності педагогів в області фізичного виховання дітей дошкільного віку;
- формування інтересу у батьків до фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО;
- реалізації індивідуально-диференційованого підходу в роботі з дітьми.

Зупинимось детальніше на кожній умові для повного вивчення її впливу на розвиток дітей у контексті нашої проблеми.

Перша умова – підвищення професійної компетентності педагогів у галузі фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Щоб підвищити рівень здоров'я дітей, ефективність організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО, створити атмосферу для бажання дітей самостійно застосовувати на практиці отримані знання, вихователь повинен володіти певним «багажем» знань, якостей.

Професійна компетентність педагогів закладів дошкільної освіти розглядається як інтегральна характеристика, що включає когнітивний (професійні знання), діяльнісний (професійні вміння та досвід) і професійно-особистісний компоненти. Тенденція останнього десятиліття – орієнтація на підготовку компетентного педагога.

Компетентність педагога включає також у себе технологічну культуру, підвищення якої нині є загально визнаним і актуальним завданням. На жаль, педагогічна наука не завжди задовольняє

вимоги практики. Причину слід шукати в тому, що організація освітнього процесу та його зміст не встигають зазнавати адекватних змін в умовах, які швидко розвиваються, коли час диктує все нові й нові вимоги.

Якщо говорити про професійну компетентність педагога, то в зміст цього поняття вкладають особисті можливості вихователя, що дозволяють йому самостійно і досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, що формуються ним самим або адміністрацією освітнього закладу. Необхідним для вирішення тих чи інших педагогічних завдань передбачається знання педагогічної теорії, вміння і готовність застосовувати її положення на практиці.

Таким чином, під педагогічної компетентністю вихователя можна розуміти єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності; міру відповідності знань, умінь і досвіду вихователя рівню складності виконуваних завдань і розв'язуваних проблем.

Психолого-педагогічні та спеціальні знання – важлива, але недостатня умова професійної компетентності вихователя, оскільки теоретико-практичні й методологічні знання є тільки передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок.

Структура професійної компетентності педагога полягає в набутті педагогічних умінь, які він набуває, а вміння розкриваються через сукупність послідовно розгорнутих дій (частина яких може бути автоматизована до навичок), заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення педагогічних завдань. І для надання допомоги дитині дошкільного віку в процесі самореалізації в соціумі вихователю необхідно самому вміти орієнтуватися в соціумі, як у звичайних, так і в мінливих умовах.

Для реалізації даних умов необхідно розроблення сучасної методичної роботи в ЗДО, що представляє собою цілісну системну діяльність, яка заснована на досягненнях сучасної науки і практики. Саме цей вид діяльності сприяє вдосконаленню і розвитку професійної компетентності педагогів.

Методична робота в системі освіти з розвитку професійної компетентності педагогів повинна спиратися як на традиційні форми роботи: робота методичного кабінету освітнього закладу, методичні об'єднання педагогів і керівників, методичні центри, факультети підвищення кваліфікації педагогів тощо, так і на сучасні, відповідні даному часу. До останніх відносяться форми методичної роботи, що розглядаються з позиції трьох управлінських рівнів: стратегічний (науково-методична рада), тактичний (предметно-педагогічні цикли, методичні секції, творчі майстерні та науково-дослідні колективи) й інформаційно-аналітичний (експертна комісія). Для організації окремих форм роботи з педагогами (лекції, науково-практичні

конференції, професійні конкурси та ін.) бажано залучати фахівців із середніх і вищих педагогічних навчальних закладів. Компетентність вихователя включає особисте прагнення до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації в соціумі та створення педагогічних умов для соціального розвитку й самореалізації дитини дошкільного віку, виконання своїх професійних функцій.

Реалізація другої умови базується на тому, що жодна, навіть сама найкраща фізкультурно-оздоровча програма не зможе дати повноцінних результатів, якщо вона не реалізується спільно з сім'єю, якщо в дошкільному закладі не створено дитячо-доросле суспільство (дітей–батьків–педагогів), для якого характерно сприяння один одному, облік можливостей та інтересів кожного, його прав і обов'язків. Отже, дану проблему дошкільника можна вирішити тільки за підтримки, бажання і тісної співпраці із сім'єю.

Найбільше благополуччю дитини сприяють доброзичлива атмосфера і така система сімейних взаємин, яка дає відчуття захищеності й одночасно стимулює і направляє її розвиток і тим самим самореалізацію. Ефективність реалізації батьківських функцій має на увазі не тільки придбання знань, умінь і навичок, спрямованих на створення умов для розвитку і виховання дитини та її самореалізації, але також формування особливих рольових якостей.

При цьому спосіб взаємодії з дитиною й оточуючим її соціумом проявляється відношенням батьків до своєї ролі.

Логіка вивчення даної умови визначає завдання розгляду необхідних форм методичної роботи з батьками. Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів дозволяють стверджувати, що розвиток дитини, становлення її як повноцінної особистості соціуму залежить від постійного саморозвитку батьків, від оволодіння різними методами роботи з дошкільнятами, внутрішньої атмосфери, взаємин і способу життя сім'ї. В.А. Сухомлинський вважав, що педагогіка повинна стати наукою для всіх – і для педагогів, і для батьків. Планомірне, активне поширення педагогічних знань серед батьків, практична допомога сім'ї у вихованні дітей, її залучення в фізкультурно-оздоровчу діяльність, підвищення інтересу до своєї дитини як до особистості, активізація педагогічної самоосвіти батьків – завдання роботи педагогів із сім'єю.

Фахівці дитячого садка повинні дати необхідні педагогічні та практичні знання – вправи і рухливі ігри, які сприяють розвитку в дитини рухових навичок, а так само засвоїти методи навчання цим вправам, щоб у домашніх умовах батьки могли закріпити набуті навички.

Просвітництво батьків, підвищення їхньої грамотності в питаннях фізичного виховання і зміц-

нення здоров'я дошкільнят може здійснюватися в різноманітних формах.

З цією метою добре використовуються:

- інформація в батьківських куточках, у папках-пересувках, у бібліотеці дитячого садка;
- різні консультації, усні журнали та дискусії за участю психолога, медиків, фахівців з фізичного виховання, а також батьків з досвідом сімейного виховання;
- семінари-практикуми, ділові ігри та тренінги з прослуховуванням магнітофонних записів розмов із дітьми;
- «відкриті дні» батьків з переглядом і проведенням різних занять у фізкультурному залі, на стадіоні, загартовуючих і лікувальних процедур;
- спільні фізкультурні дозвілля, свята;
- анкетування та тестування батьків з питань виховання здорової дитини. Анкетування є однією із цікавих форм роботи з батьками. Воно допомагає краще пізнати дітей, інтереси їхніх батьків, зібрати думки і побажання про свою роботу. За результатами аналізу анкетних даних у кожній групі вихователями може бути створена картотека сімей вихованців, куди заносяться відомості про склад сім'ї, соціальне становище, взаємини батьків із дитиною, інтереси й хобі.

Третя умова – реалізовувати індивідуально-диференційований підхід у роботі з дітьми. Планування освітньої роботи передбачає гармонійну організацію виховання з урахуванням вікових, індивідуальних фізичних і психічних особливостей дітей, а також використання відповідних їхньому розвитку форм, методів організації виховання і навчання на основі сучасних даних психологічної та педагогічної науки.

Для того щоб впливати на оздоровлення та фізичний розвиток дитини, необхідно вивчити всі особливості (фізіологічні, інтелектуальні) основних показників розвитку й оцінити рівень цього розвитку відповідно до програмних вимог і діагностичних установок. З цією метою зазвичай на початку і в кінці навчального року рекомендується проводити психолого-педагогічну діагностику.

Діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи з дітьми, дозволяє точно врахувати їхні потреби в усіх напрямках розвитку, систематизувати всю роботу дитячого садка і більш об'єктивно оцінювати результати педагогічної діяльності.

Встановити правильний режим, намітити план подальших занять із дітьми, дати батькам поради з виховання дитини можна лише тоді, коли добре відомий стан здоров'я дитини і рівень її розвитку. Навчання дітей буде успішним лише за умови, якщо методи і пропонується дитині дидактична задача будуть ґрунтуватися на вже досягнутому раніше рівні розвитку. Тому одною з обов'язкових умов правильного вихо-

вання є добре організований повсякденний контроль за станом здоров'я, розвитком дітей і їх поведінкою.

Поряд із щоденним спостереженням за поведінкою дитини необхідно контролювати хід фізичного і психічного розвитку. Є багато показників, що характеризують фізичний розвиток дітей. Основними з них є: зріст, вага, окружність голови і грудей; численні показники нервово-психічного розвитку; пізнавальний розвиток, емоційно-соціальний розвиток, побутові навички, фізичний, мовний розвиток. Своєчасність їх формування, як правило, виключає труднощі подальшого навчання.

Для правильного планування змісту і методів виховання необхідно знати працездатність, індивідуальні особливості, рівні розвитку, здатності кожної дитини.

Обстеження проводиться індивідуально з кожною дитиною. Як правило, істотна різниця в розвитку між обстежуваними дітьми стає підставою для здійснення індивідуального підходу під час проведення вихователем розвиваючих занять, вимагає від нього особистісно-орієнтованого підходу до виховання і навчання дошкільника, ретельного продумування і планування педагогічних завдань, елементів, вправ і т.п.

Таким чином, послідовна реалізація сформульованих педагогічних умов і принципів організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти надає можливість досягнення гармонійного духовного та тілесного розвитку особистості кожної дитини.

Висновки. Серед безлічі факторів, що впливають на зростання, розвиток і стан здоров'я дитини, руховій активності належить чи не головна роль. Від ступеня розвитку природної потреби дитини в русі багато в чому залежать розвиток рухових навичок, пам'яті, сприйняття, емоції, мислення. З цього випливає, що проблема оздоровлення дітей – не компанія одного дня діяльності й однієї людини, а цілеспрямована, систематично спланована робота всього колективу ЗДО і сім'ї дитини, а також урахування індивідуальних особливостей дитини.

Послідовна реалізація сформульованих педагогічних умов фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти надає можливість досягнення гармонійного духовного та тілесного розвитку особистості кожної дитини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабюк С.М. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї – педагогічна умова успішного фізичного виховання дітей дошкільного віку. *Січневі педагогічні читання: методологія, теорія та практика підвищення якості освіти на сучасному етапі*. Сімферополь: Кримське навч.-педагог. держ. видав., 2005. С. 90–96.

2. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008.

3. Гарашченко Л.В. Оздоровча функція дошкільної освіти. *Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки* : за матеріалами IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Ціннісні пріоритети освіти XXI століття: європейський вектор розвитку вищої школи». Луганськ, 2009. Вип. 23/ Ч. I. С. 207–214.

4. Дитина: освітня програма для дітей від 2 до 7 років. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016.

5. Про дошкільну освіту : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

6. Лісневська Н.В. Роль вихователя у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дітей дошкільного віку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янск. Вип. LVIII. Ч. II. С. 174–181.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ІКТ

TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES WITH THE HELP OF ICT TECHNOLOGIES

Стаття присвячена висвітленню теоретико-практичного досвіду використання ІКТ у процесі навчання іноземних мов в Уманському державному педагогічному університеті для навчання студентів немовних спеціальностей. Так, розкривається сутність навчання англійської мови студентів факультету спеціальної та дошкільної освіти вищезазначеного закладу вищої освіти для формування англомовної компетенції студентів немовних спеціальностей. Основна увага зосереджується на практичних засобах використання ІКТ на заняттях з англійської мови для студентів дошкільних спеціальностей закладів вищої освіти, таких як аудіозаписи, подкасти, мультимедійні презентації, комп'ютерні програми, електронні довідники, онлайн-словники, віртуальне навчальне середовище, блоги, онлайн-платформи для вивчення іноземних мов тощо.

Досліджено можливості використання навчальних платформ, корпусних онлайн-словників, подкастів, англомовних блогів, онлайн-тестів в Інтернет-мережі у навчальному процесі студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти. Зазначено, що вищезазначені засоби онлайн навчання є ефективними у дистанційній освіті.

Накреслено перспективи використання мультимедійних технологій у вивченні іноземних мов студентами немовних спеціальностей для розвитку в останніх соціальних навичок роботи для майбутньої кар'єри. Охарактеризовано специфіку обраних онлайн платформ із вивчення іноземних мов, які дозволяють в умовах змішаного та дистанційного навчання проводити якісну підготовку студентів закладів вищої освіти. Акцентовано увагу на підході до безперервної освіти, який надає можливість розвитку навичок самоосвіти й дослідницько-пошукової діяльності студентів та сприяють ефективній кооперації в межах групи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інтернет, мультимедійний ресурс, іноземна мова, освітня

платформа, англомовна компетенція, онлайн-словник, немовна спеціальність.

The article is devoted to the theoretical and practical experience of using ICT in the process of teaching foreign languages at Uman State Pedagogical University for teaching students of non-language specialties. In particular, the essence of teaching English to students of the Faculty of Special and Preschool Education of the above-mentioned institution of higher education for the formation of English-language competence of students of non-language specialties is revealed. The focus is on practical tools for using ICT on English lessons for preschool students in higher education, such as audio recordings, podcasts, multimedia presentations, computer programs, electronic directories, online dictionaries, virtual learning environment, blogs, online platforms for learning foreign languages, etc.

Possibilities of using educational platforms, corpus online dictionaries, podcasts, English-language blogs, online tests on the Internet in the educational process of students of non-language specialties of higher education institutions have been studied. It is noted that the above-mentioned online learning tools are effective in distance education.

Prospects for the use of multimedia technologies in the study of foreign languages by students of non-language specialties for the development of the latest social skills for future careers are outlined. The specifics of the selected online platforms for learning foreign languages are described, which allow in conditions of mixed and distance learning to conduct high-quality training of students of higher education institutions. Emphasis is placed on the approach to continuing education, which provides an opportunity to develop students' self-education skills and research activities as well as promote effective cooperation within the group.

Key words: information and communication technologies (ICT), internet, multimedia resource, foreign language, educational platform, the English language competence, online dictionary, non-language specialty.

УДК 378.004.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.31>

Безлюдний Р.О.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Павлюк В.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні в умовах дистанційного та змішаного навчання студентів закладів вищої освіти необхідною умовою є опанування комп'ютерної грамотності, вироблення навичок роботи з мультимедійними та онлайн-ресурсами як у студентів, так й у викладачів. Особливу увагу відведено вивченню

іноземних мов, оскільки за допомогою сучасних технологій навчання можна прослуховувати аудіозаписи, переглядати подкасти, виконувати тести, опановуючи мовленнєві навички безпосередньо поза аудиторією. Роль учителя як медіатора в отриманні знань та практики навичок іноземних мов важко переоцінити в контексті дистанційного навчання.

В умовах карантину в Україні гостро постає проблема підготовки фахівців у вищій освіті за допомогою технологій дистанційного навчання. Важливим є неперервне навчання студентів під час виконання завдань позааудиторно і налагодження самостійної роботи з вивчення предметів під віддаленим керівництвом викладача. Так, у системі вищої освіти в Україні викладачі працюють у локальних системах Moodle своїх університетів, надаючи студентам домашні завдання та навчальні матеріали для аудіопрослуховування, відеоперегляду, презентації слайдів тощо. Вищезазначене надає широкі можливості для навчання іноземних мов: студенти можуть подати виконану роботу на перевірку безпосередньо в системі; викладачі можуть виставляти оцінки в електронному журналі та коментувати виконання завдань студентами, розміщуючи приватні повідомлення; викладачі можуть розміщувати оголошення для окремих груп та індивідуально відправляти студентам роботи на доопрацювання тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання впровадження ІКТ для навчання іноземних мов студентів у закладах вищої освіти розглядаються багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Питання вивчення мов із застосуванням ІКТ досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Е. Азімов, Ш. Німатулаєв, З. Овчаренко, І. Нужа, Н. Смірнова, І. Карпа, А. Кузнєцова, А. Коваленко, С. Саттаров, К. Мулламаа, Ю. Мелор, Л. Чуа, М. Лубіс, С. Аммані, Ю. Апараджані, М. Юнус та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак аналіз наукової літератури з проблеми застосування ІКТ в навчальній діяльності студентів неможливих факультетів із метою вивчення іноземних мов здійснювався не зовсім достатньо.

Метою статті є висвітлення теоретико-практичного досвіду використання ІКТ у процесі навчання іноземних мов студентів факультетів дошкільної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Беззаперечно, сучасні ІКТ є важливими засобами роботи зі студентами у вивченні іноземних мов. Так, Д. Захірова та І. Хайдаров розглядають ІКТ як творчі та інноваційні способи залучення студентів до вивчення іноземних мов [12]. З вищезазначеним погоджуються А. Троцько та Ю. Короткова, зазначаючи, що актуальним сьогодні є використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі в процесі навчання іноземних мов за допомогою ІКТ [6, с. 167].

Як зазначає Е. Азімов, у галузі навчання мовам застосовуються такі види ІКТ: електронні підручники, інтерактивні навчальні посібники (тренажери), віртуальні середовища (віртуальний музей, віртуальний клас, віртуальна подорож), комп'ютерні презентації (демонстрації), універсальні навчальні середовища й інструменти для створення навчальних матеріалів, електронні бази даних, довідково-інформаційні джерела (онлайн-перекладачі, словники), електронні бібліотеки, електронні періодичні видання, електронні колекції (колекції аудіо-, фото-, відеофайлів) тощо [1, с. 45]

Наразі існує багато мультимедійних ресурсів та комп'ютерних навчальних програм, які є допоміжним матеріалом у тестуванні граматичних і лексичних знань, умінь і навичок студентів неможливих факультетів. Такі програми орієнтують студентів на вільний і самостійний темп навчання, містять завдання різної складності (від найпростішого до найскладнішого), зосереджують увагу на системному підході до виконання різноманітних завдань.

Під час дистанційних занять з англійської мови на факультеті дошкільної та спеціальної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини нами було випробувано такі освітні онлайн-ресурси для навчання, як платформи *Worldwide*, *Classtime* та *Kahoot!*, спрямовані на узагальнення та систематизацію пройденого лексичного й граматичного матеріалу студентами.

У результаті роботи з онлайн-платформами для навчання іноземних мов можна виокремити певні переваги, наприклад: онлайн-платформа *Classtime* надає можливість студентам перевірки власних відповідей, повернення до повторної відповіді та виведення таблиці результатів виконання завдань. Завдання можна обрати в чисельній бібліотеці тестів або розробити самостійно відповідно до тематики курсу [17]

Вищезазначений онлайн-ресурс є ефективним засобом проведення контролю знань, умінь та навичок студентів у комп'ютерній формі та є актуальним під час проведення діагностики навчальних досягнень студентів у період тривалої відсутності останніх. Також необхідно вказати на простий інтерфейс програми та прості правила користування програмою.

Kahoot! – це онлайн-платформа для проведення вікторин та опитувань у вигляді гри в режимі реального часу. У бібліотеці платформи можна знайти багато варіантів лексичних і граматичних тестів з іноземних мов або ж самостійно розробити тести з обраної теми заняття. *Kahoot* є безкоштовною платформою для навчання, проте є додаткові функції у створенні тестів й вікторин, які можна за бажанням використовувати за окрему щомісячну плату. Студенти також можуть використовувати *Kahoot* для створення будь-яких навчальних ігор як частину заняття з іноземної мови. Такий вид діяльності викладач може впроваджувати для заохочення отримання вищого балу з дисципліни та створення здорової конкуренції в класі [19]

Edmodo (*Edmodo*) – це ще одна безкоштовна платформа для студентів та викладачів, на якій можна розміщувати різні документи, зокрема презентації, електронні таблиці й книги, створювати класну бібліотеку з доступом студентів до неї у будь-який час, вести календар подій, розділяти на групи студентів за рівнем їх успішності тощо. Студенти, працюючи в *Edmodo*, розвивають власний інтерес та мотивацію до навчальної діяльності, оскільки є можливість відстежувати власний результат виконання тестів у вигляді діаграм. Функція керування електронним журналом із можливістю відстежувати прогрес кожного студента є характерною для вищезазначеної платформи [18].

Youtube є комп'ютерним сервісом, за допомогою якого можна розміщувати, зберігати і переглядати відеофайли в Інтернеті. Використання власного відеопояснення граматичного матеріалу або ж відео відомих блогерів-лінгвістів дозволить викладачеві в межах дистанційного навчання пояснити матеріал студентам, що надає широкі перспективи для перевернутого навчання; студенти ж зможуть у будь-який час повернутися до вивченого матеріалу та повторити правила вживання граматичних конструкцій на своїх мобільних пристроях. Із метою навчання іноземної мови можна використовувати *youtube.com* для перегляду подкастів з обраної тематики, при цьому немає потреби завантажувати власні відеоролики, необхідно лише скористатися рядком пошуку і зазначити певну тему.

Розвиток інтернет-технологій привів до появи електронних словників, якими зручно користуватися в сучасних умовах комп'ютеризованого навчання. Так, з'явилися онлайн-версії відомих паперових словників англійської мови. Наразі існують комп'ютерні копії та комп'ютерні версії майже всіх типів паперових словників (перекладних, навчальних, тлумачних, спеціальних (синонімів, антонімів, омонімів) та інших). Усі вони призначені для звичайного користувача, забезпечуючи його потреби в пошуку не лише реєстрових слів, а й в уживанні реєстрових слів у інших статтях словника, дають змогу зіставляти й класифікувати, сортувати відомості за окремими зонами словникової статті, за перекладами чи тлумаченнями, за спільністю дефініцій тощо [5, с. 188].

Окрім вивчення іноземних мов за допомогою виконання завдань на вищезазначених онлайн платформах та сайтах, студенти немовних спеціальностей повинні працювати над текстами зі своєї спеціальності. Наприклад, на факультеті дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини студенти читають і перекладають такі тексти, як «Professional qualities of a preschool teacher», «Children's phonological disorders. Strategies to follow», «How to deal with a difficult child» тощо, за допомогою таких онлайн-словників, як *Cambridge*

Advanced Learner's Dictionary, *Longman Dictionary of Contemporary English*, *Oxford Advanced Learner's Dictionary* та *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*.

Корпусні онлайн-словники є допоміжним засобом у роботі над текстами англійською мовою для студентів як мовних спеціальностей, так і немовних.

Одним із найкращих тлумачних словників англійської мови для перекладу слів та словосполучень є *Longman Dictionary of Contemporary English*, оскільки поза звичайними своїми функціями надає можливість записувати та контролювати письмові результати студентів в особливостях уживання англійської мови та точно визначає конкретні потреби. Американський корпус *Longman Written American Corpus* – це унікальний ресурс із 5 мільйонів слів щоденної американської англійської мови та 100 мільйонів слів з американської преси та текстів книг. Розмовний британський корпус (частина Британського національного корпусу) надає об'єктивну інформацію про розмовну англійську мову та її відмінності від писемної англійської мови. Корпус Лонгмана/Ланкастера, що містить понад 30 мільйонів слів, охоплює широкий спектр текстів як у галузі художньої літератури, так і в побутовій тематиці. Вищезгадані корпуси задовольняють потреби користувачів в межах мовних рівнів від A1 до C2 [14].

Для дослідницько-перекладацької роботи студентам також варто використовувати *Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online (CALD)*, який містить 140 000 слів, фраз, значень та прикладів. До особливостей словника належать: розділи тезауруса, які містять пов'язані слова, фрази та синоніми для кожного значення, допомагаючи користувачам розширити свої знання з англійської мови; вимова англійського та американського варіантів, записана носіями мови; вікторина Flash Card, яка допоможе студентам краще запам'ятати нові слова; розділ «Обране» (для швидкого доступу до часто вживаних слів); історія пошуку, щоб переглянути останні пошукові запити; таблиця англійських неправильних дієслів та інший корисний довідковий ресурс за системою від мовного рівня A1 до C2 [13].

Особливості пошуку у CALD включають: пошук слова із будь-якої граматичної форми; Android Share – будь-яким текстом на вебсайтах або в електронній пошті можна поділитися із CALD, щоб отримати визначення слів; пошук схожих слів у разі неправильної написання; пошук у програмі Anagram (як-от вкладки).

Отже, корпусні онлайн-словники сприяють розвитку англомовної компетенції в студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти.

Висновки. Вищезазначене доводить, що використання ІКТ у навчанні іноземних мов є інновацій-

ним способом залучення студентів до навчальної діяльності. Використання мультимедійних технологій у вивченні іноземних мов розширює знання студентів із дисципліни, сприяє розвитку базових навичок з іноземної мови, які необхідні сучасним роботодавцям для ефективної роботи в команді та креативних ідей. Цифрові онлайн-платформи з вивчення іноземних мов дозволяють в умовах змішаного та дистанційного навчання проводити якісну підготовку студентів закладів вищої освіти. Такий підхід до безперервної освіти надає велику кількість можливостей, зокрема розвиток навичок самоосвіти в студентів, навички дослідницько-пошукової діяльності, ефективну кооперацію в межах групи спілкування з однолітками тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы. *Русский язык за рубежом*. 2017. № 6. С. 45–55.
2. Карпа І. Переваги застосування інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення англомовної компетенції студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 16. С. 322–327.
3. Кузнєцова А.С., Коваленко А.Є. Інформаційні технології як засіб інтенсифікації вивчення англійської мови. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 27. С. 194–196.
4. Ниматулаев Ш.М. Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении английского языка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2010. № 3. С. 50–52.
5. Перебийніс В.І., Сорокін В.М. Традиційна та комп'ютерна лексикографія : навч. посіб. Київ, 2009. 218 с.
6. Троцько А.В., Короткова Ю.М. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов: досвід України та Греції. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 166–180.
7. Ammani S., Aparanjani U. The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research*. 2016. Vol. 7, P. 213–220. URL: <http://www.ijser.org/researchpaper/>
8. English for Specific Purposes (Preschool Education): навч. посіб. / В.І. Павлюк та ін. Умань, 2014. 118 с.
9. Mullamaa, K. ICT in language learning - benefits and methodological implications. *International Education Studies*. 2010. Vol 3 (1), P. 33–42.
10. Yunus, M. et al. "Pros and Cons of Using ICT in Teaching ESL Reading and Writing. *International Education Studies*. 2013. Vol. 6, P. 119–130.
11. Yunus, Melor & Lubis, Maimun & Lin, Chua. Language learning via ICT: Uses, challenges and issues. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*. 2009. Vol. 6, P. 1453–1467.
12. Zakirova Diloram, Haydarov Ilhom. The use of ICT in foreign language learning and teaching. 2020. Vol. 7(5), P. 765–767.
13. Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/> (дата звернення: 10.04. 2021).
14. Longman dictionary of contemporary English 6th edition. URL: <http://global.longmandictionaries.com/ldoce6/dictionary#> (дата звернення: 09.04. 2021).
15. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата звернення: 10.04. 2021).
16. Oxford Advanced Learner's Dictionary URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/> дата звернення: 09.04. 2021).
17. Classtime: веб-сайт. URL: <http://www.classtime.com> (дата звернення: 08.04.2021).
18. Edmodo: веб-сайт. URL: <http://www.edmodo.com> (дата звернення: 08.04.2021).
19. Kahoot!: веб-сайт. URL: <http://www.kahoot.com> (дата звернення: 08.04.2021).

АНТИПЛАГІАТНА ЕКСПЕРТИЗА У ЛЬВІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО: ДОСВІД ТА АВТОРСЬКІ ПОГЛЯДИ

ANTIPLAGIARISM EXPERTISE IN DANYLO HALYTSKY LVIV NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY: EXPERIENCE AND AUTHOR'S VIEWS

Дослідження присвячено академічній доброчесності – одному з актуальних питань сучасного наукового та освітнього процесу системи вищої школи. Актуальною є проблема оптимізації експертизи наукових (включаючи дисертації) та навчально-методичних праць упровадженням нових алгоритмів комплексного застосування онлайнного і десктопного програмного забезпечення з урахуванням його валідності з позицій академічної доброчесності. Мета статті полягає у висвітленні програмного забезпечення антиплагіатної експертизи у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, поданні ретроспективного аналізу заходів упровадження та функціонування у контексті академічної доброчесності.

Вибір антиплагіатної програми для проведення перевірки здійснюється індивідуалізовано з урахуванням меморандумів МОН України та методичних рекомендацій, обсягу представленого на експертизу матеріалу, технічних аспектів оптимізації затрат часу та економічних факторів. Станом на 2018–2020 роки було проведено експертну оцінку та перевірку 5 992 науково-методичних творів. Порушення правил наукового спілкування, репліки та ознаки конфлікту інтересів стверджено у 954 працях (15,92%), які спрямовані на перегляд, 732 з яких провели повторну (перехресну) перевірку (12,21%) на доопрацювання.

Остаточо відхилено (внаслідок відмови від доопрацювання та негативних результатів повторної експертизи) 778 (12,98%) наукових робіт. Подано ретроспективний аналіз заходів імплементації та функціонування систем протидії плагіату, представлено аналіз експертизи наукових праць у контексті академічної доброчесності. Антиплагіатне забезпечення, що встановлене і функціонує у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, відповідає сучасним критеріям та є адекватним щодо проведення перевірки кирилических та латинськоабеткових наукових текстів. Важливим є всебічне і повноцінне ознайомлення науково-педагогічних, наукових та інших працівників і студентів університету з документами, що детермінують запобігання порушень академічної етики та встановлюють відповідальність за академічний плагіат, конкретизують процедуру розгляду апеляцій, застосування превентивних заходів та

санкцій за порушення академічної доброчесності.

Ключові слова: академічна доброчесність, антиплагіатна експертиза, програмне забезпечення.

The study is devoted to academic integrity, one of the topical issues of the modern scientific and educational process of the system of higher education. The problem of optimization of the scientific (including dissertations) and educational works examination carried out by implementation some new algorithms for the complex use of online and desktop software, taking into account from the standpoint of academic integrity its validity. The purpose of the article is to describe of the antiplagiarism software at the Lviv National Medical University named after Danylo Galitsky, submitting a retrospective analysis of implementation and functioning some antiplagiarism measures in the context of academic integrity.

The choice of anti-plagiarism program used for the inspection individually, taking into account the memorandum of the Ministry of Education and Science of Ukraine and local methodical recommendations, considering of some scientific material submitted for examination, technical aspects of time optimization and economic factors. For 2018–2020, some expert assessment and plagiarism inspection of 5992 scientific and methodological works were conducted. Violation of scientific communication, replicas and signs of conflict of interest in 954 works (15.92%) are stated, which are directed to revision, 732 of them a repeated examination (12.21%) were conducted.

Finally rejected (as a result of refusal to secondary revise and negative results of repeated examination) 778 (12.98%) works. A retrospective analysis of the antiplagiarism measures and some function of the antiplagiarism system is filed, the analysis of scientific works in the context of academic integrity are presented.

The anti-plagiarism software which are installed and used in Danylo Halytskyi Lviv National Medical University meets some modern criteria and are adequate for the verification of Cyrillic and Latin alphabetical scientific texts. This procedure is important to complex complete acquaintance and fully application by scientists, teachers, other university employees and students for the prevention of academic unethical actions determine and concretize the academic plagiarism responsibility, preventive measures and sanctions for academic integrity violations.

Key words: academic integrity, antiplagiarism examination, software.

УДК 347.77+347.77.028.4(477.83)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.32>

Вергун А.Р.,

докт. мед. наук,
антиплагіатний експерт наукових,
навчально-методичних праць та
дисертаційних матеріалів,
доцент кафедри сімейної медицини,
старший інспектор наукового відділу
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Ягело С.П.,

канд. філол. наук, вчений секретар,
старший викладач кафедри
українознавства
Львівського національного медичного
університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді. Педагогічна і наукова комунікація, протидія виявам академічного плагіату у Львівському національному медичному університеті імені Данила

Галицького (далі – ЛНМУ) посідає важливе місце у сучасному науковому та освітньому процесі [2; 3; 10; 12]. Важливо, щоб ця комунікація відбувалася на засадах академічної доброчесності, котра

ґрунтується на повазі до колег-науковців [2–4]. Власне, невід’ємним складником якості вищої освіти загалом та системи освітньо-наукової діяльності зокрема є антиплагіатна експертиза, яка становить частину системи внутрішньоуніверситетського забезпечення якості освітньої діяльності та є «візитівкою» академічної доброчесності в університеті [3; 4; 6]. Сучасними напрямками боротьби з академічним плагиатом є: програмна перевірка, оптимізація експертизи шляхом упровадження нових алгоритмів [1; 2; 5; 10], застосування онлайн- та десктопного програмного забезпечення [3; 4; 12; 16] з позицій реалізації стратегій академічної доброчесності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі ефективності використання педагогічних технологій в освітньому процесі та застосування програмного забезпечення для верифікації академічного плагиату присвячені статті багатьох дослідників [1; 5; 8–10; 14–16]. Попереднє (первинне) виявлення плагиату в наукових та навчально-методичних працях, а також дисертаціях та кваліфікаційних роботах здійснюється шляхом фахового оцінювання (рецензування, відгуки керівників) [1; 9; 13] або на запит редакцій та журналів, що функціонують в університеті шляхом використання комп’ютерних програм і ресурсів, які перебувають у вільному доступі, та ліцензійних програм [2; 12; 15; 18; 19]. Антиплагіатна експертиза як складник наукової комунікації й академічної доброчесності у ЛНМУ включає комплекс заходів для перевірки наукових робіт (наукові звіти, монографії, статті, тези тощо) на плагиат із метою оцінки первинних результатів із позиції академічної доброчесності для покращення якості освіти та дослідницької діяльності та їх публікації (захисту) [1; 2; 12]. Стандарти здійснення освітньої та наукової діяльності здобувачами вищої освіти і співробітниками університету детермінують створення середовища нульової терпимості до порушень академічної доброчесності [1; 5; 9; 11].

Останніми роками відбувається перегляд усталених ідей, трансформація методологічних основ, пошук нових концепцій протидії академічній недоброчесності та плагиату [6; 10; 13]. Такі періоди розвитку становлять особливий інтерес щодо історичної послідовності антиплагіатних заходів і в контексті імплементації принципів академічної доброчесності серед сучасних дослідників [3; 8–10; 16–19].

Мета статті полягає у висвітленні програмного забезпечення антиплагіатної експертизи у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, поданні ретроспективного аналізу заходів упровадження та функціонування, огляді наукових праць у контексті академічної доброчесності.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до статті 42 Розділу V Закону України «Про освіту»,

статті 1 Розділу I Закону України «Про вищу освіту» та чинних наказів і положень ЛНМУ антиплагіатна експертиза у науковому відділі університету функціонує з 2015 року [12]. Оцінювання наукових праць із позиції академічної доброчесності здійснено з урахуванням відсотка унікальності та даних прямого семантичного аналізу [2; 3; 9; 10; 12]. За об’єктивність висновку про дотримання норм етичної наукової поведінки в контексті виявлення академічного плагиату відповідальність несе керівник структурного підрозділу [6; 11; 14; 16; 18]. Кожне антиплагіатне програмне забезпечення (далі – ПЗ), незважаючи на подібність алгоритмів [1; 2; 8; 15–18], має свої особливості створення шинглів.

Перевіркою антиплагіатним програмним забезпеченням охоплюються всі наукові (включаючи дисертаційні) та навчально-методичні роботи. У 2015 р. та у першій половині 2016 р. перевірка здійснювалася вільнодоступним ПЗ ETXT Антиплагіат та Advego Plagiatius. Крім того, розпочато формування університетського репозитарію наукових праць. 28 грудня 2014 р. набув чинності Закон України «Про запобігання корупції». Цей Закон визначає правові та організаційні засади функціонування системи запобігання корупції в Україні, зміст та порядок застосування превентивних антикорупційних механізмів, правила щодо усунення наслідків корупційних правопорушень. Відповідно до зазначеного закону оновлено накази університету з протидії корупції, що також охоплювали аспекти академічної доброчесності. Розпочато дослідження причин виникнення академічного плагиату та реплікування наукових текстів та імплементації заходів протидії [2; 4; 10; 12], видано методичні вказівки [12] щодо виявлення плагиату з посиланнями на антиплагіатні програми та ресурси. У 2016 р. впроваджено ліцензійне комерційне ПЗ «AntiPlagiarism.NET» (версія 3.72.1.4) та «Viper». Співробітники наукового відділу університету опублікували низку праць у фахових педагогічних виданнях [4; 10] та тези доповідей щодо організації та заходів попередження випадків академічної недоброчесності, де представлено аналіз експертизи першої тисячі наукових та навчально-методичних робіт [2; 10].

У 2018 році розпочато тестування інших програм та онлайн-сервісів, зокрема «Praide Unique Content Analyser II», «Shingles Expert», «Content Watch», «BE1RU». 2018 рік також ознаменувався підписанням меморандумів виробників антиплагіатних програм із МОН України [6]. Функціонує створений для виконання умов Меморандуму між компанією «Антиплагіат» та Міністерством освіти та науки України від «04» квітня 2018 р. особистий кабінет у системі UNICHEK, яка входить до ТОП-20 антиплагіатних програм Європи. Для покращення внутрішньої університетської експертизи розши-

рено структуру репозитарію. Проведено вивчення економічної доцільності застосування різного програмного забезпечення та створено сучасні алгоритми перехресної експертизи. У 2019 р. на декількох комп'ютерах встановлена і функціонує нова ліцензійна програма «Plagiarism Detector Pro» з безстроковою ліцензією, яка значно розширила можливості виявлення текстових реплікацій та реалізації комплексних наукових тем.

У 2019–2020 роках з урахуванням сучасних тенденцій та програмних засобів оновлено Положення про первинну експертизу наукових праць на наявність академічного плагіату, створено та затверджено Кодекс академічної етики, затверджено Положення про комісію з питань етики та академічної доброчесності. З метою навчання основ академічного письма та імплементації принципів протидії плагіату й фальсифікації результатів досліджень (згідно з рекомендаціями [6; 11; 12; 16–18]) запроваджено навчальну дисципліну «Академічна доброчесність та антиплагіат» для підготовки докторів філософії (PhD) галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальностей 221 «Стоматологія», 222 «Медицина», 228 «Педіатрія», 226 «Фармація, промислова фармація». З урахуванням вимог Закону України «Про авторське право і суміжні права» станом на 25 червня 2007 р. [7] впроваджена навчальна дисципліна «Академічна доброчесність і антиплагіат», що спрямована на здобуття аналітичних компетентностей [6; 14–16; 19], необхідних під час планування і виконання дисертаційного дослідження та забезпечення адекватної комунікації у сфері наукової спільноти [1; 6; 9; 14; 17; 19], й інтегрована як невід'ємний складник дисципліни «Універсальні навички дослідника». У 2020 році проведено оновлення програми «Plagiarism Detector Pro».

Уніфікація контролю якості реалізації комплексних наукових тем і публікацій із позицій академічної доброчесності, адекватна первинна антиплагіатна експертиза для встановлення відсотка унікальності тексту та рецензування у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького передбачають застосування ліцензійного ПЗ «Unichek», «Plagiarism Detector», «Viper», «AntiPlagiarism.NET», вільнодоступного ПЗ «Advego Plagiatus», «ETXT Антиплагіат» за необхідності швидкої додаткової експертизи значної кількості наукових текстів малого обсягу з додатковим залученням ресурсів інших інтернет-сервісів [2; 5; 13]. Технічну експертизу об'ємних наукових праць, зокрема дисертаційних робіт, здійснюють із застосування програмних ресурсів «Unichek», «Plagiarism Detector Pro», «Viper». Окрім того, проводиться перехресна первинна технічна перевірка розділів дисертаційних робіт та авторефератів дисертацій методом шингл-розбивки тексту вільнодоступними програмами «AdvegoPlagiatus» та ліцензованим ПЗ «Plagiarism Detector Pro v. 1092.», «AntiPlagiarism.NET».

Відповідальність за достовірність інформації про дотримання вимог академічної доброчесності, яка подається до Вченої ради університету для атестації здобувачів, покладається на проректора з наукової роботи, відповідальної особи за забезпечення діяльності спеціалізованих вчених рад із присудження ступенів доктора філософії [6] та співробітника наукового відділу, відповідального за первинну автоматичну перевірку наукових текстів та дисертаційних матеріалів [12]. Згідно з Кодексом академічної етики за рішенням комісії з питань етики й академічної доброчесності за академічно недоброчесні дії та плагіат передбачено адекватні санкції та адміністративні заходи [6; 11].

Протягом останніх трьох років (2018–2020 рр.) проведено експертну оцінку та перевірку 5 992 наукових та навчально-методичних робіт (рис 1).

Порушення правил наукової комунікації, репліки та ознаки конфлікту інтересів констатовано у 954 роботах (15,92 %), які скеровано на доопрацювання. З них у 732 працях проведено повторну експертизу (12,21%). Остаточо відхилено (внаслідок відмови від доопрацювання та негативних результатів повторної експертизи) 778 (12,98%) наукових робіт (рис. 2).

Основними причинами відхилення статей на етапі антиплагіатної експертизи та рецензування були порушення правил цитування та наявність текстових реплікацій у науковій праці, що (з позицій академічної доброчесності) підтверджувалося перехресною експертизою після апеляції. Занепокоєння викликає зростання частоти автоплагіату та реплікацій результатів наукових досліджень у тезах доповідей молодих науковців. Це явище потребує подальших досліджень. Відхилення наукових робіт не вимагало застосування адміністративних заходів та не було причиною тролінгу таких молодих науковців університетською спільнотою.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що академічна доброчесність, навчання дослідників навичок наукової комунікації та антиплагіатні заходи є важливими передумовами адекватності реалізації комплексних наукових тем і покращення якості освітньої та наукової діяльності. Антиплагіатне програмне забезпечення, що встановлене і функціонує у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького, відповідає сучасним критеріям та є адекватним щодо проведення перевірки кирилических та латинськоабеткових наукових текстів. Перевірка та пошук текстових збігів, яке виконується шинглами (методом шингл-розбивки тексту) із застосуванням ліцензованого програмного забезпечення «Unichek», «Детектор плагіату», «AntiPlagiarism.NET», «Viper», вільнодоступного ПЗ «Advego Plagiatus» тощо, відповідає сучасним вимогам валідності.

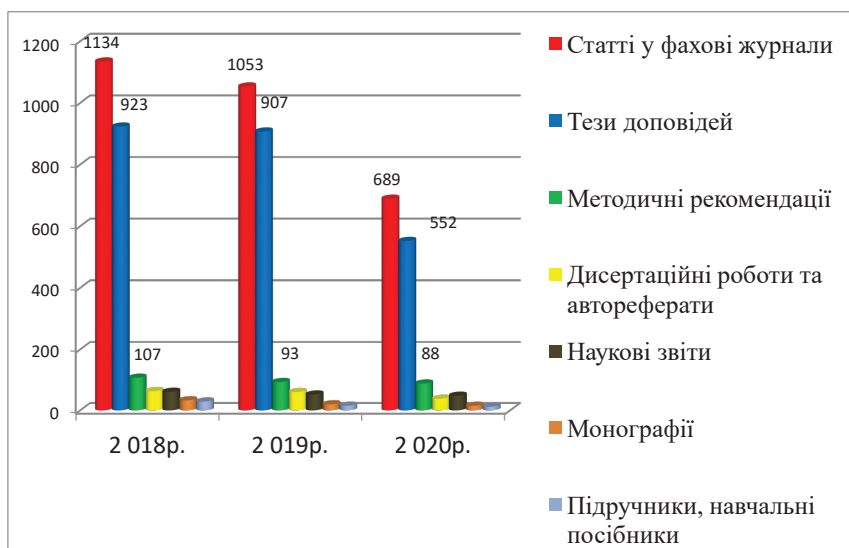


Рисунок 1. Антиплагіатна експертиза: кількість та типи перевірених наукових праць (проведено перевірку (первинну і перехресну) 5 992 наукових і навчально-методичних праць, первинно перевірено 5 260 (87,78%), повторно – 732 (12,21%) наукових і навчально-методичних праць)

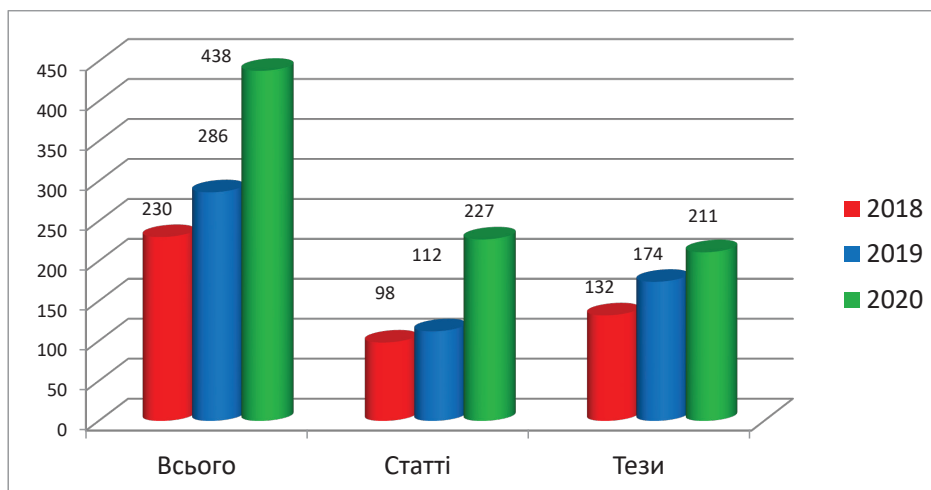


Рисунок 2. Антиплагіатна перевірка: перехресна експертиза, наукові праці скеровані на доопрацювання

Удосконалення процедур перевірки, тестування та впровадження сучасного програмного забезпечення потребують подальших досліджень, проте є необхідними передумовами для розширення можливостей та підвищення валідності антиплагіатної експертизи в контексті покращення наукової комунікації та імплементації принципів академічної доброчесності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артамонов Є.Б. Аналіз методів протидії автоматичним системам визначення плагіату в електронних документах. *Проблеми інформатизації та управління*. 2012. № 4 (40). С. 12–18.
2. Вергун А., Ягело С., Наконечний А., Стечак Г. Наукова комунікація та антиплагіатна експертиза з позиції академічної доброчесності / А. Вергун, *Управління проєктами. Ефективне використання резуль-*

татів наукових досліджень та об'єктів інтелектуальної власності: зб. наук. праць за матеріалами III Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 17–18 бер. 2021 р. Дніпро, 2021. С. 345–349.

3. Первинна антиплагіатна експертиза у медичному університеті: базові завдання, програмне забезпечення, авторські алгоритми та їх ефективність / А.Р. Вергун, А.Й. Наконечний, С.П. Ягело та ін.. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*. 2019. № 10 (72). С. 18–23.

4. Вергун А., Ягело С., Стечак Г. Академічна доброчесність та антиплагіатна експертиза у Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького: ключові засади і методологія. *Медична освіта*. 2020. № 4 (89). С. 116–122.

5. Григоренко А. Збирання доказової бази при порушенні права інтелектуальної власності в мережі Інтернет. *Інтелектуальна власність*. 2012. № 7. С. 10–12.

6. Етика наукових публікацій. Згідно з новим Законом України «Про вищу освіту». 2020. URL. <https://library.tntu.edu.ua/resources/etyka-naukovyh-publikacij/> (дата звернення: 10.04.2021).

7. Про авторське право і суміжні права : Закон України *Законодавство України про охорону інтелектуальної власності*. За станом на 25 червня 2007 р. / Верховна Рада України. Київ : Парлам. вид-во, 2007.

8. Ковальова А. Проблеми академічного плагіату та авторського права. *Спеціальні історичні дисципліни*. 2014. № 21. С. 61–71.

9. Мазурок Д. Плагіат: неприємна випадковість чи злий намір? *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2012. №1. С. 56–62.

10. Хобзей М.К., Вергун А.Р. Деякі аспекти первинної експертизи наукових праць на наявність академічного плагіату. *Медична освіта*. 2016. № 3(71). С. 102–105.

11. Хоружий Г.Ф. Європейська політика вищої освіти : монографія. Полтава : Дивосвіт, 2016. 384 с.

12. Чоп'як В.В., Надрага О.Б., Вергун А.Р. Технічна експертиза наукових праць на наявність академічного плагіату. Львів : Вид-во ЛНМУ ім. Данила Галицького, 2016. 49 с.

13. Шишка Р.Б. Плагіат та його прояви і небезпеки. *Часопис Київського університету права*. 2014. № 4. С. 170–176.

14. Andreescu L. Self-plagiarism in academic publishing: the anatomy of a misnomer. *Science and Engineering Ethics*. 2013. Vol. 19, № 3. P. 775–797.

15. Biliæ-Zulle L. Prevalence of Plagiarism Medical Students / L. Biliæ-Zulle, V. Frkoviæ, T. Turk [et al.]. *Croatian Medical Journal*. 2005. Vol. 46, № 1. P. 126–131.

16. Bloomfield L. The importance of writing : comment / edited by J. Timpane. *Philadelphia Inquirer on Sunday*. 2004. 4 April.

17. Kim K.-J. Medical student plagiarism in problem-based learning courses / K.-J. Kim, J. Y. Hwang, D.-W. Lee [et al.]. *Medical Education Online*. 2016. Vol. 21, № 1. P. 305–337.

18. Li Y. Text-based plagiarism in scientific writing: what Chinese supervisors think about copying and how to reduce it in students' writing. *Science and Engineering Ethics*. 2013. Vol. 19, № 2. P. 569–583.

19. Rabab A.A. Mohammed. Plagiarism in medical scientific research / Mohammed A.A. Rabab, Shaaban M. Omar, Mahran G. Dalia [et al.]. *Journal of Taibah University Medical Sciences*. 2015. Vol. 10, № 1. P. 6–11.

ВІРТУАЛЬНИЙ ТРЕНАЖЕР ДО ЛАБОРАТОРНОЇ РОБОТИ «ВИЗНАЧЕННЯ ВІДНОШЕННЯ ТЕПЛОЄМНОСТІ ГАЗУ ПРИ ПОСТІЙНОМУ ТИСКУ ДО ЙОГО ТЕПЛОЄМНОСТІ ПРИ ПОСТІЙНОМУ ОБ'ЄМІ»

VIRTUAL SIMULATOR OF THE LABORATORY WORK "THE DETERMINATION OF THE RATIO OF THE HEAT CAPACITY OF A GAS AT CONSTANT PRESSURE TO ITS HEAT CAPACITY AT A CONSTANT VOLUME"

Метою статті є розробка віртуальної моделі лабораторної роботи «Визначення відношення теплоємності газу при постійному тиску до його теплоємності при постійному об'ємі». Програма призначена для використання як частини електронного методичного посібника і становить анімований інтерактивний тренажер. У статті наведені математичні моделі, що були використані під час написання алгоритмів, а також сценарії і дизайн, що забезпечують високий «ефект присутності» під час використання цього симулятора.

Новизна роботи полягає в тому, що можливість цієї моделі не обмежуються імітацією лабораторного експерименту, а дозволяють варіювати параметри, які в навчальному лабораторному експерименті змінити вкрай складно або й неможливо. Зокрема, програма дозволяє вибрати досліджуваний газ, установлювати температуру газу, враховуючи при цьому виморожування ступенів свободи молекул цього газу за такої температури.

Програма може бути використана на етапі підготовки до лабораторної роботи, оскільки дозволяє ознайомитися з обладнанням і опанувати техніку вимірювань. Також можна скористатися нею на етапі захисту студентами лабораторних робіт, оскільки розширені можливості дозволяють запропонувати низку цікавих завдань. Тестування цієї навчальної програми студентами виявило очевидний інтерес учнів і суттєве скорочення часу, що витрачається на безпосереднє знайомство з лабораторним обладнанням. Програма, що була розроблена з метою методичної підтримки та супроводу фізичного практику студентами стаціонарної та заочної форм навчання, в перспективі може бути використана студентами дистанційної форми навчання, що стає актуальним у період пандемії. Сценарії, алгоритми і математичні моделі, розроблені або задіяні в цій віртуальній лабораторній роботі, частково або повністю можуть бути використані під час створення віртуальних аналогів інших лабораторних робіт із фізики та інших природничих дисциплін.

Ключові слова: віртуальна модель лабораторної роботи, середовище навчання,

електронний спосіб представлення інформації, показник адиабати, число ступенів свободи.

The purpose of this study is to develop a virtual model of the laboratory work "The determination of the ratio of the heat capacity of a gas at constant pressure to its heat capacity at a constant volume". The program is intended for use as an element of an electronic teaching aid and is an animated interactive simulator. The article contains mathematical models, used in writing algorithms, and scenarios and design, that provide a high "effect of presence" of the trainee when using this simulator.

The newness of the work lies in the fact that the capabilities of this model are not limited to imitation of a laboratory experiment, but allows us to vary the parameters that are extremely difficult or impossible to change in an educational laboratory experiment. In particular, the program allows you to select the gas under study, to set the gas temperature and take into account the freezing of the degrees of freedom of the molecules of a given gas at a given temperature.

The program can be used at the stage of preparation for laboratory work, since it allows you to get acquainted with the equipment and to get familiar with the measurement technique. You can also use it at the stage of student examination of laboratory work, since advanced capabilities allow to set a number of interesting tasks.

When testing of this syllabus students revealed obvious interest and a significant reduction in the time spent on direct acquaintance with laboratory equipment was actualized. The program, developed with the aim of methodological support for the physical practice for students of stationary and corresponding course, in the future can be used by students of distance learning, which becomes obviously relevant during a pandemic. Scenarios, algorithms and mathematical models developed or used in this laboratory work virtual variant, in a part or as a whole, can be used to create virtual analogs of other laboratory works.

Key words: virtual model of the laboratory work, learning environment, electronic presentation of information, adiabatic exponent, degrees of freedom.

УДК 378.147.88: 004.588
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.33>

Горбач В.М.,
канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри загальної фізики
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Льохтан О.А.,
інженер кафедри загальної фізики
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Гоков С.П.,
канд. фіз.-мат. наук,
завідувач лабораторії
Національного наукового центру
«Харківський фізико-технічний інститут»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Як книгодрукування свого часу прийшло на зміну рукописному способу представлення, зберігання і передання інформації, так нині електронний спосіб представлення даних стрімко витісняє друкований. Молоде покоління, що становить контингент учнів, часто сприймає друкований текст як щось арха-

ічне і зовсім непривабливе. Тому розробка різних навчальних посібників, орієнтованих на електронний спосіб представлення інформації і таких, що використовують переваги, що їм надаються, є актуальним завданням розробників засобів навчання.

Мета статті. Під час проектування авторської версії електронного супроводу фізичного прак-

тикуму Lab4 на чільне місце було поставлено завдання створення максимально комфортного та привабливого для студента середовища навчання. Передбачалося, що в її межах має бути можливим підготуватися до виконання лабораторної роботи, ознайомитися з теоретичним матеріалом і експериментальним обладнанням, опанувати техніку виконання вимірювань і виконати необхідні розрахунки.

Виклад основного матеріалу. Поряд із традиційними для методичних посібників розділами, адаптованими для електронного способу подання інформації, в посібник Lab4 був включений віртуальний тренажер – інтерактивна комп'ютерна модель лабораторної роботи, що дозволяє в домашніх умовах ознайомитися з лабораторним обладнанням, відпрацювати техніку виконання лабораторного експерименту, а також імітувати експеримент в умовах, не зовсім досяжних для навчальної лабораторії.

У лабораторній роботі «Визначення відношення теплоємності газу при постійному тиску до його теплоємності при постійному об'ємі» використовується метод Клемана-Дезорма [1, с. 78–80]. Схема лабораторної установки наведена на рис. 1.

Посудина великої місткості за допомогою крана може сполучатися з атмосферою або насосом. Різниця між тиском повітря в посудині і атмосферним тиском вимірюється відкритим рідинним манометром, одне коліно якого сполучене з посудиною. Експеримент складається з чотирьох етапів. На першому етапі накачується повітря в посудину, процес якого вважаємо адіабатичним. Далі

нагріте в процесі адіабатичного стиснення повітря ізохорично охолоджується до кімнатної температури. Вимірюється різниця рівнів манометра h_1 , що встановилася. На короткий час відкривається кран, що з'єднує посудину з атмосферою, тиск у посудині зрівнюється з атмосферним – адіабатичне розширення. Охолоджене в процесі розширення повітря ізохорично нагрівається до кімнатної температури. Вимірюється різниця рівнів манометра h_2 , що встановилася. Коефіцієнт Пуассона розраховується за формулою $\gamma = \frac{h_1}{h_1 - h_2}$.

Кількість ступенів свободи молекули повітря розраховується зі співвідношення $\gamma = \frac{i+2}{i}$.

Під час розроблення моделі-тренажера використовувалися нижченаведені математичні моделі.

На першому етапі (адіабатичний стиск) відомі початковий тиск P_0 , рівний атмосферному тиску H і початкова температура T_0 , рівна кімнатній температурі T_1 . Поточний тиск $P = H + \rho gh$, де h – поточні показання манометра. В міру накачування повітря в балон h збільшується. Після завершення процесу адіабатичного стиснення повітря в посудині матиме температуру $T_1 = T_0 \sqrt[\gamma]{\left(\frac{H + \rho gh}{H}\right)^{\gamma-1}}$ і тиск $P_1 = H + \rho gh_{\max}$.

Далі в процесі теплообміну з навколишнім середовищем повітря в посудині охолоджується до кімнатної температури T_1 . Миттєва температура повітря в посудині при цьому буде змінюватися за законом $T(t) = T_1 + (T_1 - T_0) \cdot e^{-\alpha t}$. З огляду

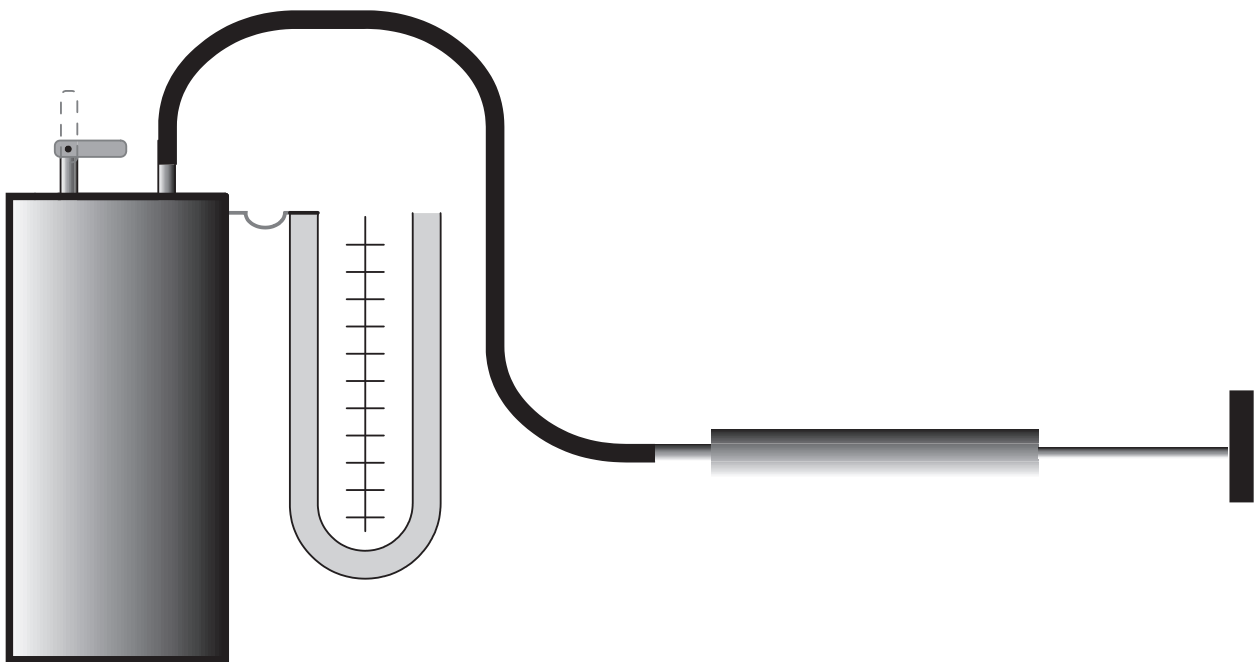


Рис. 1. Схема лабораторної установки

на те, що процес ізохоричний, знайдемо миттєве значення тиску в посудині $P(t) = T(t) \frac{P_1}{T_1}$ і відповідні

$$h(t) = \frac{P(t) - H}{\rho g}$$

Процес закінчується встановленням кімнатної температури і тиску $P_2 = H + \rho g h_1 = T_2 \frac{P_1}{T_1}$.

У результаті короткочасного відкриття крана, який сполучає посудину з атмосферою, в посудині встановлюється тиск, рівний атмосферному P_3 . Температура в результаті адіабатичного розширення падає і визначається за формулою

$$T_3 = T_2 \sqrt[\gamma]{\left(\frac{H}{H + \rho g h_1}\right)^{\gamma-1}}$$

У результаті теплообміну повітря нагрівається до $T_4 = T_3$. Миттєва температура повітря в посудині при цьому буде змінюватися за законом $T(t) = T_3 + (T_2 - T_3) \cdot e^{-\alpha t}$. Тиск $P(t) = T(t) \frac{P_3}{T_3} = T(t) \frac{H}{T_3}$.

Показання манометра $h(t) = \frac{P(t) - H}{\rho g}$. Процес закінчується встановленням кімнатної температури і тиску $P_4 = H + \rho g h_2 = T_4 \frac{H}{T_3}$. Ці розрахунки були використані для побудови комп'ютерної моделі фази експерименту, що візуально спостерігається, тут – для моделювання поведінки рідини в манометрі.

Програма-тренажер пропонує провести експеримент не тільки з повітрям як газом, що досліджується, але пропонує цілий набір газів – одно-, дво-, трьо- і багатоатомних. Таким чином, пропонується можливість досліджувати зв'язок коефіцієнта Пуассона з кількістю ступенів свободи молекули газу. Крім того, в програму включена можливість змінювати температуру досліджуваного газу і, відповідно, спостерігати виморожування ступенів свободи молекул газу (рис 2).

Розрахунок залежності коефіцієнта Пуассона від будови молекули і температури газу для побудови відповідної розширеної комп'ютерної моделі експерименту проводився в такий спосіб [2, с. 152–173]:

Для одноатомних газів, молекули яких мають тільки поступальні ступені свободи, теплоємності при постійному тиску і об'ємі $C_v = C_{ном} = \frac{3}{2}R$, $C_p = \frac{3}{2}R + R = \frac{5}{2}R$. Відповідно, відношення теплоємностей $\gamma = \frac{5}{3} \approx 1.67$.

Для двохатомних і багатоатомних газів, молекули яких можуть мати обертальні і коливальні ступені свободи, повна теплоємність газу є сумою декількох членів:

$C_v = C_{ном} + C_{вр} + C_{кол}$, $C_p = C_{ном} + C_{вр} + C_{кол} + R$, кожен із яких пов'язаний із тепловим збудженням відповідно до поступального руху молекули, обертання її і коливань атомів молекули. $C_{ном}$, як і в

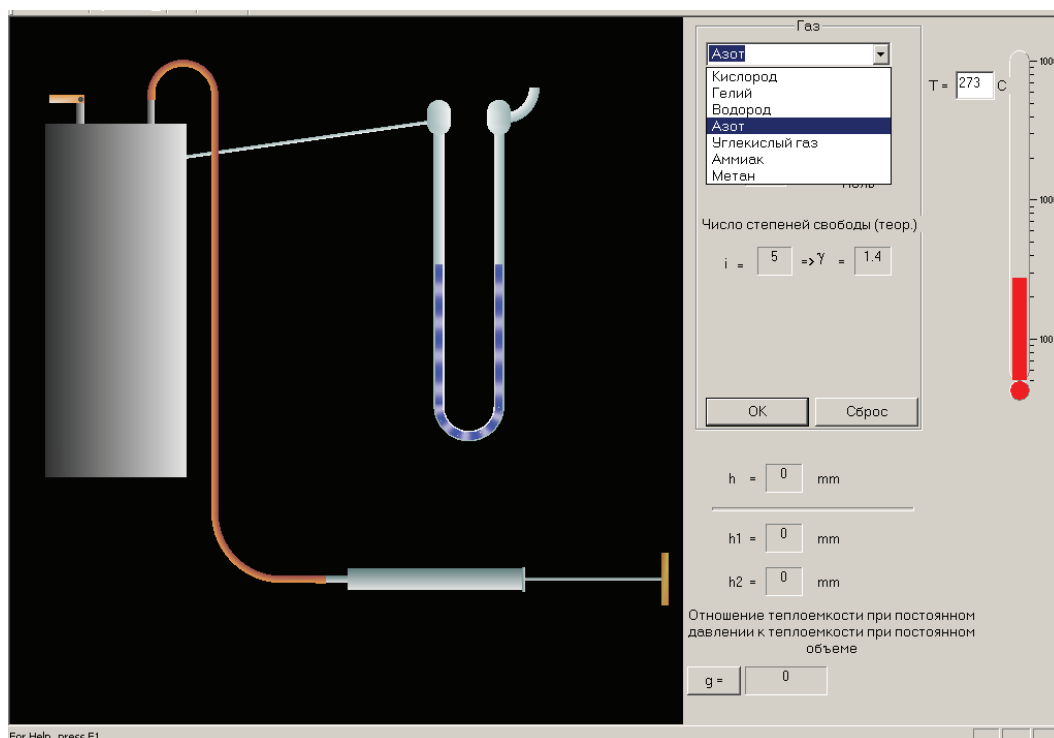


Рис. 2. Екран програми з відкритим меню вибору досліджуваного газу

разі одноатомної молекули, дорівнює $\frac{3}{2}R$.

Для двоатомних газів:

$$C_{в.р} = T^2 \left(\frac{A \cdot B - D^2}{B^2} \right) + 2T \frac{D}{B},$$

Де

$$A = \sum_{j=0}^{\infty} \frac{T_{в.р} (2j+1) \cdot j \cdot (j+1) \cdot [j \cdot (j+1) T_{в.р} - 2T]}{\exp \left[\frac{j \cdot (j+1) T_{в.р}}{T} \right] \cdot T^4}$$

$$B = \sum_{j=0}^{\infty} \frac{2j+1}{\exp \left[\frac{j \cdot (j+1) T_{в.р}}{T} \right]}$$

$$D = \sum_{j=0}^{\infty} \frac{T_{в.р} (2j+1) \cdot j \cdot (j+1)}{T^2 \cdot \exp \left[\frac{j \cdot (j+1) T_{в.р}}{T} \right]}$$

де j – оберталне квантове число,

$T_{в.р} = \frac{\hbar^2}{2kl}$ – характеристична температура обертового руху.

$C_{кол}$:

$$C_{кол} = \left(\frac{T_{кол}}{T} \right)^2 \cdot \frac{\exp \left(\frac{T_{кол}}{T} \right)}{\left(\exp \left(\frac{T_{кол}}{T} \right) - 1 \right)^2}$$

і $T_{кол} = \hbar \omega$ – характеристична температура коливального руху.

Для багатоатомних газів завдяки великій величині моментів інерції багатоатомних молекул (i , відповідно, малості їх квантів обертання) їх обертання можна розглядати класично. Для багатоатомних лінійних молекул, які мають два обертальні ступеня свободи $C_{в.р} = R$. Нелінійна багатоатомна молекула має три обертальних ступеня свободи. Отже $C_{в.р} = \frac{5}{2}R$.

Коливальна частина теплоємності багатоатомного газу обчислювалася аналогічно до відповідних розрахунків для двоатомних газу. Різниця полягає в тому, що багатоатомна молекула має не одну, а кілька коливальних ступенів свободи. Тобто n -атомна (нелінійна) молекула має $r = 3n - 6$ коливальних ступенів свободи. Для лінійної n -атомної молекули $r = 3n - 5$. Таким чином, внесок коливальних ступенів свободи в теплоємність становить

$$C_{кол} = \sum_{k=1}^r \left(\frac{T_{колk}}{T} \right)^2 \cdot \frac{\exp \left(\frac{T_{колk}}{T} \right)}{\left(\exp \left(\frac{T_{колk}}{T} \right) - 1 \right)^2}$$

Відповідні математичні моделі й алгоритми були розроблені авторами і використані раніше в програмі-тренажері до лабораторної роботи «Визначення швидкості звуку методом інтерференції» [3, с. 196–204].

Сенсорно-моторна подібність реального експерименту і сценарій-підказка, що керує діями студента, були реалізовані в такий спосіб: елементи установки, які необхідно зміщувати, обертати або яким-небудь іншим способом з ними безпосередньо контактувати, підсвічуються яскравими кольорами, що миготять, привертаючи до себе увагу і змушуючи навести на них курсор. У разі попадання курсора в зону цього рухомого елемента установки миготіння відключається, а курсор приймає форму долоні. На кожному етапі виконання роботи доступним для маніпуляцій є тільки той рухливий елемент, із яким повинні бути зроблені дії саме в даний момент. Крім цього, на кожному етапі присутня підказка в рядку статусу.

Результати вимірювань фіксуються у відповідних полях. На панель управління також виводиться розрахункове значення коефіцієнта Пуассона і числа ступенів свободи молекули цього газу за такої температури (рис. 3).

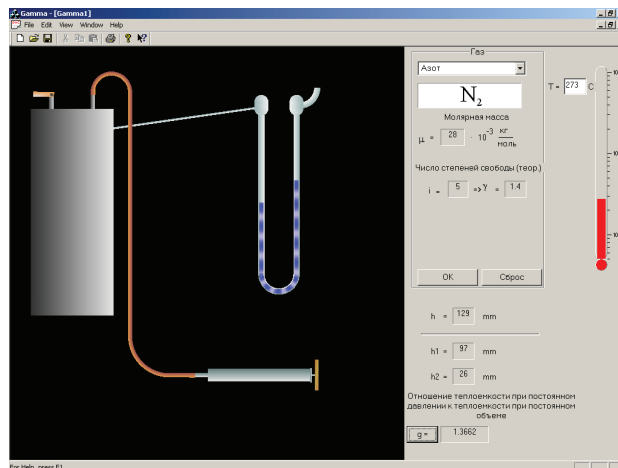


Рис. 3. Екран програми з розрахованим значенням коефіцієнта Пуассона

Незначне відхилення розрахункових значень від результатів віртуального експерименту пояснюється недостатньою тривалістю, «витримкою» процесів ізохоричного теплообміну, що фігурують у цьому експерименті і збігається для повітря зі складника похибки реального лабораторного експерименту, що визначається цією причиною.

Висновки. Тестування цієї навчальної програми студентами виявило очевидний інтерес учнів і суттєве скорочення часу, витраченого на безпосереднє ознайомлення з лабораторним обладнанням.

Програма, розроблена з метою методичної підтримки та супроводу фізичного практикуму студентами стаціонарної та заочної форм навчання, в перспективі може бути використана студентами дистанційної форми навчання. Сценарії,

алгоритми і математичні моделі, розроблені або задіяні в даній віртуальній лабораторній роботі, частково або повністю можуть бути задіяні під час створення віртуальних аналогів інших лабораторних робіт.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Сивухин Д.В. Общий курс физики. Учеб. пособ.: Для вузов : В 5 т. Москва : Наука, 1975. Т. 2 : Термодинамика и молекулярная физика. 552 с.
2. Ландау Л.Д., Лифшиц Е.М. Теоретическая физика : Учеб. пособ.: Для вузов : В10 т. Москва : Физматлит, 2002. Т. 5 : Статистическая физика. Часть 1. 616 с.
3. Люхтан О.А., Горбач В.Н., Гоков С.П. Хвилі, інтерференція, швидкість звуку (Е – супровід фізпрактикуму). *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Збірник наукових праць. Серія 5. Педагогічні науки. 2008. Вип. 12. С. 196–204.

ПУТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

WAYS OF EDUCATION DEVELOPMENT IN THE DIGITAL WORLD

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ СВІТІ

Управление информацией в образовании имеет особое значение с точки зрения требований цифрового мира. В период пандемии продолжается удаленное управление высшими учебными заведениями. Необходимо изучить синхронное онлайн-образование, асинхронное автономное или смешанное гибридное образование, чтобы увидеть, насколько оно эффективно для образования и науки. Управление информацией считается приемлемым способом социального управления во время пандемии. Одной из основных функций образования является социализация, когда происходит приобретение друзей, получение статуса, выбор супруга, получение социального положения и т. д., то есть развитие личности как одна из основных функций обучения не происходит на уроках онлайн или офлайн. Отмечается необходимость разработки новых технологических форм и методов гибридных уроков. Независимое самоуправление, информационная безопасность, предоставляемая образовательным учреждением, будут иметь большое значение как требования цифрового мира. Сегодня основные индикаторы общественного развития напрямую связаны с показателями цивилизованности современного общества. Прежде всего, это касается разработки и использования оборудования и технологий, в том числе информационно-коммуникационных технологий. От научной работы в различных сферах жизни вплоть до маркетинга и рекламы – все основано на обработке и сборе информации, применении возможностей ее передачи. Применение инновационных методов в азербайджанских школах чаще всего встречается в форме интерактивных форм обучения. В этом случае ищутся наиболее успешные формы работы с учеником (индивидуально, в малых группах). Здесь в несколько раз увеличиваются возможности повлиять на их предыдущие знания и навыки. Основной упор делается не на теоретическое выражение учебного материала, а на усвоение этого материала в виде практических правил и навыков, домашних заданий и т. д. **Ключевые слова:** информация и образование, дистанционное обучение, пандемия, синхронное и гибридное обучение.

Управління інформацією в освіті має особливе значення з точки зору вимог цифрового світу. У період пандемії триває віддалене управління вищими навчальними закладами. Необхідно вивчити синхронну онлайн-освіту, асинхронну автономну або змішану гібридну освіту, щоби побачити, наскільки вона ефективна для освіти й науки. Управління інформацією вважається прийнятним способом соціального управління під час пандемії. Однією з основних функцій освіти є соціалізація, коли від-

бувається придбання друзів, отримання статусу, вибір подружжя, отримання соціального стану тощо, тобто розвиток особистості як одна з основних функцій навчання не відбувається на уроках онлайн або офлайн. Відзначається необхідність розроблення нових технологічних форм і методів гібридних уроків. Незалежно самоврядування, інформаційна безпека, яка надається освітньою установою, матимуть велике значення як вимога цифрового світу. Сьогодні основні індикатори суспільного розвитку безпосередньо пов'язані з показниками цивілізованості сучасного суспільства. Перш за все це стосується розроблення та використання обладнання й технологій, в тому числі інформаційно-комунікаційних технологій. Від наукової роботи в різних сферах життя аж до маркетингу й реклами – все засновано на обробленні та збиранні інформації, застосуванні можливостей її передачі. Застосування інноваційних методів в азербайджанських школах найчастіше зустрічається у формі інтерактивних форм навчання. В цьому разі відшукуються найбільш успішні форми роботи з учнем (індивідуально, в малих групах). Тут в кілька разів збільшуються можливості вплинути на їх попередні знання й навички. Основний упор робиться не на теоретичний вираз навчального матеріалу, а на засвоєння цього матеріалу у вигляді практичних правил і навичок, домашніх завдань тощо.

Ключові слова: інформація та освіта, дистанційне навчання, пандемія, синхронне і гібридне навчання.

Information management of education is of special importance in terms of the requirements of the digital world. Distant management of higher education institutions continues during the pandemic. Synchronous online Asynchronous offline or mixed hybrid education needs to be explored to see how effective it is in education and science. Management with information is considered as an acceptable way during the pandemic. One of the main functions of education is socialization, making friends, gaining status, choosing a spouse, gaining a social position, and so on. It was emphasized that the functions mentioned above could not be fulfilled by distance education. It was noted that the development of personality, one of the main functions of education, does not take place in online or offline classes. The need to develop new technological forms and methods of hybrid lessons was mentioned. Independent self-governance and information security for educational institutions will be important as a requirement of the digital world. Today, the main indicators of social development are directly related to the indicators of the civilization of modern society; First of all, this concerns the development and use of equipment and technologies, including

УДК 37.004

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.34>

Заманова Назакет Ибрагим,
преподаватель кафедры географии
Азербайджана и учебных технологий
по географии
Азербайджанского государственного
педагогического университета

information and communication technologies. From scientific work in various spheres of life to marketing and advertising – everything is based on the processing and collection of information, the use of the possibilities of its transmission. The use of innovative methods in Azerbaijani schools is most often found in the form of interactive forms of education. In this case, the most successful forms of work with the student are sought (individually, in

small groups). Here, the opportunities to influence their previous knowledge and skills increase several times. The main emphasis is not on the theoretical expression of the educational material, but on the assimilation of this material in the form of practical rules and skills, homework, etc.

Key words: *information and education, distance learning, pandemic, synchronous and hybrid learning.*

Цель статьи заключается в определении основных направлений изменений в процессе обучения в условиях цифровизации общества.

Методом исследования является монографический анализ имеющейся методологической литературы.

Особенности информационного общества.

В цифровом мире из-за обилия информации происходят быстрые изменения. С помощью инновационных технологий в науке, образовании, экономике инновации проявляются в соответствии с тенденциями информационного общества. Национальная экономика становится мировой экономикой, национальное образование становится частью мирового образования, наука стремительно обновляется. Изменения, происходящие в обществе, отражаются в личности и в образовании, которое, как известно, является социальным явлением.

Возникают новые профессии, наука и образование развиваются в коммерческом направлении. Когда мы смотрим на этапы развития цивилизаций, мы видим, что человек в среде, богатой новой динамической информацией, в результате массового производства информации, письма, печати, электричества и, наконец, Интернета полностью отличается от людей предыдущих цивилизационных периодов. В информационном обществе, если охарактеризовать период, когда информация и знания стали основным материальным богатством, а в обществе доминировали знания и новая информация, по словам американского социолога Дэниела Белла, «не сила и энергия мышц играет важную роль, а информация». Опять же американский журналист и писатель Элвин Тоффер [1] так описывает информационное общество: «Поскольку войны за управление информацией разгораются, многие компании решили, что они больше нуждаются в информации о планах, изделиях и прибыли их соперников. Отсюда и драматический рост того, что известно под названием «конкуренция разведок». Согласно Дэниелу Беллу [7], в информационном обществе человек живет в изобилии информации, может обмениваться идеями с любым партнером в любой точке мира, у которого есть возможности, предоставляемые Интернетом. Информационные возможности с помощью

информационных технологий обладают широким спектром таких возможностей:

- подвижность;
- модульность;
- параллельность;
- всеохватность;
- экономия;
- социальное равенство;
- интернационализм и прочее, что берет на себя часть работы учителя и расширяет возможности учеников [9].

В эпоху изобилия и доступа к информации управление информацией кажется приемлемым способом воздействия на образовательные учреждения и алгоритм развития общества.

В частности, обучение во время пандемии Covid-19 осуществляется в почти отдаленной форме. Образование пришлось продолжить, несмотря на ограничения во многих сферах. В этот период контроль над пандемией и санитарное просвещение были ответственными за управление в условиях пандемии. Расширение онлайн- и офлайн-возможностей для дистанционного обучения, синхронного и асинхронного обучения, форм и методов информационного управления образованием, устранение барьеров на пути обучения, поиск различных решений проблем программирования и планирования обучения время от времени предполагали новые поиски в решении этой важной проблемы.

Внедрение очного обучения или их сочетание (дневное, онлайн-синхронное и автономно-асинхронное управление обучением) потребовало поиска новых форм и методов, а также постоянного обновления системы управления образованием. В отличие от классической среды аудитории, учащиеся с виртуальными возможностями не могут реализовать ожидания преподавателя и учащегося с помощью собственных учебных материалов. Отсутствие необходимой инфраструктуры для технологий влечет техническую проблему. Многие функции образования не выполняются. Условия пандемии показывают, что создание системы управления информацией в образовании регулируется информационными ресурсами. Помимо преподавания естественных наук, у образования есть другие функции, которые не могут выполнять эти функции в дистанционном образовании [9].

Основная функция образования – это воспитание личности. Смысл философии образования заключается в адаптации личности к обществу. Формирование и преобразование личности, необходимой обществу, посредством образования во многом зависят от того, как осуществляется управление образованием. Через образование происходит развитие личности, а затем и общества, в результате чего создаются ценности.

В период учебы формируется статус студента, расширяется дружба, идет социализация и т. д. Невозможно для человека приобретать ценности, которые он получает в образовании, а именно в образовательной среде, образовательных учреждениях или в общественной сфере, посредством дистанционного обучения. Человеческий фактор заключается в том, что функции, выполняемые образованием, формирование культуры и ее передача другим поколениям, кроме прочего, имеют непосредственное выражение в образовательной среде. Онлайн-образование выступает в качестве носителя информации. Самые разные функции обучения не выполняются в онлайн- или офлайн-классах [9].

Взаимосвязь между политикой и образованием, известная как искусство управления страной и обществом, возложила на образование управленческую функцию. В традиционных обществах образование было под эгидой семьи и специальных учебных заведений, а в современном правовом государстве оно носит формальный характер и осуществляется официальными учреждениями, став социальной организацией. По своей природе функция образования в обществе заключается в адаптации к государственной политике в других областях. Прежде всего, государство хочет сохранить единство и равенство в своих политических границах. Единство и равенство в целом возможны в политической, экономической и культурной сферах. Самое главное – это политическое единство. Политическое единство – это верность личности государству.

С политической точки зрения перед образованием стоят две задачи. Первая – добиться лояльности к существующей политической системе. Все политические системы создают интеграцию и солидарность в обществе, обеспечивая политическое образование детям и гражданам. Задача образования заключается в том, чтобы воспитывать граждан в соответствии с политической структурой государства и Конституцией. Вторая – это отбор и обучение лидеров. Роль школы в этой работе велика. Школы обучают граждан, связанных с государством, и позволяют людям управлять государством в будущем.

Для обеспечения эффективности функций образования необходимо развивать новые формы методологии дистанционного обучения.

Современную эпоху информационного общества сложно представить без социальных сетей. В настоящее время существует более 200 социальных сетей. Развитие информационных технологий еще больше усилило социализацию и сближение людей. Однако эксперты не дают однозначной оценки роли социальных сетей в жизни человека. Одни положительно оценивают это явление, другие подчеркивают его отрицательные стороны.

Американский историк и философ Марк Постер [6] говорит следующее об Интернете, который является основой информационного общества:

- процесс глобализации разрушает национальные государства;
- Интернет дает людям больше свободы, чем гражданство;
- Интернет освобождает гражданина от гнета национального государства и превращает его в свободного человека.

В то же время взгляды американского медийного критика, социолога, писателя Герберта Шиллера [8] на информационное общество являются такими:

- в информационной сфере доминируют интересы корпоративного капитализма;
- развитие информационных процессов и технологий, прежде всего, служит интересам частного бизнеса, а не общества в целом;
- есть следы кооперативного капитала в сфере информационных технологий, какие-то другие интересы находятся на втором плане.

Великие мыслители по-разному оценивают роль информации в обществе. Исходя из этих противоречивых взглядов, эффективность информационного менеджмента в образовании, обеспечивающего развитие общества, государства и экономики, можем считать устойчивой и надежной.

Правы те, кто считают, что «тот, кто обладает правильной информацией, тот силен» [5]. Существует бесконечное количество источников информации. Образование требует самой точной информации. Помимо квалифицированного персонала, необходимого обществу, образовательные учреждения, которые выполняют миссию по обучению людей демократическим, национальным и общечеловеческим ценностям, прежде всего, сталкиваются с серьезными проблемами. Необходимо принять комплексные меры для защиты от вредной информации и напрасной траты времени из-за ненужных вещей.

Условия пандемии показывают, что создание системы управления информацией и образованием основано на базе данных, базирующейся на юридических документах, концептуальных решениях, отражающих инновации, и, что наиболее важно, радикальные реформы, независимые механизмы управления. Государство также

должно быть активно вовлечено в обеспечение информационной безопасности.

Управление образованием – это динамичный и устойчивый менеджмент. Одной из основных целей государства и общества является подготовка современных и гибких к инновациям людей. Общество постоянно обновляется и развивается. Культурные и социальные институты меняются параллельно с изменениями в знаниях, технологиях, промышленности и экономике. Проникновение средств массовой информации, социальных сетей в каждый дом, распространение компьютеров и быстрое развитие различных связанных с ними технологий привели к появлению новых форм культурной жизни.

Эти изменения не всегда оставляют в жизни полезные, в частности культурно-полезные, следы. Вредные последствия адаптации к инновациям в обществе также могут негативно сказаться на правильном воспитании подрастающего поколения. Задача образования – не только передавать культуру, но и воспитывать людей, которые могут продолжать меняться и развиваться, в то же время инициировать новые изменения [1]. Цифровая революция изменяет нашу жизнь и общество, в котором мы живем, с беспрецедентной скоростью и в больших масштабах, создавая огромные возможности, с одной стороны, и множество серьезных вызовов и угроз, с другой стороны.

Защита информационной безопасности от кибератак – приоритет государства и общества. Как сказано в основных правовых документах, информационная безопасность – это национальная безопасность государства. Виртуальное преподавание в школе всех предметов, особенно во время пандемии, зависит, прежде всего, от безопасности технологий, необходимости всегда уделять внимание механизмам защиты от криминальных атак и приоритета защиты самой школы как от внутренних, так и от внешних атак. Внутри образовательного учреждения и за его пределами возможны кибератаки различного назначения. Из атак внутри учреждения следует выделить такие:

- кража данных из базы данных;
- неопубликованные статьи или данные научных исследований, которые могут быть взяты и использованы в целях шантажа;
- изъятие личной информации студентов;

- атака на плату за обучение;
- изменение некоторой статистики (данные должны быть защищены от нападений).

Как видите, очень важно предотвратить использование преимуществ инновационных технологий во вредных целях, чтобы защитить безопасность.

Пандемия, затрагивающая все сферы жизни, становится частью нашей жизни, и трудно сказать точно, когда она закончится.

Выводы. Как говорят сторонники информации, она служит частным интересам великих держав. В этой сложной ситуации, в отличие от всех других сфер, можем решить проблемы управления образовательными учреждениями, используя инновационные возможности современных технологий, делая упор на преимущество науки и образования. Изучение новых моделей управления образовательными учреждениями очень актуально, и нельзя забывать о том, что образование – это, прежде всего, просвещение людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Тоффлер Э. Революционное богатство. Москва : АСТ, 2008. 569 с.
2. Eytim bilimine giriş. Dr. Çağatay Özdemir. 2011. 345 s.
3. Алигулиев Р.М., Алекберов Р.Г., Фаталиев Т.Х. Электронная наука: текущее состояние, проблемы и перспективы. Проблемы информационных технологий. 2015. № 2. С. 4–15.
4. Алигулиев Р.М., Фаталиев Т.Х. Некоторые вопросы становления электронной науки. *Известия Бакинского университета. Серия: Физико-математические науки*. 2008. № 4. С. 77–83.
5. Алигулиев Р.М., Махмудов Р.Ш. Междисциплинарные научно-теоретические проблемы формирования информационного общества. *Проблемы информационного общества*. 2016. № 2. С. 3–17.
6. Welcome to the Academic Senate. URL: <https://senate.universityofcalifornia.edu>.
7. Remembering Daniel Bell. URL: <https://sociology.fas.harvard.edu>.
8. Herbert Schiller. URL: <https://www.kitapyurdu.com/yazar/herbert-schiller/9863.html>.
9. Zamanova N.İ. Rəqəmsal dünyada təhsil. *Rəqəmsal iqtisadiyyat: müasir çağırışlar və real imkanlar* : Beynəlxalq konfransın. Bakı: UNEC, 2020. 542 s.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

PECULIARITIES OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті висвітлена проблематика переходу медичних закладів вищої освіти України на нові форми дистанційного навчання. Основою дослідження є особливості медичної дистанційної освіти за сучасних умов у медичних закладах вищої освіти України. Встановлено, що ефективність дистанційного навчання залежить від способів надання навчальних матеріалів, контролю над виконанням навчальної програми, можливостей безперешкодного контакту з викладачем. Упровадження дистанційних форм навчання є перспективним напрямом медичної освіти, їх використання підвищує доступність знань, гнучкість, мобільність і модульність, що відповідає вимогам сучасної вищої школи. Однією із проблем дистанційного навчання є відсутність можливості для роботи з пацієнтом і відпрацювання практичних навиків. Пандемія коронавірусу COVID-19 і карантин змусили майже всі країни переглянути освітні стратегії навчання. Для реалізації й адекватного віртуального забезпечення дистанційної освіти у медичних закладах вищої освіти використовуються дистанційні освітні платформи, що в нинішній ситуації стає дієвими складниками освітнього процесу, маючи низку переваг. Такими чином, це не лише забезпечує навчання студента у найбільш зручному місці та часі, доступ до електронних баз знань, але й суттєво підвищує його активну роль у самому процесі самостійного навчання, зокрема й під час вимушеного внаслідок карантину, а від викладача вимагає вдосконалення викладання як за змістом, так і за його формою. Основними видами занять за дистанційною формою навчання є традиційні форми освітньої підготовки: лекція, практичні заняття, семінар, лабораторні заняття, консультації та інші, що відповідають чинному законодавству. Загалом технології дистанційного навчання як комплекс сучасних освітніх технологій у системі вищої медичної освіти має постійно вдосконалюватися, зокрема шляхом використання сучасних освітніх платформ, якісного методичного наповнення веб-ресурсів, запровадження системи контролю якості дистанційного навчання, аби відповідати викликам часу.

Ключові слова: дистанційне навчання, вища медична освіта, студенти, організація навчання, медицина.

This article raises the problem of the transition of medical schools in Ukraine to new forms of distance education. The research is based on the peculiarities of medical distance education in modern conditions in higher medical educational institutions of Ukraine. It is established that the effectiveness of distance learning depends on the methods of providing educational materials, control over the implementation of the curriculum, the possibility of unimpeded contact with the teacher. The introduction of distance learning is a promising area of medical education, their use increases the availability of knowledge, flexibility, mobility and modularity, which meets the requirements of modern higher education. One of the problems of distance learning is the lack of opportunities to work with the patient and practice practical skills. The COVID-19 coronavirus pandemic and quarantine have forced almost all countries to reconsider educational strategies. For the implementation and adequate virtual provision of distance education in higher medical educational institutions, distance educational platforms are used, which in the current situation becomes an effective component of the educational process, while having a number of advantages. Thus, it not only provides the student with the most convenient place and time, access to electronic knowledge bases, but also significantly increases his active role in the process of independent learning, including during forced quarantine, and requires the teacher to improve teaching as in content and in its form. The main types of distance learning are traditional forms of educational training: lectures, practical classes, seminars, laboratory classes, consultations and others that comply with current legislation. In general, distance learning technologies as a set of modern educational technologies in the system of higher medical education should be constantly improved, in particular through the use of modern educational platforms, quality methodological content of web resources, introduction of quality control system for distance learning to meet the challenges of time.

Key words: distance education, higher medical education, students, organization of education, medicine.

УДК 378.018.43.016:612:378.4:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.35>

Ленкова О.О.,
викладач кафедри медичної інформатики і медичної та біологічної фізики Української медичної стоматологічної академії

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проведення дистанційного навчання зі здобувачами вищої медичної освіти за умов швидкого реагування на пандемію COVID-19 потребувало гнучкої перебудови навчального процесу. Дистанційне навчання – це новий виклик для системи медичної освіти, який вимагає нових знань та умінь, швидкого реагування, обрання дієвих онлайн-

інструментів для проведення занять, причому як від викладачів, так і від студентів. Організація освітнього процесу університету за умов пандемії змінює класичні принципи організації освітнього процесу на концептуально нову стратегію освіти. Більшість медичних закладів освіти України із самого початку запровадження карантину організували освітній процес у дистанційному режимі,

важливими принципами якого була необхідність проведення занять відповідно до розкладу, а також долучення студентів до проходження курсу лише з використанням надійної системи авторизації у закритій корпоративній системі, що дозволило забезпечити виконання навчального плану всіх освітніх програм.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасний етап розвитку української медичної вищої школи характеризується дуже інтенсивним взаємопроникненням освітніх методик західної школи в українську та навпаки. Завдяки цьому протягом останніх років у вітчизняних періодичних виданнях дедалі частіше порушують питання про інтенсифікацію освітніх технологій, пов'язану із залученням новітніх технологічних ресурсів. Ідеться про використання електронних підручників і часописів, мультимедійних презентацій, новітніх комп'ютерних програм контролю за поточним чи кінцевим рівнем знань студентів. Відзначене є сучасною трансформацією класичних методів навчання.

Поряд із тим не меншої уваги потребує питання про головний вид інновацій в організації професійної медичної освіти, а саме про застосування методів дистанційного навчання, його складники, перспективи та можливості. З огляду на це питання щодо визначення загальних дидактичних особливостей курсу дистанційне навчання є найбільш актуальним у галузі підготовки медичних працівників. Багато спеціалістів зі стратегічних проблем освіти дистанційну форму навчання називають «освітньою системою XXI сторіччя», і сьогодні на неї зроблено велику ставку. Нині відсутнє комплексне дослідження щодо особливостей стану медичної освіти за умов пандемії [6].

Метою дослідження є розкриття особливостей медичної дистанційної освіти за сучасних умов у медичних закладах вищої освіти України.

Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить, що основний масив наукових праць зосереджений на дослідженні дистанційної освіти медичних вищих наукових закладів України до пандемії, тож можемо припустити, що проблеми забезпечення і поширення медичної вищої освіти загалом, а також особливості дистанційної освіти зокрема не ґрунтовно вивчені та висвітлені у науково-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж аналізувати дистанційний навчальний процес під час карантину в 2020–2021 рр., розглянемо розвиток дистанційного навчання в Україні за останні двадцять років. В Україні розвиток дистанційної освіти розпочато наприкінці 90-х рр. У лютому 1998 р. Верховна Рада прийняла Закон України «Про національну програму інформатизації» [3, с. 15], у якому визначено завдання з інформатизації освіти та напрями їх реалізації. Продовженням державної

політики Концепції розвитку дистанційної освіти у 2000 р. було затвердження інших законодавчих документів, зокрема нового Положення про дистанційне навчання в редакції 2015 р. [4] та визнання дистанційної форми навчання у новій редакції Закону «Про вищу освіту» 2019 р. [3, с. 16].

Сьогодні дистанційні технології навчання застосовуються у більшості медичних закладів вищої освіти України. Технологічні засоби підтримки дистанційного навчання, зокрема інформаційно-комунікаційні, прогресують [4, с. 131]. В Україні відкрито багато лабораторій дистанційного навчання, що досліджують впровадження різних програм і можуть бути розцінені як аналітичні центри й основа теоретичної інформації для інших закладів вищої освіти й організацій, однак більшість закладів впроваджує не дистанційну освіту в чистому вигляді, а перехідний етап, заочно-дистанційну форму. З весни 2020 р., коли весь світ, у т. ч. й Україна, переживає пандемію COVID-19 [6], освітні заклади України без усяких перехідних періодів прискорено впроваджують використання цифрових технологій для забезпечення безперервності освітнього процесу саме з використанням дистанційного навчання. Більшість вищих навчальних закладах, які активно впроваджували до карантину дистанційну форму навчання, були технічного спрямування, однак медичні заклади вищої освіти України апріорі в досить стислі строки повинні були вирішувати проблему неможливості забезпечення доступу до опанування й удосконалення професійних навичок майбутнього лікаря [1, с. 29].

Основні принципи дистанційного навчання такі: гуманізм, пріоритетність педагогічного підходу до проектування освітнього процесу в дистанційному навчанні, педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій, вибір змісту освіти, забезпечення захисту інформації, що циркулює в дистанційному навчанні, стартовий рівень освіти, відповідність технологій навчанню, мобільність навчання [8].

Основні види забезпечення дистанційного навчання: методичне, програмне, технічне, інформаційне, організаційне тощо [1, с. 30]. За дистанційної системи навчання діяльність викладача стає більш творчою, методи викладання переважно обираються проблемні, використовуються активні форми навчання. Нові технології, покладені в основу дистанційного навчання, істотно змінюють характер взаємодії викладача і студента, орієнтуючи їх на рівноправну колективну навчальну роботу завдяки застосуванню інтерактивних, телекомунікаційних та інформаційно-комунікативних навчальних технологій, комп'ютерних тренажерів, технологій активного й інклюзивного навчання [1, с. 32].

Моделі дистанційного навчання через Інтернет різноманітні. Найбільш типові з них можна

умовно розділити на дві групи: безконтактні (такі, що виключають очне спілкування викладача і студентів) і контактні моделі (за періодичних особистих зустрічей викладача і студентів). До безконтактного навчання належать: 1) модель вилученого класу, що припускає роботу викладача із групою студентів тільки через Інтернет; 2) модель спрямовуючого самонавчання, коли викладач виступає в ролі наставника кількох студентів, котрі навчаються самостійно, але одержують періодичні консультації за допомогою Інтернет-комунікацій. Той, кого навчають, прямо одержує інформацію і працює з нею, спілкується з колегами, викладачами, почуваючись активним учасником подій у віртуальному середовищі. За даними П.М. Григоришина зі співавторами, Т.Я. Дівнич [1, с. 32], перевагами дистанційного навчання є: модульність – в основу програми дистанційного навчання покладено модульний принцип; гнучкість – студент може вчитися згідно зі своїм темпом, особистими можливостями та потребами; нова роль викладача – координування навчального процесу, корегування курсу, консультування та складання індивідуального навчального плану; використання у процесі навчання сучасних технологій, паралельне освоєння практичних навичок, які стануть у нагоді у майбутній професії; самостійне планування часу і розкладу занять, а також перелік навчальних дисциплін, які вивчаються; створення комфортних умов навчання, що сприяє його продуктивності; самоконтроль набутих знань, саморозвиток, моралізація, творчість; отримання освіти людьми з обмеженими фізичними можливостями. Дистанційне навчання можна здійснювати в таких формах: – навчальні заняття, які передбачають самостійне вивчення навчального матеріалу студентами; – виконання проектних та індивідуально-дослідних завдань, що здійснюється студентом самостійно при консультуванні з керівниками проектів; – практична підготовка відбувається за навчальними планами за умов професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом; – контрольні заходи, які передбачають самоконтроль, вхідний, поточний, рубіжний і семестровий контроль [7, с. 271].

Самоконтроль як первинна форма контролю обов'язково забезпечується структурою й організацією кожного дистанційного курсу. Вхідний, поточний і рубіжний контроль здійснюється зазвичай у формі тестування. Семестровий контроль (екзамени, диференційовані заліки або заліки) проводяться в період екзаменаційних сесій або за індивідуальним графіком. Під час дистанційного навчання використовуються такі основні елементи [2, с. 18]: дистанційні курси; веб-сторінки та сайти; електронна пошта; форуми й блоги; чат і месенджер; теле- і відеоконференції; віртуальні класні кімнати та ін. Чат-заняття – це навчальні заняття

з використанням чат-технологій. Чат-заняття проводяться синхронно, тобто всі учасники мають одночасний доступ до чату. У рамках багатьох дистанційних закладів освіти діє чат-школа, у якій за допомогою чат-кабінетів організовується діяльність дистанційних викладачів і студентів [2, с. 242].

Веб-заняття – дистанційні уроки, конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практиками й інші форми навчальних занять, проведених за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей Інтернету. Для веб-занять використовуються спеціалізовані освітні веб-форуми – форма роботи користувачів із певної теми або проблеми за допомогою записів, що залишаються на одному із сайтів із установленою на ньому відповідною програмою. Від чат-занять веб-форуми відрізняються можливістю тривалішої (багатоденної) роботи й асинхронним характером взаємодії студентів і викладачів. Телеконференції проводяться з використанням електронної пошти. Існують форми дистанційного навчання, під час яких навчальні матеріали відсилають поштою в регіони. Отже, застосування дистанційного навчання в підготовці студентів медичних закладів освіти при вивченні окремих навчальних предметів і теоретичних курсів дає значні позитивні результати. Воно розвиває особистісні якості студентів: активність, самостійність, допитливість, наполегливість, уміння доводити розпочате до кінця, формує психічно-пізнавальні процеси [2, с. 243].

Перевірка ступеня та якості засвоєних знань і вмінь спонукає до щоденної роботи студентів, вироблення в них уміння чітко самоорганізовуватися, а викладачу – вчасно виявляти недостатнє засвоєння матеріалу тих чи інших студентів, провести додаткові індивідуальні консультації або організувати більш творчі завдання для найпідготовленіших студентів. Провідне роль у системі контролю належить тестовим завданням, які дають змогу провести об'єктивну оцінку набутих знань, умінь, навичок і уникнути можливого суб'єктивізму з боку викладача. Дистанційне навчання допомагає ширше застосовувати таку форму оцінювання, адже безліч сервісів надають таку можливість. Повертаючись до Google Classroom, найпростішим варіантом тестування є відповіді у формах Google-опитування, що створює можливість викладачеві протягом досить обмеженого часу перевірити якість знань у значної кількості студентів одночасно, одразу дати оцінку й обговорити складні запитання [7, с. 271].

З огляду на великий досвід оцінки якості засвоєних знань за допомогою тестового контролю постає нове завдання в урізноманітненні подання цього методу контролю. Рутинне визначення правильної відповіді в тесті втомлює студента та за умов дистанційного навчання спонукає до пошуку від-

повідей на сторонніх ресурсах. Розв'язання такого питання ми пропонуємо у форматі челендж-тестування. Навчальна платформа Kahoot дає змогу онлайн створювати тест, опитування, навчальну гру або влаштувати марафон знань. Тут за аналогією до стандартного тесту оцінюється не лише правильна відповідь, а й швидкість відповіді на запитання. Це створює можливість в ігровій формі провести оцінку знань і водночас мотивувати до змагального процесу. Ще одним методом оцінки знань, оцінки креативності та гнучкості мислення є ситуаційні завдання. На відміну від аудиторного обговорення, де участь у дискусії, зазвичай беруть лише найактивніші студенти, у віртуальному класі студент розв'язує завдання самостійно, маючи змогу максимально продемонструвати свої знання [7, с. 279].

Подальша колективна дискусія кейсу потребує певних навичок уже від викладача – забезпечити спілкування, обговорення не лише між викладачем і студентом, а й між студентами, котрі ставлять запитання один одному й відповідають на них. На перший погляд, дистанційне навчання спрощує роботу викладача, оскільки однократне забезпечення достатньо якісними матеріалами й ретельно підібраним контентом дасть змогу регулярно використовувати напрацьовану схему роботи, проте з огляду на динамічність інформації в сучасному світі, її швидку змінюваність викладачеві необхідно повсякчасно координувати навчальний процес, удосконалювати свої курси, підвищувати творчу активність, креативність, кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій. Незважаючи на низку позитивних якостей дистанційної освіти, у ній можна виділити кілька недосконалостей. Складнощі з інтернет-забезпеченням у віддалених містечках і селищах досі є реальною перепоною для такої форми навчання [7, с. 271].

На жаль, незадовільне технічне оснащення студентів може обмежувати доступ до освітніх програм. Недостатня потужність технологій і ресурсів за умов надання якісного контенту з боку закладу вищої освіти може призводити до мінімального рівня надання освітніх послуг. Однією з вимог до студента на дистанційному навчанні є високий стартовий рівень освіти та наявність навичок самостійної роботи, що часто не відповідає дійсності [7, с. 272].

Висновки. Складно уявити навчання лікаря без засвоєння практичних навичок біля ліжка хворого, супроводу пацієнта, написання навчальної історії хвороби, настанов і безпосереднього контакту з викладачем, але за умов сучасних інформаційних можливостей, як засвідчив досвід кризи пандемії COVID-19, можливо інтегрувати дистанційне навчання в систему медичного освітнього простору, тим самим розширюючи творчі можливості

освітнього процесу, забезпечуючи доступність освіти, не впливаючи на її якість. Упровадження дистанційних форм навчання є перспективним напрямом медичної освіти, їх використання підвищує доступність знань, гнучкість, мобільність і модульність, що відповідає вимогам сучасної вищої школи. Однією із проблем дистанційного навчання є відсутність можливості для роботи з пацієнтом і відпрацювання практичних навичок. Пандемія коронавірусу COVID-19 і карантин змусили майже всі країни переглянути освітні стратегії навчання. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 406 від 16 березня 2020 р. «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» [5] та офіційним листом № 1/9-176 від 25 березня 2020 р. «Щодо особливостей організації освітнього процесу під час карантину» заклади освіти зобов'язані функціонувати дистанційно. Інформаційні комп'ютерні технології стали невід'ємною частиною освітняського процесу сучасного покоління студентів, у т. ч. і студентів медичних закладів вищої освіти під час пандемії COVID-19.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті / І.М. Скрипник, Г.С. Маслова, Н.П. Приходько, О.Ф. Гопко, О.А. Шапошник. *Медична освіта*. 2020. № 3. С.29–32.
2. Шевченко Т.І. Застосування технологій електронного навчання як засіб підвищення ефективності навчального процесу. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах*. Полтава, 2016. С. 242–243.
3. Дистанційне навчання: сутність, особливості та технології : рек. покажч. / упоряд. : Н.А. Арустамова, О.М. Блінова, С.М. Соболев; Херсонський держ. ун-т. Херсон : ХДУ, 2020. 47 с.
4. Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.Л. Дистанционное обучение: мнение студентов. *Социологические исследования*. 2017. № 2. С. 131–139.
5. Наказ міністерства освіти і науки України від 16 березня 2020 р. № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу covid-19». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19> (дата звернення: 15.04.2021)
6. Постанова від 11 березня 2020 р. № 211, м. Київ «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 15.04.2021)
7. Сисоєва С.О., Осадча К.П. Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Вип. 2. С. 271–284.
8. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. URL: <https://moz.gov.ua/strategija-rozvitku-medichnoi-osviti> (дата звернення: 15.04.2021)

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У КУРСІ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

THE USAGE OF INNOVATIVE INTERACTIVE TEACHING METHODS OF LINGUISTIC DISCIPLINES IN THE COURSE “UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES”

Статтю присвячено опису інтерактивних інноваційних прийомів викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Інтерактивні методи, в основі яких лежить активна співпраця студентів і викладача, інтенсифікують процес навчання, роблять його захопливим і результативним, розвивають уміння працювати в команді, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати продумані рішення.

Однією з найбільш популярних форм проведення інтерактивних занять є ігри-вправи, а також ділові рольові та ситуаційні ігри. Серед ігор-вправ можна виділити такі різновиди, як блиц-опитування «Мікрофон», незакінчене речення, «Знайди пару», складання кросвордів, «Поле чудес», гра-змагання на добір прикладів до теми, «Четвертий зайвий», «Мозковий штурм», «Навчаючи – навчаю» тощо. Ділові ігри, що імітують професійну діяльність, можуть набувати рольових форм – виконання посадової ролі голови зборів, інструктора, інтерв'юера, розробника, виробника, інвестора, рекрутера тощо, а також ситуаційних, завдяки яким студенти вчаться обирати стратегію дій і комунікацій, найбільш відповідну діловій ситуації. Ситуаційні ігри можуть передбачати оцінювання публічного виступу інших осіб, усну самопрезентацію; публічне представлення результатів роботи; проведення аргументованих виступів і дебатів на професійні теми, телефонних розмов, ділових зустрічей і переговорів. Перед студентами можна також поставити завдання виголосити привітання, зробити комплімент; ввічливо відмовитися від пропозиції; неконфліктно заперечити співрозмовнику; ввічливо попередити, нагадати; взяти або дати інтерв'ю; зробити усне оголошення; створити рекламний текст, агітувати за претендента на посаду тощо.

Раціональне використання інтерактивних методів допоможе зацікавити студентів, розвинути логічне мислення, навчити доводити свою думку і вести дискусію, підготувати до майбутньої професійної діяльності, зробити більш конкурентоспроможними на ринку праці, сформувати професійно орієнтовані вміння й навички в галузі мовознавчих дисциплін.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, інтерактивний метод, ігри-вправи, ситуаційні ігри, рольові ігри.

This article describes the interactive innovative methods of teaching the course “Ukrainian language for Professional Purposes”. The interactive methods of teaching are based on the active coworking of the students and the teacher. They intensify the learning process, make it exciting and resultative, develop teamwork and communication skills, improve the critical thinking and the ability to make well thought-out decisions.

One of the most popular forms of conducting interactive classes are the exercise games, as well as business role-playing and situational games. There are such types of the exercise games as blitz questionnaire “Microphone”, unfinished sentence, “Finding a pair”, making crossword puzzles, “The field of wonders”, a competitive game of finding examples for a topic, “The odd one out”, “Brainstorming”, “Learning while teaching” etc. The business games that imitate professional activity can be role-playing – with the participants performing the role of a chairman of the meeting, instructor, interviewer, developer, producer, investor, recruiter etc., as well as situational, in which the students learn to choose the most appropriate action and communication strategy in a certain business situation. Situational games are extremely diverse. They might include an evaluation of a public speech of other people, an oral self-presentation; a public presentation of work results; conduction of argumentative speeches and debates on professional topics, phone conversations, business meetings and negotiations. The students can be also given a task to make a congratulation or a compliment; politely decline an offer, make a non-conflicting objection to the interlocutor, warn politely, remind, take or give an interview, create an oral advertisement, agitate for a candidate for a position etc.

The rational usage of the interactive methods can help to interest the students, develop their logical thinking, teach them to prove their thoughts and hold discussions, prepare for future professional activity, make them more competitive in the job market, form professionally oriented skills and habits in the branch of linguistic disciplines.

Key words: innovative teaching technologies, interactive method, exercise games, situational games, role-playing games.

УДК 004.032.6:378:811.161.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.36>

Середницька А.Я.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри української мови
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

На сучасному ринку праці затребуваними є високоосвічені, творчі працівники, що вміють ефективно застосовувати й постійно вдосконалювати свої знання у процесі професійної діяльності.

Головним завданням сучасного студента стає не традиційне запам'ятовування масиву знань, а опанування навиків пошуку достовірної інформації й оперування нею. Отже, викладачі повинні не просто передавати знання й контролювати рівень

їхнього засвоєння, а підготувати фахівця, адаптованого до сучасного життя, яке вимагає постійної самоосвіти, комунікації та співпраці. Щоб вирішити ці завдання, потрібно розробити ефективні інноваційні технології й методи навчання, спрямовані на розвиток інтелектуальних, комунікативних і творчих здібностей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема розвитку сучасних технологій освітнього процесу є актуальною для всіх дисциплін ЗВО, зокрема й філологічних, і перебуває в центрі уваги таких науковців, як: Н. Артикуца, Я. Бурлака, О. Волкова, Н. Голуб, Л. Горчинська, І. Дичківська, Л. Дорошина, І. Дроздова, С. Караман, Л. Кратасюк, І. Лернер, Н. Лисенко, Н. Максимова, І. Малафаїк, М. Пентилюк, О. Пометун, І. Підласий, Н. П'яст, Р. Раул, О. Романенко, Г. Фрейман, А. Хуторський, В. Щербина й інші. Інноваційне викладання насамперед передбачає застосування ефективних форм навчання, серед яких науковці виділяють такі основні різновиди: інтерактивне, дистанційне навчання, системне засвоєння знань, професійно орієнтоване навчання, нетрадиційні форми занять, використання різних методів сприйняття інформації, інформаційних технологій тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У статті проаналізовано застосування новітніх інформаційних комунікаційних технологій, яке є актуальним і для комп'ютерної лінгводидактики, зокрема викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів технічних спеціальностей.

Мета статті – проаналізувати використання інноваційних підходів, а саме інтерактивних ігрових прийомів під час викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Сучасна мовна освіта спрямована на виховання успішного працівника, що володіє системою знань і розвиненими комунікативними здібностями, які дозволяють йому репрезентувати себе через мовлення. Щоб інтенсифікувати процес навчання та зробити його захопливим, варто застосовувати інтерактивні методи навчання, в основі яких лежить активна співпраця студентів і викладача.

Термін «інтерактивний» походить від англійського слова “interact”, де “inter” – «взаємний», “act” – «діяти», що означає здатність взаємодіяти в режимі бесіди, діалогу із чимось (комп'ютером) або з кимось (людиною) [6]. В українську педагогіку його ввели дослідники О. Пометун та Г. Фрейман [9, с. 109], які розширили класифікацію Я. Голанта [1], що виділяв активну й пасивну моделі навчання. Під час використання пасивних методів студенти є «об'єктом» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що подає педагог у формі лекції-

монологу, читання, демонстрації. Студенти один з одним не спілкуються і не виконують творчих завдань. Активні методи передбачають виконання творчих завдань та діалог з учителем. Хоча активність студентів зростає, основною формою взаємодії залишається монолог викладача.

Натомість інтерактивна технологія забезпечує здобуття знань через діалог та полілог студентів один з одним та з викладачем. Під час навчання відбуваються спілкування й обмін інформацією, уміннями, досвідом як між учнями та викладачем, так і між студентами.

Суть інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх учасників. На відміну від активних методів навчання, які засновано на одnobічній взаємодії, яку організовує й постійно стимулює викладач, інтерактивні методи принципово змінюють схему співпраці учасників навчального процесу. Відповідно, вони дають найбільший простір для самореалізації студента в навчанні й максимально відповідають особистісно орієнтованому підходу [8, с. 13].

Інтерактивні методи наближають навчання до умов реальної професійної співпраці не тільки завдяки постійному спілкуванню й вирішенню проблем зусиллями цілої команди, а й унаслідок специфічної процедури виконання завдань. Будь-яка вправа або завдання складаються із трьох елементів: інструкції, дії, рефлексії (осмислення). Спочатку йде пояснення, як працювати, далі студенти виконують завдання, а у процесі рефлексії пояснюють, чому саме такий варіант, шлях, дію обрали [5, с. 37]. Інтерактивне навчання розвиває вміння працювати в команді, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати продумані рішення [10, с. 98].

Інтерактивні методики дозволяють значно збільшити відсоток засвоєння інформації (до 90%), усвідомити можливості застосування теорії на практиці, сформувати навички та зразки поведінки в суспільстві, розвинути ініціативу, незалежне мислення, уяву, самодисципліну, навички співпраці [4, с. 61].

Особливо ефективним і популярним різновидом інтерактивних методів є ігри, серед яких можна виділити:

1) ігри-вправи, що забезпечують розвиток мовлення, формування й удосконалення вмінь і навичок комунікації у близьких до реальних ситуаціях. До них належать:

а) бліц-опитування «Мікрофон», що надає змогу кожному швидко відповісти на запитання, висловити свою позицію. Наприклад, можна запропонувати студентам дібрати ділові варіанти стилістичних синонімів до розмовних слів (на зразок *тутешній – місцевий; торішній – минулорічний; нині – зараз; являтися – бути присутнім; діяння – учинок; мама – мати; тато – батько;*

ити – простувати; *на кшталт* – на зразок; *шматок* – уривок, фрагмент тощо).

Різновидом цієї гри є вправа «Незакінчене речення», що дозволяє кожному учаснику проявити креативність і висловити свій підхід до розуміння ситуації [3, с. 3]. Наприклад, студенти можуть продовжувати речення «*Порядок денний такий: <...>*», коли імітують проведення зборів тощо;

б) «Знайди пару» – гра, корисна для повторення, систематизації матеріалу. Наприклад, студенти можуть сформулювати пари з українських слів та їхніх іншомовних відповідників: *уподібнення, неоднорідний, узгодження, гетерогенний, відшкодування, координація, право, обізнаність, юстиція, інтелект, квантитативний, уніфікація, компенсація, вада, переважний, хаотичний, взаємодоповнювальний, домінантний, компетентність, дефект, безладний, комплементарний, кількісний, розум* тощо;

в) складання кросвордів, що допомагає повторити визначення основних понять;

г) гра «Поле чудес», під час якої потрібно відгадати слово за визначенням і кількістю букв-клітинок. Наприклад, *назва наукового поняття, римське божество меж та кордонів, 6 клітинок (термін)* тощо;

ґ) гра-змагання на добір прикладів до теми або створення словникового диктанту. Наприклад, можна запропонувати студентам укласти вправу для вивчення слів, написання яких змінилося згідно з «Українським правописом» 2019 р.;

д) гра «Четвертий зайвий», під час якої потрібно виокремити недоречний елемент, що має відмінні ознаки, і аргументувати критерії відбору [11].

Наприклад, студенти можуть визначити зайві слова або сполучення слів у таких послідовностях:

– *викладач, асистент, об'єкт, абітурієнт* – слово *об'єкт* як назва неістоти серед назв істот, а також слово з апострофом;

– *кар'єра, кур'єр, В'ячеслав, суб'єкт* – слово *В'ячеслав*, бо це власна назва серед загальних, що пишеться з великої букви; слово українського походження серед запозичених;

– *ножиці, журі, парі, жалюзі* – слово *ножиці*, тому що це відмінюваний іменник серед невідмінюваних; слово українського походження серед запозичених; слово, що має тільки множину, а всі інші – однину та множину;

– *ні се ні те; ні риба ні м'ясо; давати задній хід; ні в тин ні у ворота* – фразеологізм *давати задній хід*, що має відмінність у значенні; еквівалентний дієслову, а решта – прикметникам; має професійне походження;

е) «Мозковий штурм» – колективне обговорення з метою вироблення максимальної кількості рішень проблеми за короткий час [7, с. 74]. Наприклад, можна спробувати знайти оптимальний варі-

ант редагування речення *Відбувається поступовий перехід термінів до загальноживаної лексики*, що містить плеоназм та невластиву для ділового стилю інверсію. Прийом колективного обговорення можна використати, запропонувавши студентам розставити розділові знаки в реченні *Люди запрограмовані на лінь вчені* так, щоб змінити його зміст: «*Люди запрограмовані на лінь*», – *вчені. Люди, запрограмовані на лінь, вчені*;

є) «Навчаючи – навчаю» – дає можливість учням спробувати себе в ролі викладача протягом цілого заняття чи його частини [6].

Наведені ігри сприяють виробленню вмінь і навичок коректного використання засобів мови в різних життєвих ситуаціях під час аналізу чужих і формулювання власних висловлювань. Уміння публічного, міжособистісного та міжгрупового спілкування є важливою запорукою успішної кар'єри будь-якого фахівця, а комунікативні навички потрібні на всіх етапах навчання та професійного зростання;

2) ділові ігри – форма активного навчання, побудована на імітації професійної діяльності. У процесі ігрового вирішення ділових завдань студенти засвоюють знання і вчаться взаємодіяти в колективі [2, с. 41]. Серед ділових ігор найчастіше виділяють:

а) рольові, під час яких студенти діють відповідно до отриманих завдань і ролей. До таких ігрових імітаційних форм належать виконання певної посадової ролі: голови зборів, інструктора, інтерв'юера, розробника, виробника, інвестора, рекрутера тощо;

б) ситуаційні, завдяки яким студенти вчаться обирати стратегію дій і комунікацій, найбільш відповідну діловій ситуації. Вони можуть оцінювати публічні виступи інших осіб з погляду змісту, логіки й теорії аргументації; проводити усну самопрезентацію; вести публічні аргументовані виступи й дебати на професійні теми; проводити телефонні розмови; публічно представляти результати роботи; вести ділові зустрічі й переговори. Перед студентами можна також поставити завдання виголосити привітання, зробити комплімент; ввічливо відмовитися від пропозиції; неконфліктно заперечити співрозмовнику; ввічливо попередити, нагадати; взяти або дати інтерв'ю; зробити усне оголошення; створити рекламний текст; агітувати за претендента на посаду тощо.

Інтерактивні ігри інтенсифікують навчально-виховний процес, залучають кожного учасника до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити свою думку. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям, перетворюють теоретичні знання на свій особистий практичний досвід.

Висновки. Для підвищення пізнавальної активності студентів викладач може використати в навчальній діяльності різні інноваційні методи. Вони допоможуть зацікавити студентів, розвинути їхнє мислення, підготувати до майбутньої професійної діяльності. На особливу увагу заслуговує інтерактивний метод навчання, за допомогою якого моделюють життєві та професійні ситуації. Успіх використання інтерактивного методу в освітньому процесі забезпечує гейміфікація, або використання ігор-вправ, що сприяють виробленню вмінь і навичок комунікативно виправдано застосовувати мовні засоби в різних життєвих обставинах. Особливо доцільним є використання ситуативних та рольових ділових ігор, адже чим ближча ігрова діяльність студентів до реальної ситуації професійної діяльності, тим вищою стає її навчально-пізнавальна ефективність. Ігрова модель навчання дає змогу використовувати теоретичні знання на практиці; допомагає розвинути творчу уяву; виробити навички співробітництва; навчити коректно, послідовно, логічно висловлювати свої думки і знаходити правильні рішення; координувати свої дії з іншими учасниками гри; розвинути навички професійного спілкування. Від застосування інтерактивних ігор виграє весь навчально-виховний процес, бо вони дають можливість залучити кожного учасника до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим. У процесі гри розвиваються логічне мислення, здатність до пошуку відповідей на поставлені питання, мовлення, мовний етикет, уміння спілкуватися у процесі дискусії.

Отже, раціональне використання інноваційних технологій дає змогу значно підвищити результат навчального процесу, максимально зацікавити студентів, сформувати в них професійно орієнтовані вміння й навички в галузі мовознавчих дисциплін, що дозволяє говорити про потребу подальшого пошуку й розвитку новітніх навчальних методів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голант Е. Методы обучения в советской школе : монография. Москва : ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. 151 с.
2. Дроздова І. Інтерактивні методи навчання мов у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю. *Наука і освіта*. 2015. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_9_10 (дата звернення: 09.03.2021).
3. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання. Розвиток комунікативних і мовних умінь. *Дивослово*. 2004. № 10. С. 2–3.
4. Коваленко Л. Використання інтерактивних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 115. Т. 1. С. 60–65.
5. Максимова Н. Інтерактивні методи навчання: крок у майбутнє. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 35–38.
6. Малафаїк І. Дидактика новітньої школи : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2009. 406 с. URL: https://pidru4niki.com/73736/pedagogika/interaktivne_navchannya (дата звернення: 09.03.2021).
7. Пентилюк М., Окунович Т. Сучасний урок української мови : навчальний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.
8. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15.
9. Пометун О., Фрейман Г. Методика навчання історії в школі : навчальний посібник. Київ : Генеза, 2006. 322 с.
10. П'яст Н. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 1. С. 98–102. URL: <file:///C:/Users/FOX/Downloads/1734-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1734-1-10-20151108.pdf> (дата звернення: 09.03.2021).
11. П'яст Н., Горчинська Л. Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Гуманізм та освіта: 2010 р.* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. ВНТУ, 2010. 7 с. URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php (дата звернення: 09.03.2021).

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА

INTENSIFICATION OF THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS OF NON-CORE SPECIALTIES USING TECHNOLOGIES OF CONTENT VISUALIZATION

Статтю присвячено окресленню шляхів інтенсифікації педагогічного процесу навчання іноземної мови засобом технології візуалізації змістового компонента у вищому навчальному закладі з метою вдосконалення професійної підготовки студентів непрофільних спеціальностей. Доведено, що за умови змішаного навчання технології візуалізації змістового компонента сприяють підвищенню інформаційної ємності змісту навчання іноземної мови, інтенсифікації навчальної діяльності через активізацію самостійної науково-дослідницької пошукової діяльності студентів та формування стійких навичок інтелектуальної комунікації, здатності до саморефлексії та неперервного самовдосконалення, створення якісного освітнього продукту, окреслення подальших перспектив його розвитку. В електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Перша іноземна мова (англійська)» для студентів 1, 2 курсу Київського університету імені Бориса Грінченка за спеціальністю 032 «Історія та археологія» впроваджено і методично обґрунтовано доцільність використання методів інтелектуального картування, інфографіки та стрічки часу. Асоціативні візуально-графічні образи є важливими організуючими ланками під час проектування концептуальних чи категоріальних зв'язків структурно-семантичної організації лексичного матеріалу з теми під час вивчення іноземної мови. Змістовність, ущільненість, асоціативність і доступність інфографіки свідчить про максимальну функціональність опрацювання змісту навчання як на етапі сприйняття, так і на етапах осмислення, узагальнення та систематизації навчального матеріалу з іноземної мови. Візуалізація стрічки часу є діяльнісною реалізацією фахової компетентності студентів-істориків, що полягає у створенні самостійного систематизованого огляду історичного явища, події чи процесу, здійсненні критичного аналізу та наданні якісної оцінки передумов, тенденцій розвитку, результатів та наслідків. Технології візуалізації інтенсифікують активне діяльнісне навчання іноземної мови, якісно підвищують його результати.

Ключові слова: технології візуалізації, інтенсифікація навчання іноземної мови, змішане навчання, електронний навчально-

методичний комплекс, змістовий компонент навчання іноземної мови.

The article is devoted to outlining the ways of intensification of the foreign language learning by means of technologies of content visualization in a higher educational institution in order to improve the professional training of students of non-core specialties. It is proved that under the conditions of blended learning the technologies of content visualization increase the information capacity and knowledge consolidation of the educational material, intensify learning activities via independent students' scientific research strategies and formation of intellectual communication skills, ability to self-reflection and continuous self-improvement, the priority of independent cognitive and creative activities, the focus on the selected and significant educational product with further prospects for its development. The expediency of using mind mapping, infographics and timeline as visualization educational content tools has been introduced and methodically substantiated in the e-learning educational and methodical complex on the course of "First Foreign Language (English)" for 1st and 2nd year students of Borys Grinchenko Kyiv University, specialty 032 "History and Archeology". Associative visual-graphic images are important organizing links in the design of conceptual categorical connections of the structural-semantic organization of lexical material on the topic in the foreign language learning. The content density, associativity and accessibility of infographics indicate the maximum functionality of educational content processing not only at the stage of perception, but also at the stages of understanding, generalization and systematization of educational material in foreign language learning. The timeline visualization method involves professional competence forming activity of students-historians, which reveals in an independent systematic review of a historical phenomenon, event or process, critical analysis and providing a qualitative assessment of preconditions, development trends, results and consequences. Visualization technologies intensify active foreign language learning process as well as qualitatively increase its results. **Key words:** technologies of visualization, intensification of the foreign language learning, blended learning, e-learning educational and methodical complex, educational content of foreign language learning.

УДК 378.147:811.111
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/34-1.37>

Шкарбан І.В.,
канд. філол. наук,
доцент кафедри іноземних мов
факультету права
та міжнародних відносин
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. У психолого-педагогічних дослідженнях останнім часом великого значення надається новим підходам до відбору і структуризації змістового компонента основ наук з метою оптимізації його продук-

тивності. За умов глобальної пандемії особливого значення набуває організація змішаного навчання як цілеспрямованого процесу здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної і позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів

освітнього процесу на основі оптимально ефективного поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання. Відповідно, дослідження можливостей використання у навчальному процесі вищих навчальних закладів різноманітних платформ і спеціалізованих додатків для дистанційного вивчення іноземної мови, що представлені онлайн-ресурсами і застосунками, є нагально актуальним.

Серед способів інтенсифікації навчання вагомим є застосування методів, форм, засобів, прийомів, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, йдеться про застосування технологій візуалізації навчальної інформації задля підвищення якості освіти. Технології візуалізації навчального матеріалу ґрунтуються на первинності образного сприйняття в процесах пізнання й осмислення та сприяють ущільненню інформаційного об'єму змістового складника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми інтенсифікації змісту навчальної діяльності як педагогіки співпраці засобом створення інформаційного освітнього середовища досліджено в роботах О.І. Шапран, А.Л. Сембрат [7]; аспект візуалізації знань та їхній внесок у створення умов індивідуалізації навчання висвітлено в працях Л. Станка, Р. Станка, С. Фелеа, М. Пінтеа [8], Т.П. Голуб, Є.С. Крюкової, О.О. Коваленко [1]; організацію змішаного навчання студентів на основі інформаційного освітнього середовища з використанням електронних навчально-методичних комплексів дисциплін та інформаційно-комунікаційних технологій інтерактивного навчання досліджено в наукових розвідках В.М. Кухаренка, К. Куна, С. Моебса, С. Вейбелзаса, А.П. Кобісі [5]; концептуальні засади та методичне обґрунтування змістового компонента підручникотворення з іноземних мов здійснено в монографії В.Г. Редька [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Ґрунтовні теоретичні дослідження, присвячені окресленню продуктивних переваг застосування імерсивних технологій візуалізації навчального контенту, систематизація методів та новітніх способів візуалізації даних через створення віртуальної та доповненої реальності й об'єктивізації спеціального віртуального навчального простору дають підстави для конкретних методичних розвідок щодо практичних цілей застосування теорії в навчальній діяльності вивчення іноземної мови. Досі невирішеним є питання моделювання системи методичних засобів ущільнення змістового компонента навчання іноземної мови студентів непрофільних спеціальностей через, з одного боку, збільшення обсягу навчальних даних, з іншого – здатності студентів до оперативного засвоєння освітнього контенту, зокрема технологій діяльнісно-активного включення візуалізованої інформації та візуалізова-

них знань в іншомовну комунікативну діяльність, засвоєння яких вимагає правильного відбору та подання інформації для вирішення конкретних навчальних завдань.

Мета статті – розкрити шляхи інтенсифікації педагогічного процесу навчання іноземної мови засобом технологій візуалізації змістового компонента у вищому навчальному закладі з метою вдосконалення професійної підготовки студентів непрофільних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Діяльнісна парадигма формування досвіду іншомовного спілкування вимагає врахування основних напрямів оптимізації структури змістового компонента навчання іноземної мови за умов інтенсифікації навчального процесу, а саме: 1) посилення спрямованості змісту на комплексне здійснення освітньої, виховної і розвивальної функцій; 2) підвищення інформативної місткості матеріалу за рахунок максимального насичення змісту при збереженні його доступності; 3) подачі матеріалу укрупненими блоками, з посиленням систематизації та узагальнення матеріалу, готовності до нового і неперервного навчання, опанування нових стратегій і способів мислення; 4) формування загальних та фахових компетентностей через реалізацію програмних результатів навчання згідно з освітньо-професійними програмами спеціальностей; 5) застосування інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій з метою інтенсифікації навчальної діяльності [2, с. 278].

Діяльнісна парадигма навчання іноземної мови орієнтована на реалізацію мотиваційно-цільового, змістовно-операційного, діагностично-корекційного та підсумково-прогностичного компонентів.

Мотиваційно-цільовий компонент формується внаслідок створення педагогічних ситуацій співпраці та науково-пошукової самостійної дослідницької діяльності студентів, де роль викладача є фасилітаторською. Активна пізнавально-творча групова діяльність стимулює створення позитивної атмосфери довіри й інтересу до самореалізації та самовдосконалення. Л. Колтук наполягає на тому, що інтенсивність навчальної діяльності студента залежить від напруженості мети навчання, що повинна бути водночас посильно досяжною, конкретною, усвідомленою та пластичною. Причому важливо визначити можливі «зони найближчого розвитку» студентів, розширюючи діапазон їхніх можливостей [2, с. 279]. Усвідомлення значущості результатів самостійної пізнавальної діяльності, аналіз та критична оцінка власних створених продуктів є одним із головних мотиваційних чинників активізації навчально-пошукового самостійного пізнання студентів. Діагностично-критеріальний інструментарій сприяє формуванню стійких навичок інтелектуальної комунікації, вправності мислення та здатності до саморефлексії, зокрема:

здатності робити смислові узагальнення та висновки, виявляти в інформаційних даних і концептах хиби та вразливі місця, суперечності, неповноту аргументації, визначити власний рівень підготовки за чіткими критеріями пізнавальних досягнень для об'єктивної самооцінки, проводити взаємооцінку та самокорекцію.

Йдеться про те, що самостійне створення освітніх продуктів є результатом пошуково-проблемної творчої діяльності, першою ланкою активізації здатності до неперервної самоосвіти та самовдосконалення протягом життя, де значення набуває ступінь творчого відхилення від відтворення готових знань і здатність творчого переосмислення набутої інформації або творчої трансформації автоматизованого комплексу алгоритмічних дій з вирішення поставленої задачі [4, с. 150]. Таким чином, перевірки та оцінюванню, а також само- і взаємооцінюванню підлягає рівень розвитку особистісних якостей студента, його творчі досягнення з іноземної мови та рівень засвоєння і випередження освітніх стандартів. Унаслідок такого підходу підсумково-прогностичний компонент виявляється в окресленні подальших перспектив розвитку створених студентами освітніх продуктів, так само як і напрямів подальшого вдосконалення та підвищення якісних характеристик.

За сучасних умов реалізації змішаного навчання на основі створення інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу йдеться про використання новітніх інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій для організації й підтримки навчального процесу, інтенсифікацію навчальної діяльності студентів за рахунок упровадження різноманітних методів та прийомів активізації пізнавальних інтересів унаслідок рефлексії особистісної діяльності студентів, самоконтролю й самоперевірки навчальних досягнень, аналізу, аргументації та планування подальших дій, рішень і прогнозування особистісних успіхів.

Електронний навчально-методичний комплекс (далі – ЕНМК) визначається як інформаційний освітній ресурс, що використовується з метою викладу структурованого навчального матеріалу дисципліни, забезпечення поточного контролю, проміжної атестації та управління пізнавальною діяльністю студентів у процесі реалізації освітніх програм вищого навчального закладу. Причому основною метою створення ЕНМК є забезпечення студентів комплексом навчально-методичних матеріалів для здійснення самостійного індивідуального вивчення дисципліни [5, с. 78].

Інтенсифікація навчального процесу за умов змішаного навчання посилює значення занурення у віртуальне середовище в процесі засвоєння знань за рахунок візуалізації змістового компонента навчання, що сприяє збагаченню студентів пізнавальним досвідом, необхідним для комплексного оволодіння абстрактними науковими поняттями та категоріями.

Принцип комплексності, який застосовується під час впровадження імерсивних технологій як віртуальної стимуляції органів чуття людини, таких як зір, слух, дотик, має гарні перспективи використання в сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу іноземної мови [1, с. 174].

У дослідженнях Р. Ленглера та М.Дж. Еплера [6] візуалізація визначається як динамічне та/або статичне графічне подання інформації, що стимулює процеси генерування думок, спрощує аналіз складних понять, має на меті теоретичне узагальнення та аналіз практичного досвіду на основі систематичності та системності внаслідок ущільнення знань і моделей їх представлення. Т.П. Голуб, Е.С. Крюкова, О.О. Коваленко визначають, що візуалізація знань забезпечує подання інформації у вигляді організованого набору графічних символів у більш складному структурному взаємозв'язку між окремими інформаційними вузлами, де, як правило, візуалізація інформації визначається як перетворення даних у форму графіків, діаграм, малюнків або анімованих послідовностей [1, с. 175].

Найпоширенішими методами візуалізації змістового компонента є:

1. Майнд-меп (інтелект-карта, карта думок, асоціативна карта, ментальна карта), що є діаграмою категоріальних концептуальних зав'язків для графічного представлення інформації у вигляді дерева схем. Асоціативні візуально-графічні образи є важливими організуючими ланками при проектуванні концептуальних чи категоріальних зав'язків структурно-семантичної організації лексичного матеріалу з певної теми під час вивчення іноземної мови.

2. Інфографіка як графічний спосіб актуалізації мовного матеріалу, основними принципами якого є змістовність, ущільненість, алегоричність та легкість сприйняття.

3. Стрічка часу як часова вісь, на якій розташовані події в хронологічній послідовності задля наочного відображення історії розвитку явища, процесу чи події у вигляді відеоматеріалу, зображення, тексту.

4. Скрайбінг через створення послідовних зображень ключових моментів навчальної інформації та відображення взаємозв'язків між ними.

ЕНМК з дисципліни «Перша іноземна мова (англійська)» для студентів 1, 2 курсу за спеціальністю 032 «Історія та археологія» освітньої програми 032.00.01 Історія та археологія Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено у вигляді авторського електронного посібника з максимальною функціональною панеллю інструментів, що збільшує можливості розповсюдження і опрацювання навчального матеріалу.

Путівник з кожного модуля дисципліни візуалізовано засобом ресурсу coggle.it, що уна-

очнює змістовий компонент тематичного модуля, навчально-методичний комплекс лекційних та практичних завдань, самостійної роботи та засобів поточного і підсумкового контролю.

Зміст кожної лекції містить, попри текстовий матеріал, тематично згрупований відеоматеріал сервісу Youtube, мультимедійні навчальні презентації, які містять структурований мовний матеріал з використанням візуальних елементів (інтерактивні схеми, об'єкти Смарт-Арт, діаграми, графіки, карти знань та ін.). Презентації розроблені з використанням тригерів, що дозволяють у зручній формі поширити змістовий компонент засобом інтерактивних посилань на внутрішні (госларій, презентації лексичного/граматичного матеріалу, ресурс «Книга») та зовнішні інформаційні ресурси. Практичні завдання та самостійні роботи містять детальні інструкційні карти, максимально унаочнені й доповнені скрінкастами. Матеріали для самостійної роботи розроблено і структуровано задля того, аби студент мав змогу вибрати власну траєкторію творчо-пошукового вирішення завдання.

Інфографіку застосовано як на етапі презентації нового мовного матеріалу, так і на етапах осмислення, узагальнення та систематизації. Студенти самостійно створюють власний візуалізований проект, презентують та практично обґрунтовують якість виконаного завдання. Зокрема, завдання History of Art Infographic Timeline: 1. Study information on «A Concise Timeline of Western Art History» (an external link <https://www.invaluable.com/blog/art-history-timeline/>). 2. Find extra information to cover the problem under consideration in the videos (Youtube links). 3. Create a visual application map on The History of Art using Timegraphics, Visme.co, Timeline Maker, Google Calender, Lucidchart, Mindmeister, Padlet, etc. 4. Provide sufficient grounding of each concept presented in your mindmap (time/period; factual coverage, impact) not less than 15 items analysed. Demonstrate 15 scientific fact-findings in the chronological order on the History of Art Timeline. 5. Submit a link to assess your work.

Серед продуктивних фахових компетентностей студентів спеціальності 032 Історія та археологія є мовно-текстологічна здатність як аналіз та

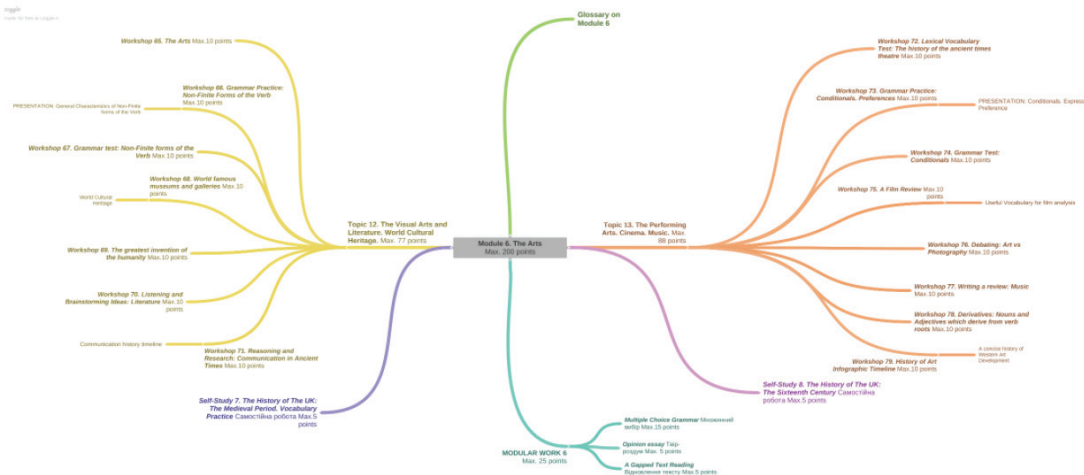


Рис. 1. Модуль 6. Мистецтво. Module 6. The Arts Overview

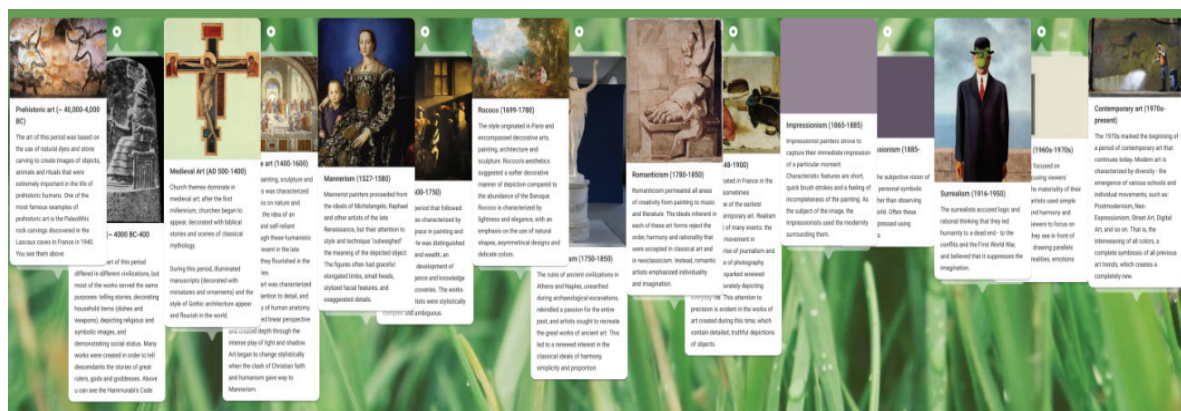


Рис. 2. Стрічка часу «Історія мистецтва». History of Art Infographic Timeline

HISTORICAL THINKING CHART

Historical Reading Skills	Questions	Students should be able to . . .	Prompts
Sourcing	<ul style="list-style-type: none"> Who wrote this? What is the author's perspective? When was it written? Where was it written? Why was it written? Is it reliable? Why? Why not? 	<ul style="list-style-type: none"> Identify the author's position on the historical event Identify and evaluate the author's purpose in producing the document Hypothesize what the author will say before reading the document Evaluate the source's trustworthiness by considering genre, audience, and purpose 	<ul style="list-style-type: none"> The author probably believes . . . I think the audience is . . . Based on the source information, I think the author might . . . I do/don't trust this document because . . .
Contextualization	<ul style="list-style-type: none"> When and where was the document created? What was different then? What was the same? How might the circumstances in which the document was created affect its content? 	<ul style="list-style-type: none"> Understand how context/background information influences the content of the document Recognize that documents are products of particular points in time 	<ul style="list-style-type: none"> Based on the background information, I understand this document differently because . . . The author might have been influenced by _____ (historical context) . . . This document might not give me the whole picture because . . .
Corroboration	<ul style="list-style-type: none"> What do other documents say? Do the documents agree? If not, why? What are other possible documents? What documents are most reliable? 	<ul style="list-style-type: none"> Establish what is probable by comparing documents to each other Recognize disparities between accounts 	<ul style="list-style-type: none"> The author agrees/disagrees with . . . These documents all agree/disagree about . . . Another document to consider might be . . .
Close Reading	<ul style="list-style-type: none"> What claims does the author make? What evidence does the author use? What language (words, phrases, images, symbols) does the author use to persuade the document's audience? How does the document's language indicate the author's perspective? 	<ul style="list-style-type: none"> Identify the author's claims about an event Evaluate the evidence and reasoning the author uses to support claims Evaluate author's word choice; understand that language is used deliberately 	<ul style="list-style-type: none"> I think the author chose these words in order to . . . The author is trying to convince me . . . The author claims . . . The evidence used to support the author's claims is . . .

Рис. 3. Карта «Історичне мислення». Historical Thinking Chart

інтерпретація іншомовного гуманітарного тексту: вміння виокремити та відтворити смислову структуру, оцінити послідовність і валідність аргументації, виділити продуктивні ідеї, порівнювати зміст різних текстів, здійснювати пошук та узагальнення інформації з досліджуваної проблеми, формувати навички написання аналітичних і публіцистичних гуманітарних текстів, реферування, створення систематизованих оглядів спеціальної літератури.

Наприклад, методика контекстуального аналізу та інтерпретації серії міфів майя «Пополь-Вух» передбачає діагностично-критеріальним інструментарієм проведеного самостійного дослідження використання візуально-схематичної карти «Історичне мислення».

Висновки. Сучасні умови вимагають реалізації в навчально-педагогічному процесі плідної, творчої та конструктивної взаємодії, здійснення синтезу навчання й самонавчання, активного пізнання й діяльнісного пошуку, мотивованого високим інтересом до освоєння набутого досвіду і продукування нового. Доцільне застосування технологій візуалізації змістового компонента навчання іноземної мови сприяє ущільненню навчального матеріалу внаслідок унаочнення ключових тематичних концептуальних мереж, активізує іншомовну комунікативну діяльність унаслідок інтелектуальної співпраці, якісно підвищує рівень сформованості загальних та фахових компетентностей студентів непрофільних спеціальностей. Перспективи подальших досліджень полягають у методичному розробленні та практичному застосуванні методів та прийомів візуалізації змістового компонента на різних етапах навчання іноземної мови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Голуб Т.П., Крюкова Є.С., Коваленко О.О. Сучасні технології візуалізації навчальної інформації. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32 (2). С. 174–177. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.34>
2. Колтюк Л. Інтенсифікація навчально-виховного процесу як складова модернізації освіти вищої школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 275–282.
3. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 618 с.
4. Усенко Н.М., Плутуха Т.М., Зайцева І.О. Реалізація структурних компонентів самостійної роботи студентів в евристичному навчанні іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32 (2). С. 148–152. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.30>
5. Kobysia A.P. Information Educational Environment as a platform for implementing blended learning in higher educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Issue 57 (1). P. 75–82. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v57i1.1528>
6. Lengler R., Eppler M.J. Towards A Periodic Table of Visualization Methods for Management. 2007. P. 83–88. URL: https://www.visual-literacy.org/periodic_table/periodic_table.pdf
7. Shapran O., Shapran, O. Features of Using «Flipped Learning» Technology in Higher Education Institutions. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2019. № 9. P. 226–243. DOI: <https://doi.org/10.31470/2415-3729-2019-9-226-243>
8. The Impact of Visualization Tools on the Learning Engagement of Accounting Students. *Advances in Intelligent Systems and Computing I L. Stanca et al.* 2019. P. 148–156. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-23884-1_19

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 34

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю. Ковальчук*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 22,42. Ум. друк. арк. 23,02.
Підписано до друку 28.04.2021. Замов. № 0621/218. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.