

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 50

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

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

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

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

Галацин Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

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

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук 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, член-кореспондент НАПН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражісене 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 № 8 від 29.08.2022 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>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Зайченко Н.І.ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГА ПРО ІСПАНСЬКУ ОСВІТУ
В НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЯХ 1910-Х РОКІВ..... 9**Зубцова Ю.Є.**

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 14

Мартін А.М.РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА..... 18**Петрук О.В.**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВВНЗ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОЇ ЮСТИЦІЇ..... 22**Се Кежань**УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО
ПАРТНЕРСТВА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ..... 28**Тушніцький Н.І.**ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПРАВОВИХ ЗНАНЬ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ..... 32**Штефан М.В., Ворожбіт-Горбатюк В.В.**ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ
В УМОВАХ ФОРС-МАЖОРУ: ДОСВІД ХАРКОВА..... 37**Шубіна О.П.**ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ..... 41

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

Божко Н.М.ЗАГАЛЬНО-СВІТОВІ ПРОБЛЕМИ ТА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СВІТІ..... 45**Воробець О.Р.**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ 5 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... 50**Гнатишева О.О.**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕРСПЕКТИВІ
ПІСЛЯВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ..... 56**Го Сяофен, Цуй Шилін**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
ДО ВИКОНАННЯ ВОКАЛЬНО-ФАХОВИХ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ФУНКЦІЙ
В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 60**Гоголь Н.В.**ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ..... 64**Горда О.М.**ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОРТРЕТА УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ
В ІНШОМОВНІЙ АВДИТОРІЇ..... 70**Дика Н.М., Глазова О.П.**РОБОТА З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ
ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 75

Касянчук М.С., Ланіна Т.О. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІА.....	80
Качайло М.М., Лета В.В., Карабінюк М.М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У КУРСІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ).....	84
Кикіньова Л.М., Зиско В.В., Шумська В.С. ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ У КЛАСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	88
Кравченко Ю.В., Гнатенко С.А. АНКЕТУВАННЯ В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.....	92
Крижановська Т.І., Гнатюк М.О. ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (ОПЕРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ) ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	96
Липчанко-Ковачик О.В., Кончович К.Т., Варга Л.І. КОНТЕКСТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	101
Лучкевич В.В. ТЕОРІЯ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	104
РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА	
Коваленко В.Є. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	109
Куренкова А.В. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	114
Лукачович Г.О. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОПАНУВАННЯ ЛЕКСИКОЮ ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	119
РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Аркавенко Н.В., Гарачук Т.В. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	125
Боярчук С.І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	130
Демянчук М.Р., Гашинська О.С., Демянчук Т.М. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСІВ «ОБСТЕЖЕННЯ ТА ОЦІНКА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ» І «ВНУТРІШНЯ МЕДИЦИНА».....	136
Dmytruk V.A. RELIEVING STUDENTS' ANXIETY STATES BY USING EMDR TECHNIQUE.....	141
Желанова В.В. ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ НАПРЯМІВ.....	145

Козяр М.М.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ТА СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ.....149

Курок Р.О.

ПРОГНОЗУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....154

Маньковська О.Ю.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ
СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....158

Мішенюк Р.М.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ.....166

Олійник Т.І.

ІНТОНАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПІАНІСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....170

Осядла Т.В.

ПЛАНУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРИМЕНТУ; РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ
ТА НОРМ ОЦІНЮВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ
У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ.....174

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**Богданов Є.П.**

ОСОБЛИВОСТІ УКРИТТЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАХИСНИХ СПОРУДАХ
ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ.....182

Бушко Г.О., Шаргун Т.О., Жукова А.Р.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ МОНИТОРИНГУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА БОЛГАРІЇ.....187

Власова І.В.

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....191

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**Коваленко О.В., Слезенко В.В.**

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО.....195

Репета С.Р., Джура Н.М.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....199

Фунтікова О.О.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
НА ЗАСАДАХ ВИКОНАННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ.....204

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Zaichenko N.I.LORENZO LUZURIAGA ABOUT SPANISH EDUCATION
IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS OF THE 1910s..... 9**Zubtsova Yu.Ye.**FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH
IN PRIMARY SCHOOL..... 14**Martin A.M.**IMPLEMENTATION OF PERSON-ORIENTED TEACHING
IN NATURAL SCIENCE LESSONS..... 18**Petruk O.V.**EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTION
AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE
OF FUTURE SPECIALISTS IN MILITARY JUSTICE..... 22**Se Kezhan**MANAGEMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL
PARTNERSHIP OF FUTURE SPECIALISTS: POLYCULTURAL ASPECT..... 28**Tushnitskyi N.I.**PROBLEMS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE MORAL AND LEGAL KNOWLEDGE
OF LAW STUDENTS: EMPIRIC ANALYSIS..... 32**Shtefan M.V., Vorozhbit-Horbatiuk V.V.**ARTISTIC AND PRODUCTIVE ACTIVITY OF CHILDREN IN THE CONDITIONS
OF FORCE MAJEURE: THE EXPERIENCE OF KHARKOV..... 37**Shubina O.P.**THE POTENTIAL OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS
IN THE FORMATION OF CREATIVITY IN CHILDREN AND YOUTH..... 41SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Bozhko N.M.**WORLD-GENERAL PROBLEMS AND EVALUATIONS OF PERFORMANCE
AND PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION IN THE WORLD..... 45**Vorobets O.R.**MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE
OF 5TH GRADE STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS..... 50**Hnatysheva O.O.**FORMATION OF PROFESSIONAL PRESENTATION SKILLS OF ARCHITECTURE
STUDENTS IN THE OF POST-WAR COUNTRY RECONSTRUCTION PERSPECTIVE..... 56**Ho Siaofen, Tsui Shylin**PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO PERFORM VOCAL AND PROFESSIONAL
AND CONDUCTING AND CHORAL FUNCTIONS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES..... 60**Hohol N.V.**

USING AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH WRITING..... 64

Horda O.M.FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL PORTRAIT
OF THE UKRAINIAN FAMILY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM..... 70**Dyka N.M., Hlazova O.P.**WORK WITH THE TEXT IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN THE CONTEXT
OF THE REQUIREMENTS OF THE STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION..... 75

Kasianchuk M.S., Lanina T.O. RESEARCH AND EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCEBUILDING OF THE FUTURE VOCAL COACHES BY MEANS OF MULTIMEDIA.....	80
Kachailo M.M., Leta V.V., Karabiniuk M.M. FEATURES OF LOCAL HISTORY RESEARCH IN THE SCHOOL GEOGRAPHY COURSE (ON THE EXAMPLE OF THE TRANSCARPATHIAN REGION).....	84
Kykinova L.M., Zysko V.V., Shumska V.S. THE FORMATION OF STUDENTS' ELEMENTARY COMPOSITIONAL CREATIVITY IN THE CLASS OF MUSICAL-INSTRUMENTAL TRAINING.....	88
Kravchenko Yu.V., Hnatenko S.A. QUESTIONNAIRES IN THE SYSTEM OF MASTERY TOOLS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE BY FOREIGN STUDENTS.....	92
Kryzhanovska T.I., Hnatiuk M.O. WAYS OF ACTIVATING THE THINKING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS (OPERATIONAL ASPECT) THROUGH MUSICAL ART.....	96
Lypchanko-Kovachyk O.V., Konchovych K.T., Varha L.I. CONTEXT-ORIENTED STUDY AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER.....	101
Luchkevych V.V. THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	104
SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY	
Kovalenko V.Ye. PECULIARITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES' PHYSICAL QUALITIES DEVELOPMENT.....	109
Kurienkova A.V. THE FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....	114
Lukachovych H.O. THEORETICAL PRINCIPLES OF MASTERING THE VOCABULARY OF NATURALISTIC CONTENT BY PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH.....	119
SECTION 4. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION	
Arkavenko N.V., Harachuk T.V. STRUCTURAL COMPONENTS OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	125
Boiarchuk S.I. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TO THE WORK OF FORMING THE ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN.....	130
Demianchuk M.R., Hashynska O.S., Demianchuk T.M. USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE BACHELORS OF NURSING DURING STUDYING THE COURSES "EXAMINATION AND ASSESSMENT OF HUMAN HEALTH" AND "INTERNAL MEDICINE".....	136
Dmytruk V.A. RELIEVING STUDENTS' ANXIETY STATES BY USING EMDR TECHNIQUE.....	141
Zhelanova V.V. THE INNOVATIVE DIMENSION OF MODERN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF DIRECTIONS.....	145

Koziar M.M. METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL EXTREME PEDAGOGY IN CONTEXT OF THE INTEGRATIVE AND SYNERGETIC APPROACHES.....	149
Kurok R.O. FORECASTING THE PROSPECTS FOR DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF THE TEACHING STAFF OF ECONOMIC COLLEGES.....	154
Mankovska O.Yu. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF STAGE SKILLS OF FUTURE ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	158
Misheniuk R.M. REGARDING THE PROBLEM OF FORMING LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE BORDER GUARDS.....	166
Oliinyk T.I. INTONATION CULTURE OF THE PIANIST: THEORETICAL ASPECT.....	170
Osiadla T.V. EXPERIMENT PLANNING AND PREPARATION; DEVELOPMENT OF CRITERIA AND STANDARDS FOR THE ASSESSMENT OF PERSIAN SPEAKING SKILLS IN DIALOGUE IN STUDENTS MAJORING IN INTERPRETING FOR THE SPHERE OF SAFEGUARDING NATIONAL SECURITY.....	174
SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT	
Bohdanov Ye.P. PECULIARITIES OF SHELTERING PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN PROTECTIVE BUILDINGS OF THE CIVIL DEFENSE DURING THE MARTIAL LAW.....	182
Bushko H.O., Sharhun T.O., Zhukova A.R. INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROCESS OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN UKRAINE AND BULGARIA.....	187
Vlasova I.V. UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN.....	191
SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY	
Kovalenko O.V., Slezhenko V.V. ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF SENSORY AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ZDO.....	195
Repeta S.R., Dzhura N.M. ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	199
Funtikova O.O. EXPERIMENTAL TASKS FOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL PROGRAMS.....	204

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ЛОРЕНСО ЛУЗУРІАГА ПРО ІСПАНСЬКУ ОСВІТУ
В НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЯХ 1910-х РОКІВLORENZO LUZURIAGA ABOUT SPANISH EDUCATION
IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS OF THE 1910s

У статті на основі аналізу наукових публікацій іспанського педагога Лоренсо Лузуріаги, виданих у 1910-х роках, з'ясовуються його педагогічні погляди на іспанську освіту. Праці педагога друкувалися в цей час переважно в двох мадридських виданнях – газеті «Іспанія» та часописі «Бюлетень Вільного Інституту просвітництва».

У наукових публікаціях 1910-х років Лоренсо Лузуріагою були підняті значущі питання про неграмотність населення Іспанського Королівства, про катастрофічну нестачу професійних вчительських кадрів та про жалюгідний стан освіти в країні, яка від середини XIX ст. не спромоглася збудувати 10 тисяч край необхідних шкіл початкового навчання.

У наукових працях Лоренсо Лузуріаги 1910-х років знайшли відображення два основних напрями дослідження – компаративно-педагогічний та історико-педагогічний. Стажування педагога в Німеччині в 1914 році сприяло його захопленню зарубіжною педагогікою. Він вивчав історичні особливості й сучасні організаційні умови освітнього процесу в різних європейських країнах. Разом із тим науковий пошук Лоренсо Лузуріаги був спрямований передусім на історичні обставини та сучасні тенденції розвитку народної освіти в Іспанії.

На переконання педагога, основна причина відставання Іспанського Королівства від розвинених європейських країн за показниками грамотності й освіченості населення – непослідовна педагогічна політика держави, обумовлена серед іншого частими змінами уряду. Лоренсо Лузуріага аргументовано доводив, що відповідальність за розвиток освіти в країні цілком лежить на державі, що без втручання держави і розбудови народної освіти Іспанія ніколи не досягне культурного рівня Німеччини, Великої Британії, Швейцарії та залишатиметься європейською країною.

Вказував іспанський педагог і на значущість наділення вчителів політичними правами, на важливість утворення вчительських професійних об'єднань та їхньої активної участі в прийнятті рішень в освітній сфері. Лоренсо Лузуріага неодноразово наголошував, що реформування освіти варто розпочинати саме зі змін у справі вчительської підготовки в Іспанському Королівстві.

Ключові слова: Лоренсо Лузуріага, Іспанське Королівство, іспанська освіта, народна

освіта, педагогічна політика, школи початкового навчання, вчительські професійні об'єднання.

The article, based on analysis of the scientific publications of the Spanish teacher Lorenzo Lusuriaga, published in the 1910s, clarifies his pedagogical views on Spanish education. The teacher's works were published at this time mainly in two Madrid publications – “España” and “Boletín de la Institución Libre de Enseñanza”.

In scientific publications of the 1910s Lorenzo Lusuriaga raised important questions about the illiteracy of the population in Spain, about the catastrophic shortage of professional teachers and about the deplorable state of education in the country that, since the middle of the 19th century, has not managed to build 10 thousand extremely necessary primary schools.

In scientific works of Lorenzo Lusuriaga of the 1910s two main areas of study were reflected: comparative-pedagogical and historical-pedagogical. The internship as a teacher in Germany in 1914 contributed to his passion for foreign pedagogy. He studied the historical features and modern organizational conditions of the educational process in various European countries. At the same time, Lorenzo Lusuriaga's scientific research was primarily focused on historical circumstances and modern trends in the development of public education in Spain.

According to the teacher, the main reason for the lag of Kingdom of Spain from developed European countries in terms of literacy and education of the population is the inconsistent pedagogical policy of the state, caused, among other things, by frequent changes in government. Lorenzo Lusuriaga convincingly argued that the responsibility for the development of education in the country lies entirely with the state, that without the intervention of the state and the development of public education Spain will never reach the cultural level of Germany, Great Britain, Switzerland and will remain a European fringe.

The Spanish educator also pointed out the importance of giving teachers political rights, the importance of formation of teacher professional associations and their active participation in decision-making in the educational sphere. Lorenzo Lusuriaga has repeatedly stressed that reforming education should begin precisely with changes in teacher training in Kingdom of Spain.

Key words: Lorenzo Lusuriaga, the Spanish Kingdom, Spanish education, public education, pedagogical policy, primary schools, teacher professional associations.

УДК 37(09)(460)“1910/1919”
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.1>

Зайченко Н.І.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені
Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.
Дослідницький талант визначного іспанського педагога Лоренсо Лузуріаги (Lorenzo Luzuriaga Medina) (1889–1959) проявився вже в ранніх його

наукових публікаціях. У 1910-х роках праці педагога друкувалися переважно в двох мадридських виданнях – газеті «Іспанія» та часописі «Бюлетень Вільного Інституту просвітництва».

У наукових статтях Лоренсо Лузуріаги 1910-х років знайшли відображення два основних напрями дослідження – компаративно-педагогічний та історико-педагогічний. Стажування зі соціальної педагогіки в Німеччині в 1914 році за ініціювання Ради з розширення наукових досліджень Іспанії сприяло заглибленню педагога у вивчення історії зарубіжної освіти. Його цікавили питання організації народної освіти в розвинених європейських країнах – Німеччині, Великій Британії, Франції, Швейцарії, Голландії та інших. Разом із тим науковий пошук Лоренсо Лузуріаги був спрямований передусім на історичні обставини та сучасні тенденції розвитку народної освіти в Іспанії.

Після завершення навчання в Мадридській Вищій педагогічній школі в 1912 році Лоренсо Лузуріага став працювати інспектором початкового навчання в Хінсо-де-Лімії (провінція Оренсе), а пізніше – в місті Гвадалахара. Педагог добре знав проблеми школи в провінції. У своїх статтях він висловлював пропозиції щодо реформування народної освіти в Іспанському Королівстві; переконливо доводив, що відповідальність за розвиток освіти цілком лежить на державі, що без втручання держави і розбудови народної освіти Іспанія надовго залишатиметься європейською окраїною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження педагогічних поглядів Лоренсо Лузуріаги здійснювалося в контексті компаративного аналізу зарубіжного досвіду педагогічної теорії та практики (Т. Левченко, О. Локшина та ін.), а також історико-педагогічного аналізу освітніх пошуків і перетворень (Н. Дічек, В. Майборода, І. Руснак, М. Ярмаченко та ін.). Висвітленню окремих аспектів науково-педагогічної спадщини Лоренсо Лузуріаги присвячені наукові публікації сучасних іспанських дослідників Е. Баррейро Родригеса (H. Barreiro Rodriguez), Х. Руїса Берріо (J. Ruiz Berrio), Т. Дабусті де Муньос (T. Dabusti de Muñoz), П. Маестро (P. Maestro), А. Касадо Маркоса (A. Casado Marcos de Leon) та ін. Оригінальна педагогічна концепція Лоренсо Лузуріаги по сьогодні залишається мало вивченою.

Мета статті – з'ясувати педагогічні погляди Лоренсо Лузуріаги на іспанську освіту (стан, проблеми, політичні умови розвитку) на основі аналізу його наукових публікацій, виданих у 1910-х роках.

Виклад основного матеріалу. У статті «До народу, позбавленого освіти» (Esraña, 1915 р.) Лоренсо Лузуріага обґрунтовував політико-педагогічну ідею про значення втручання держави в освітню сферу та розбудову народної освіти. Він констатував, що ситуація з початковою освітою в Іспанії погіршується день від дня. Не вистачає ні шкіл початкового навчання, ні вчителів. У Мадриді, щоби вступити в деякі школи на навчання, діти повинні чекати два – три роки. У глибинках же – проблема ще дібратися до найближчої школи.

Державна підтримка початкової освіти українська мізерна. Для порівняння педагог наводив такі статистичні дані. У 1910 році Швейцарія виділяла з державного бюджету на освіту одного учня 103,75 песет; Велика Британія – 91,60; Німеччина – 78,75; Бельгія – 41,95; Франція – 39,70; Сербія – 24,45, а Іспанія – лише 14,85 песет [1, с. 2].

Шкільні будівлі перебувають у не придатному для навчання стані, часто не мають достатнього освітлення в класах. У 1908 році за офіційними даними з 24 831 шкільної будівлі тільки 10 302 будівлі (41 %) визнавалися придатними для навчання, 9821 – нормальними, а 4638 – мало придатними. В дійсності картина була набагато гіршою.

На думку Лоренсо Лузуріаги, відповідальність за такий стан шкіл цілком лежить на муніципалітетах [2, с. 2].

Половина дітей Іспанії віком від 6 до 12 років не відвідують школу, лише 25 % дітей мають змогу навчатися систематично [3, с. 2].

Інша проблема – катастрофічна нестача вчителів. Щоби тільки забезпечити початкову освіту вчительським персоналом, необхідно подвоїти кількість професійних кадрів. Так, у Мадриді в 1913 році навчанням було охоплено 85 713 дітей. Якщо рахувати, що на кожного вчителя припадає 50 учнів, то для навчання наявної кількості дітей необхідно 1700 вчителів, а в дійсності їх не нараховувалося й 350 осіб [3, с. 2].

Здебільшого в класах перебували учні різного віку і різного рівня навченості. Наприклад, у Мадриді зі 162 шкіл лише 6 мали градацію на класи. Зрозуміло, що за таких умов учителям складно було працювати ефективно [3, с. 3].

Лоренсо Лузуріага вказував і на таку обставину стосовно стану освіти в Іспанському Королівстві. В офіційній навчальній програмі шкіл початкового навчання були визначені предмети: «Християнське вчення і священна історія», «Кастильська мова», «Арифметика і геометрія», «Географія та історія», «Науки фізичні, хімічні та природничі», «Фізіологія і гігієна», «Малювання, співи, ручна праця та фізичні вправи». Однак у реальності в більшості шкіл весь навчальний час відводиться на освоєння лише трьох предметів – «Закону Божого» (Катехізис), «Кастильської мови» (читання, письмо, граматики) та «Арифметики» (чотири елементарні правила) [3, с. 2–3].

У статті «Педагогічна політика Маури» (Esraña, 1915 р.) Лоренсо Лузуріага стверджував, що в Іспанії під впливом політичних подій 1898 року посилювався інтерес до реформування народної освіти. Уряд Франсіско Сільвели утворив Міністерство освіти (1900 р.), уряд Пракседеса Сагаста виділив з державного бюджету кошти на початкову освіту (1902 р.), уряд Раймундо Вільяверде підвищив мінімальні виплати вчителям та збільшив державні асигнування на

освіту (1903 р., 1905 р.). З установленням уряду Антоніо Маури в 1907 році було засновано Раду для розвинення національної освіти, у ній було поєднано пропозиції різних політичних партій, але діяльність її зводилася до розв'язання певних проблем з елементарною освітою в країні і не більше. Рада проіснувала до 1910 року.

Більш щасливою виявилася доля іншої Ради, також заснованої 1907 року, – Ради для розширення студій і наукових досліджень, призначеної для розвинення вищої освіти в Іспанському Королівстві.

Державні асигнування на початкову освіту за три роки кабінету Маури зменшилися. Ця тенденція зберігалася і щодо вищої освіти, і щодо науки. Так, якщо в 1907 році на наукові дослідження урядом виділялося 300 тисяч песет, то в 1908 – всього 190 тисяч і в 1909 – 225 тисяч. Тож, відкриття понад 9 тисяч шкіл початкового навчання, про що йшлося від уведення закону про обов'язкове навчання 1857 року, знову відкладалося на далеку перспективу [4, с. 4].

Провідна тема педагогічних досліджень Лоренсо Лузуріаги – історія народної освіти як політико-педагогічного феномену. У монографіях, написаних і виданих в Аргентині в 1940–1950-х роках, педагог проводитиме історико-педагогічний аналіз розвитку народної освіти в європейських країнах від часу Реформації XVI ст. до сучасності. Вже у ранніх публікаціях 1910-х років – увага науковця зосереджувалася саме на питаннях народної освіти.

У публікації «Соціалізм і школа» (Esraña, 1915 р.) Лоренсо Лузуріага зазначав, що з виходом на історичну авансцену організованого пролетаріату в політиці впроваджувалася нова концепція школи та її соціальної місії. Народна школа була одним із завоювань Французької революції, і протягом XIX ст. провідні країни Європи намагалися її розбудувати.

За наведеними Лоренсо Лузуріагою статистичними даними, 60 мільйонів дітей у всій Європі на початку XX ст. мали змогу систематично навчатися в школі. Такого показника вдалося досягти завдяки і прийнятому законодавству про обов'язковість шкільного навчання, і діяльності політичних партій, і роботі професійних вчительських об'єднань, і навіть – завдяки втручанням поліції в окремих випадках. Проте цього все рівно було недостатньо [5, с. 6].

На погляд Лоренсо Лузуріаги, основна освітня проблема сьогодення полягає в тому, що, «незважаючи на всі докладені зусилля, початкова школа не є нині по-справжньому народною, громадською» [5, с. 6].

Теперішня елементарна школа розділена за релігійною та майновою ознаками. Народна школа розуміється в європейських країнах як «школа для

бідних», заможні верстви населення направляють дітей на навчання до приватних коледжів або ж організовують домашнє навчання.

Інша проблема – відсутність будь-яких можливостей навчання в закладах середньої та вищої освіти. В Іспанії початкову освіту здобувають 1 492 072 дітей, ще понад 1 млн дітей – не відвідують школу, а середню і вищу освіту мають змогу отримувати лише 85 050 осіб, себто середню освіту здобувають усього 5 зі 100 дітей [5, с. 6].

У замітці «Школи, що могли бути створені» (Esraña, 1916 р.) Лоренсо Лузуріага знову повертався до питання про нестачу шкіл у країні. Він наголошував, що Іспанії украй потрібні 10 тисяч шкіл початкового навчання, бо 1 406 929 дітей не мають змоги навчатися, і це – «ганьба держави» [6, с. 5].

Про те, що необхідно реформувати в народній освіті Іспанії – у шкільній справі, в освіті дорослих, у професійній підготовці вчительства, йшлося в статті Лоренсо Лузуріаги «Реформи народної освіти» (Esraña, 1916 р.). Педагог указував, що найважливішою реформою шкіл початкового навчання має стати підвищення рівня викладання в них. Початкова школа не може обмежуватися елементарним навчанням читання, письма та лічби. І для цього передусім необхідно поліпшувати становище вчительства та вдосконалювати його професійну підготовку [7, с. 6].

Є швидший шлях. Він передбачає введення в дію навчального плану з чітко визначеними програмами шкільних предметів та методик викладання. Це підвищило би відповідальність педагогів у виконанні своїх обов'язків. «Те, що діє в Іспанії від 1901 року, є абстрактним переліком предметів, котрі не викладаються або викладаються погано», – зауважував педагог [7, с. 6].

Формування вчительських кадрів Лоренсо Лузуріага вважав найголовнішим завданням в освітній сфері. Він пропонував, по-перше, скасувати наявну систему опозицій; по-друге, ввести обов'язковий вступний іспит у вчительських нормальних школах, що дозволить здійснювати навчання на конкурсній основі і відбирати професійні кадри; по-третє, створити у вчительських нормальних школах постійні курси вдосконалення педагогів [7, с. 7].

У висновках публікації педагог зазначав: «Досі йшлося про права батьків, церкви, держави, вчителя. На щастя, почалися розмови й про “права школи”. Сподіватимемося – не забуватимуть в подальшому про “права дитини”, що в певних аспектах співпадають із першими, а інших – розходяться» [7, с. 7].

У праці, написаній Лоренсо Лузуріагою під час стажування в Берліні, «Асоціація німецьких вчителів» (Suplemento a la Escuela Moderna, 1914 р.) педагог рішуче закликав педагогічну громадськість

Іспанії згуртуватися навколо ідеї створення Національної асоціації вчителів початкового навчання. «Відсутність корпоративного духу серед вчителів початкового навчання, на мій погляд, є однією з тих причин, що найбільше вплинули на жалюгідний стан нашої освіти. Тому, в дійсності, треба набратися мужності, щоби сказати: ми, вчителі, викладачі нормальних шкіл, інспектори і т. д., несемо найбільшу відповідальність за такий стан справ», – наголошував педагог [8, с. 1072].

На його переконання, не менш значущим є відновлення Відділення педагогічних досліджень і його діяльність не тільки в складі Мадридської асоціації, але й в об'єднаннях в інших містах Іспанії [8, с. 1073].

Лоренсо Лузуріага підкреслював, що наразі найзначнішими є саме політичні питання, які «стосуються відношення школи і нації та держави» [8, с. 1074]. На думку педагога, теперішньою педагогічною політикою мають займатися не «універсальні» політики, а політики, компетентні в освітній справі, які добре знаються на внутрішніх реаліях освітніх закладів, на особливостях вчительської праці [8, с. 1074].

У замітці «Необхідна реформа» (*Suplemento a la Escuela Moderna*, 1916 р.) Лоренсо Лузуріага висловлював міркування, що вчителі повинні мати право брати участь у виборах сенаторів. Теперішнє іспанське законодавство позбавляє вчителів представництва і в Раді народної освіти, і в університетських радах, і в Міністерстві освіти. Це питання має вирішуватися щонайшвидше заради розвинення народної освіти в країні.

«В Іспанії 25 тисяч учителів працюють у державних школах. З усього іспанського викладацького персоналу вони, як клас, елемент найбільш здоровий, компетентний, діяльний, захоплений власною професією, що видно з періодичних видань, публікацій, асоціацій, асамблей тощо», – констатував Лоренсо Лузуріага [9, с. 800].

Тенденції розвитку народної освіти в Іспанії від кінця XVII ст. до початку XIX ст. висвітлювалися в публікації Лоренсо Лузуріаги «Про історію школи в Іспанії» (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1917 р.). Педагог детально характеризував зміни в законодавстві про освіту в Іспанії у зазначений історичний час. Він пояснював, що втручання в освітню сферу з боку держави здійснювалося в Іспанії від кінця XVII ст. Було утворено Кастильську Раду з первинною назвою «Королівська Рада», котра мала функції – управлінську, законотворчу й навіть судову в справах і питаннях, що стосувалися навчання та вчителів. Рада мала серед іншого екзамнувати вчителів та призначати шкільних візитерів [10, с. 13].

Зазначав Лоренсо Лузуріага і про те, що «до 1780 року теоретична підготовка вчителів не

велася, а почалася відтоді Академічною колегією» [11, с. 42].

Продовжуючи дослідження напрому становлення вчительської підготовки, педагог в іншій роботі «Нормальні школи. Історична замітка» (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 1917 р.) розкривав історичні обставини впровадження нормальних шкіл або семінарій для підготовки вчителів у Німеччині, Франції, Іспанії. Він стверджував, що в Іспанію ідея створення нормальних шкіл прийшла з Франції. Перші офіційні дані про заснування нормальних шкіл в Іспанському Королівстві містилися в декреті 31 серпня 1834 року. У плані початкової освіти 21 липня 1838 року встановлювалося, що мають діяти нормальні школи початкового навчання в провінціях і Центральна нормальна школа в Мадриді, призначені для підготовки вчителів. Перша іспанська нормальна школа була заснована в Мадриді 8 березня 1839 року на чолі з Пабло Монтесіно (*Pablo Montesino*). До 1845 року були відкриті вже 42 нормальні школи по всій Іспанії. У подальшому вони зазнавали значущого реформування [12, с. 324].

Висновки. Лоренсо Лузуріага в ранніх наукових публікаціях ставив за мету дослідити причини кризового становища освітньої галузі в Іспанії та накреслити основні напрями реформування освіти. Він обґрунтовував значення розбудови народної освіти як необхідної умови культурного піднесення Іспанського Королівства та досягнення ним рівня розвинених європейських країн. Педагогічні питання в працях Лоренсо Лузуріаги тісно переплітаються з політичними, характер власних студій педагог визначав як «політико-педагогічний». У подальшому науковець визнаватиметься одним із найяскравіших представників політичної педагогіки (в іспанській науковій педагогіці політико-педагогічний напрям був самостійним напрямом досліджень, відгалуженим від соціально-педагогічного).

На переконання Лоренсо Лузуріаги, освіта в Іспанії потребує глибинного реформування – від закладання нових шкіл початкового навчання до наділення вчительської спільноти політичними правами. На жаль, до початку 1930-х років освітнє реформування здійснюватиметься вкрай повільно і поверхнево, за часів Іспанської Республіки – чи не вперше розгорнеться з великим ентузіазмом, немовби зоряне сяйво спалахне, але скоро – згасатиме; політикум усією міццю своєї влади штовхатиме країну у прірву громадянської війни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Luzuriaga L. Al pueblo no se le educa. I. Las escuelas disminuyen. *España*. 1915. № 5, 26 de febrero, año I. P. 2–3.
2. Luzuriaga L. Al pueblo no se le educa. II. Los edificios escolares son insalubres. *España*. 1915. № 7, 12 de marzo, año I. P. 2–3.

3. Luzuriaga L. Al pueblo no se le educa. III. La enseñanza es deficiente. *España*. 1915. № 9, 26 de marzo, año I. P. 2–3.

4. Luzuriaga L. Política pedagógica de Maura. *España*. 1915. № 13, 23 de abril, año I. P. 4.

5. Luzuriaga L. El socialismo y la escuela. *España*. 1915. № 14, 30 de abril, año I. P. 6.

6. Luzuriaga L. Las escuelas que han podido crearse. *España*. 1916. № 50, 6 de enero, año II. P. 5.

7. Luzuriaga L. Las reformas de instrucción pública. *España*. 1916. № 61, 23 de marzo, año II. P. 6–7.

8. Luzuriaga L. La Asociación de maestros alemanes. I. *Suplemento a la Escuela Moderna*. Madrid, 1914. № 1830, 17 junio, año XXIV. P. 1072–1074.

9. Luzuriaga L. Lo que sobran y lo que faltan. Reforma necesaria. *Suplemento a la Escuela Moderna*. Madrid, 1916. № 2026, 3 de mayo, año XXVI. P. 799–801.

10. Luzuriaga L. Sobre la historia escolar de España. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 31 de enero de 1917. № 682, año XLI. P. 13–18.

11. Luzuriaga L. Sobre la historia escolar de España (conclusión). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 28 de febrero de 1917. № 683, año XLI. P. 38–45.

12. Luzuriaga L. Las escuelas normales. Noticia histórica. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, 30 de noviembre de 1917. № 692, año XLI. P. 321–325.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH IN PRIMARY SCHOOL

В статті обґрунтовано важливість діяль-нісного підходу в початковій ланці, що обу-мовлено запровадженням Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа». Наголошено на тому, що освітній процес, організований з урахування провідних засад діяльнісного підходу, сприя-тиме формуванню ключових компетентнос-тей та наскрізних вмінь молодших школярів та дозволяє реалізувати ціннісні орієнтири (визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, збільшення часу на рухову активність дитини) визначені в Державному стандарті початкової освіти. З'ясовано, що діяльнісний підхід означає орга-нізацію педагогом процесу засвоєння навчаль-ного матеріалу та керівництво навчальною діяльністю учнів, а не повідомлення знань в готовому вигляді. Узагальнено особливості діяльнісного підходу: діяльність, виступає як зовнішній фактор розвитку пізнавального інтересу; в процесі навчання відбувається опора на внутрішні мотиви учнів; нада-ється можливість індивідуального вибору; навчальна діяльність учня, організовується в його зоні найближчого розвитку; вчитель орієнтується на формування узагальнених навчальних дій; учні мають можливість ста-вити вчителям запитання, висловлювати власну думку; діти взаємодіють один з одним на основі колаборативного навчання. Осно-вними шляхами реалізації діяльнісного підходу в початковій ланці визначено: застосування ігрових методів, проєктів, дослідів та експериментів, використання групової взаємодії та інтеграції в освітньому процесі. Автором зацентовано увагу на значущості ігрових методів особливо в адаптаційно-ігровий період навчання в початковій школі, оскільки взаємодія навчальної та ігрової діяльності дає можливість комбінувати мотиви, цілі, дії та операції у процесі самої діяльності.

Ключові слова: діяльність, діяльнісний під-хід, освітній процес, початкова освіта.

The article substantiates the importance of the activity approach in the primary school, due to the introduction of the Conceptual foundation of secondary education "New Ukrainian school" reform. It is emphasized that educational process that organized taking into account the leading principles of the activity approach will contribute to the formation of key competencies and soft skills of younger students and allows them to implement value orientations (declare the rights of the child to study through activity, in particular game, increasing the time for physical activity of the child) defined in the State Primary Standard education. It was found out that the activity approach means the organization by the teacher the process of mastering educational material and leading educational activities of students rather than telling ready-made information. Summarized features of the activity approach: activity acts as an external factor development of cognitive interest; in the process of learning there is a focus on internal motives of students; the possibility of individual choice is given; student's educational activity is organized in his closest zone development; teacher focuses on the formation of generalized educational actions; students have the opportunity to ask teachers questions, express their own opinion; children interact with each other based on collaborative learning. The main ways of implementing the activity approach in the primary school defined: application of game methods, projects and experiments, the use of group interaction in educational process. The author emphasizes on the importance of game methods, especially during the adaptation and game period of primary school education, since the interaction of educational and gaming activities provide an opportunity to combine motives, goals, actions and operations in the process of the activity.

Key words: activity, activity approach, educational process, primary education.

УДК 373.3.091.33
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.2>

Зубцова Ю.Є.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Початкова освіта є першим рівнем освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій, в ході здобуття якої учень має набути базові знання, уміння та навички, необхідні для виконання простих завдань, а метою початкової освіти, згідно з Державним стандартом, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб.

Починаючи з вересня 2018 року розпочато поетапні зміни в системі загальної середньої освіти, засновані на Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016). Освітній процес має провадитися з урахуванням принципів партнерства, дитиноцентризму

та сприяти формуванню ключових компетентностей [5]. Перелік цих компетентностей синхронізовано з Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей.

Так, ще у 2006 році було розроблено Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетентності для навчання протягом усього життя», в яких визначено вісім основних компетентностей та наголошено на важливості формування вмінь застосовувати набуті знання [12].

Нові соціально-економічні реалії спричинили оновлення у 2018 році Європейської довідкової рамки ключових компетентностей, в яких важливою стала ідея наскрізності формування ключових компетентностей. Власне поняття «ключові компетентності», згідно оновлених Рекомендацій,

визначається як поєднання знань, навичок і ставлень та наголошено на важливості «діяти або реагувати на ідеї, людей або ситуації» [14].

Визначені в Рекомендаціях навички (критичне мислення, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та конструктивно керувати емоціями, робота в команді, навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність та міжкультурні навички), на наше глибоке переконання, можна сформувати тільки за діяльнісного підходу до навчання.

Згідно українського Державного стандарту реалізація мети початкової освіти ґрунтується на ціннісних орієнтирах, серед яких визначено такі, що стосуються діяльнісного підходу, а саме: визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини; радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності [1].

На основі Державного стандарту початкової освіти розроблено Типові освітні програми. Серед принципів побудови програми авторського колективу під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), є дитиноцентрованість, природовідповідність, практична спрямованість змісту. В типовій програмі, розробленої творчим колективом під керівництвом Р. Шияна (НУШ-2), рекомендовані інтерактивні форми організації освітнього процесу та методи навчання – дослідницькі, інформаційні, мистецькі проєкти, сюжетно-рольові ігри, інсценізації, моделювання, ситуаційні вправи, екскурсії тощо.

Проаналізована нормативно-правова база переконує у необхідності підвищення рівня активності учнів і вимагає від педагога застосовувати діяльнісні форми, методи та засоби навчання для реалізації мети початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження діяльнісного підходу в освіті, в тому числі і в початковій школі, є предметом дослідження таких науковців: І. Андрусенко, І. Бех, О. Колеснікова, П. Копосов, І. Лернер, Т. Мартинюк, Т. Молнар, Р. Паркер, І. Подласий, А. Січка, Н. Тализіна, Б. Томсон, М. Шмир та ін. Поряд з поняттям «діяльнісний підхід» в науковій літературі, застосовується «особистісно-діяльнісний» (С. Безбородих, О. Бігич, І. Зимня, І. Шумілова), «системно-діяльнісний» (О. Савченко), «інтегративно-діяльнісний» (Т. Пушкарьова, О. Топузов).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У наукових публікаціях наголошується на необхідності внесення змін в освітній процес початкової школи на засадах діяльнісного підходу, забезпечення впровадження якого покладається в першу чергу на вчителя. Відповідно виникає потреба в узагальненні підходів

до визначення теоретичного змісту та практичної реалізації діяльнісного навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення шляхів впровадження діяльнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.

Виклад основного матеріалу. В загальному розумінні діяльнісний підхід означає організацію педагогом процесу засвоєння навчального матеріалу та керівництво навчальною діяльністю учнів, а не повідомлення знань в готовому вигляді.

У пізнавальній діяльності дія є одиницею аналізу діяльності учнів. І. Лернер наголошував, що запам'ятовування відбувається краще, коли: учні мають інтенсивну та різноманітну діяльність; в процесі пошуку оперують знаннями в різних ситуаціях; нова інформація пов'язується з іншими знаннями та є частиною системи знань [6, с. 30].

О. Савченко наголошує, що реалізація компетентнісного підходу ґрунтується на системно-діяльнісному підході. Власне це передбачає структура компетентності, «де основою є діяльність, а результатом є інтеграція знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей особистості». На її думку системно-діяльнісний підхід спрямований на інтегрований результат, який може досягатися за умов суб'єкт-суб'єктного навчання [8, с. 12–13].

П. Копосов в своєму навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів» також зазначає, що найбільш продуктивним в освітньому процесі НУШ може стати саме діяльнісний підхід. Порівнюючи діяльнісне та пояснювально-ілюстративне навчання, дослідник виділяє у першого такі характеристики: в процесі навчання забезпечується внутрішнє прийняття учнями мети та відбувається опора на їхні внутрішні мотиви; засоби навчання вибираються вчителем; дії, як основний елемент діяльності, є варіативними, надається можливість індивідуального вибору; результатом навчання є позитивні внутрішні особистісні зміни [4, с. 15].

Ґрунтовно до формулювання специфіки діяльнісного підходу в початковій школі підійшла Т. Молнар, яка на основі психолого-педагогічних засад теорії діяльності визначила його особливості, серед яких: власна навчальна діяльність учня, організовується в його зоні найближчого розвитку; вчитель пропонує дітям не готові відповіді, а питання, відповідь на які потрібно знайти у спільній діяльності; вчитель орієнтується не тільки на засвоєння знань, а й на формування узагальнених навчальних дій, розвиток умінь вчитися як головно фундаментальну компетентність [7, с. 78].

І. Андрусенко, досліджуючи питання «Упровадження діяльнісних форм навчання на уроках природознавства у початковій школі», власне поняття «діяльнісні форми» розглядає як форми організації процесу навчання природознавства, під час

якого учні виконують навчальні дії, а діяльність, в свою чергу, виступає як зовнішній фактор розвитку у дитини пізнавального інтересу. У такому навчальному співробітництві учня і вчителя, функція педагога опосередкована і полягає в управлінні процесом навчання природознавства та створенні умов, які провокують учня до дій, в тому числі дослідницьких [8, с. 375].

Т. Пушкарьової та О. Топузова діяльнісним методом, називають такий метод, коли учень не набуває знань у готовому вигляді, а здобуває їх сам у процесі власної навчально-пізнавальної діяльності. Науковці наголошують на тому, що діяльнісний підхід дає можливість проводити уроки так, щоб учні виконували повний комплекс універсальних навчальних дій самостійно [11, с. 109]. Узагальнення ними педагогічного досвіду роботи за проектом «Росток» показало, що діяльнісний підхід може бути реалізованим на будь-якому навчальному курсі та переконують, що за інтегративно-діяльнісною технологією пасивна позиція дитини у процесі пізнання неможлива. За такої організації навчання кожен учень завжди має конкретне завдання, яке може бути колективним; про виконання цього завдання потрібно обов'язково прозвітувати; учні знають, що від діяльності кожного залежить якість виконання загального колективного завдання [11, с. 136].

На думку Р. Паркер та Б. Томсен діяльнісний підхід у школі характеризується таким поняттям як «агентність дитини», під яким розуміють наявність у дітей вибору та можливість приймати рішення щодо власного навчання. За діяльнісного підходу агентність виявляється в тому, що учні мають можливість ставити вчителям запитання, висловлювати власну думку; взаємодіють один з одним на основі колаборативного навчання; мають вибір в межах ретельно спланованих чітких завдань вчителя тощо [9, с. 12].

Р. Паркер та Б. Томсен в своїй книзі описують 8 підходів до викладання й навчання, або як їх називають автори, «інтегровані педагогіки» (*авт.* – в розумінні національної системи освіти «методики» або «технології»), які вони вважають основами діяльнісного підходу:

- активне навчання, за якого учні залучені до процесу навчання, а особисті інтереси учнів використовуються для їхньої зацікавленості;
- кооперативне (колаборативне) навчання, під час якого використовується взаємодія однолітків шляхом об'єднання учнів для виконання певного завдання;
- емпіричне навчання, що передбачає набуття практичного досвіду, як у класі, так і поза його межами;
- навчання через відкриття, за якого в учнів з'являється відчуття контролю над власним навчанням;

– навчання на основі запитів дітей, під час якого частина навчальної роботи організовується навколо тем та відкритих питань, що висувуються учнями;

– проблемне навчання, яке передбачає навчальну діяльність, що фасилітується вчителем навколо вирішення певних проблем, як правило, у невеликих групах;

– проєктне навчання, основним результатом якого є створення проєкту, навколо якого організовується навчання;

– педагогіка Монтесорі, за якої є важливою взаємодія між вчителем, дитиною і середовищем, а також практичне навчання, групова та парна робота, особистісно зорієнтоване навчання, відсутність конкуренції і зовнішніх заохочень чи покарань [9].

Ідеї Р. Паркер та Б. Томсен суголосні з провідними засадами Концепції НУШ, яка націлює педагогів до застосування ігрових методів, проєктів, дослідів та експериментів, використання групової взаємодії та інтеграції в освітньому процесі тощо. Всі ці форми та методи є активними, тому становлять для нас науковий інтерес в межах теми публікації. Зупинимось на деяких з них.

Так, багато науковців (Н. Ларіонова, Т. Пушкарьова, О. Савченко, Н. Стрельцова, О. Топузов) згодні з тим, що діяльнісний підхід у навчанні тісно пов'язаний з принципом інтеграції. В монографії Т. Пушкарьової та О. Топузова «Інтегративно-діялісна педагогіка» зазначено, що діялісна технологія дає можливість розвитку у дітей здібностей, які забезпечують їх успішність у різних аспектах життєдіяльності та наголошують на зв'язку діялісного підходу з принципом інтеграції у навчанні [11, с. 117].

Важливість застосування інтеграції в початковій школі обумовлена тим, що для молодших школярів властиве не розчленоване, а цілісне сприйняття об'єктів навколишнього світу. У реальному житті дуже рідко дитина стикається із ситуаціями, які є монопредметними [3, с. 12]. Таким чином, інтеграція є ефективним способом системного та структурованого викладу знань та формування наскрізних вмінь.

Одним з різновидом інтеграції у навчання є створення проєктів. Різноманітні за спрямованістю та змістом проєкти також надають можливість формувати цілісне уявлення про предмет, процес чи явище та сприяють розвитку вмінь планувати, порівнювати, узагальнювати, ухвалювати рішення, вирішувати проблеми, формувати комунікативні та організаційні навички. Під час роботи над проєктом відбувається застосування раніше засвоєних знань, набутого досвіду, використання способів діяльності, яким педагоги навчили учнів тощо.

Проєктна робота, як правило, виконується в групах, а груповій організації пізнавальної

діяльності надається важливе значення в Новій українській школі. Під час групової роботи відбувається взаємодія, розвиваються навички співпраці та співтворчості.

Робота в групах сама по собі заснована на принципах діяльності, адже така організація навчання передбачає активність. Як справедливо зазначає Д. Петті, робота в групах має значний педагогічний потенціал. Науковець це аргументує до прикладу тим, що учні, які соромляться, в групі легше висловлюють свою думку; в групі стимулюється обговорення; кожен має свій вклад в загальну роботу; така робота вимагає від учнів структурування та осмислення навчального матеріалу тощо. До того ж учні розвивають такі мисленнєві вміння як оцінка, аналіз, синтез, формуються такі «прикладні» вміння як взаємодія та вміння домовлятися [10, с. 265–267].

Разом з тим найбільшу значущість в початковій школі в межах впровадження діяльнісного підходу особливо в адаптаційно-ігровий період, на нашу думку, становить застосування ігрових методів навчання.

Ще С. Рубінштейн називав гру усвідомленою діяльністю, а мотиви ігрової діяльності, переконував психолог, відображають безпосереднє ставлення особистості до оточуючого; значущість тих чи інших її боків переживається в ігровій діяльності на основі безпосереднього ставлення до їх власного внутрішнього змісту [13]. Схожої думки був і Д. Ельконін, який визначав гру як діяльність, у якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами безпосередньо утилітарної діяльності [2, с. 314].

Нам близька позиція П. Копосова, який в своєму навчально-методичному посібнику «Дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів», адресованому вчителям початкових класів, обґрунтував доцільність інтеграції навчальної та ігрової діяльності, «оскільки взаємовплив цих видів діяльності дає можливість комбінувати мотиви, цілі, дії та операції у процесі самої діяльності» [4, с. 45].

Під навчально-ігровою діяльністю науковець розуміє активну самостійну пізнавальну діяльність учнів, що керується вчителем, і, яка розгортається на основі гри та веде до реалізації дидактичних завдань. Саме тому навчально-ігрову діяльність П. Копосов розглядає як складну цілісну систему, що відображає впорядковану сукупність взаємозв'язаних і взаємозалежних компонентів [4, с. 45].

Отже, діяльнісний підхід дає можливість організувати активну творчу діяльність молодшого школяра через гру, спостереження, досліді, експерименти, проекти, групову роботу та інтеграцію.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що впровадження діяльнісного підходу в початковій школі обумовлено нормативно-правовою базою, психологічними та віковими особливостями молодших школярів. Такий підхід до навчання сприяє організації навчальної діяльності з позиції конкретного учня на засадах рівноправного партнерства та емпатії, активного діалогу, визнання унікальності періоду дитинства. Перспективами подальших досліджень є пошук шляхів підготовки майбутніх учителів в закладах вищої педагогічної освіти до впровадження діяльнісного підходу в початковій ланці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text>
2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навчально-методичний посібник / уклад.: Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
4. Копосов П. Г. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1–2 класів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Фабула», 2021. 160 с.
5. Концептуальні засади Нової української школи. URL: <https://cutt.ly/TZ3NwQH>
6. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва : Знание, 1980. 96 с.
7. Молнар Т. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. *Молодь і ринок*. 2016. № 1 (132). С. 76–79.
8. Організаційні форми навчання у початковій школі : посібник / О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, В. О. Мартиненко, А. Д. Цимбалару та ін. Київ : Педагогічна думка, 2017. 423 с.
9. Паркер Р., Томсен Б. Діяльнісний підхід у школі. Біллунд : LEGO Fonder, 2019. 75 с.
10. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / пер. с англ. П. Кириллова. Москва : Ломоносовъ, 2010. 624 с.
11. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діялісна педагогіка : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.
12. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / составители, авторы комментариев и послесловия: А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 712 с.
14. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: <https://cutt.ly/aZ3BHaA>

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВАIMPLEMENTATION OF PERSON-ORIENTED TEACHING
IN NATURAL SCIENCE LESSONS

У статті висвітлено теоретичні й методичні аспекти особистісно орієнтованого навчання на уроках природознавства. Проаналізовано підходи вітчизняних учених щодо особистісно орієнтованого навчання в початковій школі. Визначено умови практичної реалізації особистісно орієнтованого навчання, індивідуалізації та диференціації в освітньому середовищі. Розкрито особливості формування основ природознавства за впровадження особистісно орієнтованої технології навчання в освітньому процесі.

Модернізація української освіти передбачає новий погляд на цілі навчання, спрямоване на становлення особистості й створення умов для успішної адаптації дітей до сучасного суспільства. Особистісно орієнтований підхід впливає на всі компоненти системи освіти: освітні та виховні цілі навчання; зміст освіти; технології, методи й прийоми навчання.

Особистісно орієнтоване навчання – це природна система розвитку особистості з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. У процесі такого навчання в учнів формується самостійність, ініціативність, відповідальність, критичне мислення та інші особистісні якості.

Відповідно, особистісно орієнтованим технологіям навчання притаманні варіативність методик, що активізують розумову діяльність дітей, чіткість дидактичної мети, поєднання різноманітних видів навчання (проблемного, програмованого, ігрового, діалогічного та ін.), використання активних форм і методів навчання, залучення учнів до активної діяльності, реалізація творчого потенціалу та індивідуальних можливостей і здібностей дітей.

Особистісно орієнтований підхід у формуванні основ природознавства в складі природничої освіти здійснюється взаємозумовленими засобами індивідуалізації та диференціації. Упровадження особистісно орієнтованого навчання на уроках природознавства сприяє виробленню в школярів позитивного ставлення до навчання, розвиває вміння працювати в групі та самостійно, забезпечує високу активність усього колективу, підвищує результативність уроку, стимулює розвиток пізнавальних можливостей, потребу спостерігати та досліджувати навколишнє середовище.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, диференціація навчання, природнича освіта, навчання, особистість, особистісно орієнтована технологія.

Theoretical and methodical aspects of a person-oriented teaching in natural science lessons have been highlighted in the article. Approaches of domestic scientists regarding the person-oriented teaching in elementary school have been analyzed. Conditions of practical implementation of the person-oriented teaching, individualization and differentiation in the educational environment have been determined. Characteristic features in the formation of the basics of natural science, in relation to the introduction of person-oriented teaching technology in the educational process have been revealed.

Modernization of the Ukrainian education involves a new look at the goals of education, which should be aimed at the formation of personality and the creation of conditions for the successful adaptation of children to modern society. The person-oriented approach affects all components of the education system: educational and upbringing goals of education; content of education; technologies, methods and teaching techniques.

The person-oriented education is a natural system of personality development taking into account individual characteristics of each child. Students develop independence, initiative, responsibility, critical thinking and other personal qualities in the process of person-oriented studies.

The person-oriented teaching technologies are characterized by variability of methods that activate mental activity of children, clarity of a didactic goal, a combination of various types of learning (problematic, programmed, game, dialogic, etc.), a use of active forms and methods of teaching, the involvement of students in active activities, support on the creative potential and individual capabilities and abilities of children.

Formation of the foundations of natural science as part of natural science education belongs to the means of individualization and differentiation for the implementation of the person-oriented teaching, which are characterized by interdependence.

The introduction of a person-oriented approach in teaching science lessons helps students to develop a positive attitude to learning, develops an ability to work in a group and independently, ensures high activity of the entire group, increases effectiveness of the lesson, stimulates development of cognitive abilities, a need to observe and research the environment.

Key words: individualization of teaching, differentiation of teaching, science education, teaching, personality, person-oriented technology.

УДК 373.3:81.411

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.3>

Мартін А.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної
та початкової освіти

Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасних умовах активної євроінтеграції України та впровадження реформ набувають актуальності питання модернізації й удосконалення освіти, підвищення якості освітнього процесу. Основним завданням залишається виховання громадян із творчим культурним потенціалом, здатних до свідомого суспільного вибору. Розв'язання цих

завдань стає можливим завдяки впровадженню нових підходів до планування й організації навчального процесу в початковій школі, покращенню методичного й матеріально-технічного забезпечення навчальних дисциплін, зокрема й природничого циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Сучасні вимоги до формування особистісного

підходу визначалися в дослідженнях таких науковців, як К. Альбуханова-Славська, В. Давидов, В. Моляко, Л. Проколієнко, І. Якиманська, В. Столін, В. Шатенко, Т. Титаренко та інших.

Психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованої технології навчання вивчали відомі науковці сучасності О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Петровський, В. Рибалка, І. Якиманська. Філософсько-педагогічні аспекти названої технології у вітчизняній педагогіці досліджували С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, С. Подмазін, О. Савченко та інші.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування особливостей впровадження особистісно орієнтованої технології в освітньому процесі початкової школи при формуванні основ природознавства в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з загально-педагогічних технологій, які впроваджуються в сучасному освітньому середовищі, є технологія особистісно орієнтованого навчання. Сучасна освіта передбачає самостійне навчання дітей, творче розв'язання проблем, уміння опрацьовувати нову інформацію, узагальнювати, робити висновки. Саме на це спрямований особистісно орієнтований підхід у навчанні, основними завданнями якого є: 1) визначення життєвого досвіду кожної дитини, пізнавальних здібностей, рівня інтелекту, інтересів, які необхідно розкрити, а потім розвинути в навчальному процесі; 2) формування позитивної мотивації дітей до пізнавальної діяльності, потреби в самореалізації та самовдосконаленні; 3) озброєння дітей механізмом адаптації, саморегуляції, та самовиховання, необхідних для сучасної людини.

Технологія особистісно орієнтованого навчання передбачає зміст, методи та прийоми, спрямовані на формування особистісно значущих способів пізнання шляхом організації пізнавальної діяльності дітей.

Формування основ природознавства з використанням засобів і методів особистісно орієнтованого навчання пояснюється контекстом його змісту. Аналіз поняття «особистісно орієнтоване навчання» виявив такі визначальні спрямування в його змісті:

1) спрямовально-суб'єктне – навчання, що передбачає виявлення в учня суб'єктного досвіду; надання психолого-педагогічної допомоги в становленні індивідуальності, у життєвому самовизначенні, самореалізації [6, с. 644];

2) потребнісно-суб'єктно-взаємодієве – організація навчання на засадах усебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого й відповідального суб'єкта та навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками [4, с. 626].

Особистісно орієнтованому навчанню притаманні: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників освітнього процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учнів; проєктування вчителем (а згодом і учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності відповідно до їх віку; найповніше врахування особистісних потреб в доборі змісту, методів, стимулів навчання та системі оцінювання рівня [4, с. 626]; орієнтація на особистість як на мету, а не засіб її досягнення; ставлення до дитини як до суб'єкта власного розвитку; здійснення навчальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на принципах взаєморозуміння й взаєморозвитку [7].

І. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованого навчання [11]: 1) соціально-педагогічну модель – засіб виховання особистості з попередньо заданими якостями (освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості, а школа покликана наблизити кожного учня до її параметрів як носія масової культури); 2) предметно-дидактичну модель – стосується диференціації та індивідуалізації в процесі навчання; 3) психологічну модель – ґрунтується на таких положеннях: а) пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктивного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від початку є суб'єктом пізнання); б) конструювання та реалізація освітнього процесу для виявлення суб'єктивного досвіду кожного учня; в) «стикання» в освітньому процесі суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктивного досвіду учня; г) взаємодія двох видів досвіду учня, що має відбуватися не витісненням індивідуального, наповненням його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, через використання всього накопиченого учнем власною життєдіяльністю; д) розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки в процесі оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку.

Як зауважує В. В. Бучківська, реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива за таких умов: 1) психологічні: розвивати рефлексію студентів, уміння осмислювати й оцінювати власні вчинки, прогнозувати їх наслідки; узгоджувати власні бажання, цілі та засоби їх досягнення; створювати умови для вільного вибору виду діяльності та способів досягнення мети; формувати розуміння відповідальності за власний вибір; 2) методичні: гармонізувати бажання й цілі виховання, навчання з його можливостями й вимогами; забезпечувати особистий контакт студента й викладача

на основі людської гідності, поваги, відповідальності; культивувати діалогічні форми педагогічної взаємодії, обмін думками, дискусії, обґрунтування позицій; спонукати до взаємодії з людьми в різних видах діяльності; 3) професійно-педагогічні: розвивати емпатію як визначальну якість педагога, що забезпечує особистісно орієнтоване навчання й виховання; уміти співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість, бачити в кожній особистості неповторну індивідуальність, розвивати гуманістичні почуття, спираючись на її емоційну сферу; створювати ситуації особистісного вибору, довіри, успіху, творчості; здійснювати діяльність у багатоваріативних гнучких формах, які відповідають віковим особливостям та особливостями соціального, а також освітнього середовища [2].

До основних ознак особистісно орієнтованого навчання належать такі: стимулювання розвитку, саморозвитку й відповідальності учнів; зосередження на потребах дитини; гуманізація навчального спілкування; співпраця, співтворчість дитини й педагога; переважання навчального діалогу; турбота про фізичне й емоційне здоров'я дітей; пристосування методики до можливостей дітей.

Метою особистісно орієнтованого навчання є створення умов для виявлення пізнавальної активності учнів. Для досягнення цієї мети використовуються різні форми та методи навчальної діяльності, які дозволяють розкрити суб'єктивний досвід вихованців, а саме: створення атмосфери зацікавленості в кожній дитини; стимулювання учнів до висловлювань, використання різних способів виконання завдань без побоювань зробити помилку; використання різноманітного дидактичного матеріалу, який допоможе дитині отримати знання нового навчального матеріалу; створення різноманітних педагогічних ситуацій спілкування, які дають змогу кожній дитині виявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у видах роботи для самовираження.

Особистісно орієнтована технологія навчання складається з особистісно орієнтованих ситуацій, опинившись у яких, людина має шукати сенс, пристосувати їх до своїх інтересів, повинна створити образ чи модель свого життя, обрати творчий момент, дати критичну оцінку [5]. Для розв'язання такого завдання недостатньо наявних знань, потрібні пізнавальні пошуки.

Проектування результатів особистісно орієнтованого навчання стосується якісних змін мотиваційно-потребнісної сфери особистості, узагальнених уявлень про себе та природу, що формуються внаслідок пізнання себе й довкілля, «пізнавальних здібностей, які формуються на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями» [9], а також розвитку пізнавальних інтересів.

Формування основ природознавства в складі природничої освіти за реалізації особистісно

орієнтованого навчання здійснюється із використанням засобів індивідуалізації та диференціації, які характеризуються взаємозумовленістю.

Визначення терміна «індивідуалізація навчання» у виданні «Енциклопедія освіти» подано як процес, що передбачає планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Йдеться насамперед про своєрідність їх почуттів, сприймань, мислення, пам'яті, уяви, про особливості інтересів, задатків, здібностей, темпераменту, характеру [4, с. 332]. Важливою перевагою індивідуалізації навчання є можливість повної адаптації змісту, методів і темпів навчальної діяльності дитини до його індивідуальних особливостей.

У виданні «Енциклопедія освіти» зазначено, що диференціацією передбачено «врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо [4, с. 210].

Процес формування основ природознавства в складі природничої освіти має двобічне виявлення диференціації. Зовнішній бік вияву диференціації забезпечує:

1) різноманітність організаційних форм для максимального врахування індивідуальних можливостей, інтересів, цінностей, схильностей, задатків [10];

2) спеціалізацію навчального процесу для різних гомогенних груп, що визначаються на основі наступної диференціації: а) регіональної; б) внутрішньошкільної (спеціалізація, профілізація, поглиблене вивчення тощо); в) між паралелями (групи й класи різних рівнів); г) між класами (факультативні, різновікові групи тощо) [8, с. 319];

3) упорядкування діяльності тих, хто навчається, відповідно до їх мотиваційних позицій: хочу (профільна диференціація за нахилами й інтересами) та можу (рівнева диференціація за здібностями та успішністю в навчанні) [3].

Внутрішній вияв диференціації реалізовується на основі впровадження варіативності у тривалості виконання завдань та засобах методичної підтримки відповідно до готовності учнів до навчання.

Процес реалізації природничого складника змісту освіти за диференціацією передбачає таку організацію процесу навчання, за якої учитель: 1) працює з групою учнів, об'єднаними за певними значущими для процесу навчання загальними якостями (гомогенна група) [8, с. 320]; 2) здійснює індивідуальний підхід до окремих учнів, груп дітей із метою надання їм допомоги в оволодінні програмовим матеріалом; 3) розподіляє завдання за складністю та відповідно до індивідуальних можливостей учнів [1].

Висновки. Традиційне навчання вже не може бути визначальним у цілісному освітньому процесі. Значущими стають ті складники, які розвивають індивідуальність дитини, створюють необхідні умови для її саморозвитку, самовираження. Освітній процес за особистісно орієнтованого навчання дає змогу кожній дитині на підставі її здібностей, задатків, інтересів і власного досвіду, реалізуватися в навчальній діяльності. Таке навчання передбачає варіативність, тобто визначення змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням розвитку кожного вихованця для його педагогічної підтримки в пізнанні.

Отже, особистісно орієнтоване навчання дає змогу кожному учню з урахуванням його здібностей, задатків, інтересів, цілей та ціннісних орієнтацій, реалізуватися в пізнавальній та освітній діяльності, сприяючи самопізнанню, самовихованню та самовдосконаленню. А це дозволяє учням пізнати себе, порівнюючи з іншими дітьми, оцінити свої вчинки та поведінку, навчитися сприймати себе та інших загалом, а не за окремими рисами характеру чи певними вчинками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
2. Бучківська В. В. Сутність особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній теорії. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2002. № 9. С. 142–146.
3. Голодюк Л. С. Рівнева диференціація як засіб індивідуалізації навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 2–3. С. 90–93.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Мартиненко С. М., Хоружа Л. Л. Загальна педагогіка : навчальний посібник. К. : МАУП, 2002. С. 151–159.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. 5-е вид., доп. і перер. Київ. 2007. 656 с.
7. Пушкарьова Т. Е. Дидактичні умови організації особистісно орієнтовної навчально-пізнавальної діяльності шестирічних першокласників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Київ. 2010. 185 с.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. У 2 кн. Кн. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
9. Сериков В. В. Теория и практика личностно ориентированного образования: круглый стол. *Педагогика*. 1996. № 5. С. 19.
10. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с. С. 10.
11. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 18–28.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВВНЗ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВІЙСЬКОВОЇ ЮСТИЦІЇ

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER MILITARY EDUCATION INSTITUTION AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS IN MILITARY JUSTICE

Стаття присвячена проблемі підвищення якості професійної підготовки та формування професійної культури у майбутніх фахівців з військової юстиції засобами створення освітнього середовища у вищому військовому навчальному закладі.

У статті проаналізовано наукові дослідження з питань визначення сутності поняття «освітнє середовище» закладу вищої освіти та їх видів. На основі узагальнення результатів наукових досліджень виокремлено ознаки освітнього середовища: сукупність організаційно-педагогічних умов і факторів, які дозволяють здійснювати систему цілеспрямованих впливів на особистість майбутнього фахівця; певний (спеціально створений) спосіб організації навчання, що забезпечує студентів системою знань з обраної професії, стимулює їхню мотивацію до професійного розвитку та самоосвіти; спосіб взаємодії суб'єктів освітнього процесу, комплекс освітніх, виховних, соціально-педагогічних заходів, які створюють умови для професійного становлення особистості майбутнього фахівця, прояву та розвитку здібностей, удосконалення особистісних характеристик та якостей. Виокремлено змістові та організаційні особливості підготовки фахівців з військової юстиції у вищому військовому навчальному закладі. Визначено сутність поняття «професійна культура» у контексті професійної діяльності вказаних фахівців, обґрунтована необхідність її формування засобами створення освітнього середовища.

Визначено сутність поняття «освітнє середовище вищого військового навчального закладу» у контексті формування професійної культури фахівців з військової юстиції як спеціально організовану систему педагогічних умов і факторів, які забезпечують ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу (викладачів, студентів (курсантів), адміністрації, керівництва курсів та ін.), спрямовану на створення культурно-ціннісного контексту становлення суб'єкта професійної діяльності, що сприяє формуванню професійної культури майбутніх фахівців військової юстиції.

У структурі освітнього середовища вищого військового навчального закладу виокремлено компоненти: інформаційно-змістовий, організаційно-комунікативний, технологічний, матеріально-технічний, які дозволяють здійснювати комплексний вплив на особистість майбутнього фахівця з військової юстиції задля формування професійної культури.

Ключові слова: військова освіта, освітнє середовище, професійна культура, фахівці з військової юстиції, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to the problem of improving the quality of professional training and the formation of professional culture among future specialists in military justice through creating an educational environment in a higher military education institution.

The article analyzes scientific researches on determining the essence of the concept "educational environment" of a higher education institution and their types. Generalizing the scientific research results, the signs of the educational environment are distinguished: a set of organizational and pedagogical conditions and factors that allow to conduct a system of targeted influences on the personality of the future specialist; a certain (specially created) way of organizing training, providing students with a system of knowledge in the chosen profession, stimulating their motivation for professional development and self-education; a way of interaction between the subjects of the educational process, a set of educational, upbringing, socio-pedagogical activities that create conditions for the professional formation of the personality of the future specialist, manifestation and development of abilities, improvement of personal characteristics and qualities.

The content and organizational features of the training of specialists in military justice in a higher military education institution are highlighted. The essence of the concept "professional culture" in the context of the professional activity of these specialists is determined, and the need for its formation through creating an educational environment is justified.

The essence of the concept "educational environment of a higher military education institution" in the context of the formation of the professional culture of specialists in military justice as a specially organized system of pedagogical conditions and factors that ensure effective interaction of subjects of the educational process (teachers, students (cadets), administration, course management, etc.), aimed at creating a cultural and valuable context for the formation of the subject of professional activities that contribute to the formation of the professional culture of future specialists of military justice.

In the structure of the educational environment of a higher military education institution, the following components are distinguished: information and content, organizational and communicative, technological, material and technical, which allow to conduct a comprehensive impact on the personality of the future specialist in military justice for the formation of professional culture.

Key words: military education, educational environment, professional culture, specialists in military justice, a higher military education institution.

УДК 378.091.33:[355.23:356.13](043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.4>

Петрук О.В.,
заступник начальника інституту з матеріально-технічного забезпечення – начальник відділення матеріально-технічного забезпечення Військово-юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна парадигма військової професійної освіти зумовлює нові пріоритети у підготовці фахівців, які поєднують формування професійної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі і одночасний розвиток в них особистісних та соціо професійних феноменів, які в сукупності забезпечують ефективне здійснення професійної діяльності. Реалізація і досягнення вказаних пріоритетів можливо за умов відповідної цільової спрямованості та організації професійної освіти, зокрема, створення у військовому вищому навчальному закладі освітнього середовища, яке буде орієнтоване як на оволодіння здобувачем компетентностями з обраного фаху, так і на розвиток професійно важливих особистісних феноменів, зокрема, професійної культури юриста військової галузі.

Отже, задля забезпечення відповідної підготовки фахівця з військової юстиції необхідно створити у військовому вищому навчальному закладі освітнє середовище, що забезпечить підготовку фахівця тактичного рівня, який володіє теоретико-правовими знаннями з військових, військово-юридичних та юридичних навчальних дисциплін, практичними навичками роботи та керівництва особовим складом у військах (силах), здійснення правової роботи у підрозділі, оволодіння етичними стандартами правничої професії, що сприятиме розвитку професійної культури як соціо професійного особистісного феномену. Створення такого освітнього середовища дозволить досягти вказаних пріоритетів і підвищити якість підготовки фахівців військової юстиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сутність поняття «освітнє середовище», як педагогічного феномену, що характеризує освітні ефекти на підставі створення педагогічних умов і запровадження певних педагогічних інновацій конкретизували вчені В. Гриньова, Л. Карпова, О. Керницький, О. Макогон, К. Приходченко, В. Ясвін.

Теоретичне обґрунтування питань створення освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) здійснювали педагоги-вчені І. Біжан, А. Лігоцький, М. Нещадим, В. Ягупов. Соціокультурні, соціально-педагогічні, виховні аспекти формування освітнього середовища у ВВНЗ були предметом наукових досліджень Н. Генералової, М. Горліченко, О. Жежери, О. Зеленської, Н. Івашко, А. Каплі, С. Левченка.

Визначення факторів та умов, які впливають на ефективність створення та функціонування освітнього середовища ЗВО, розглядали вчені О. Ігнатюк, І. Захарова, М. Карпенко, Н. Клокар, О. Романовський.

Структуру освітнього середовища як єдності суб'єктного, змістового, діяльнісного, комунікаційного, матеріально-технічного та інших компонентів досліджували науковці Н. Гонтаровська,

О. Горчакова, Т. Жданко, Г. Полякова, В. Помогайбо.

Особливості розвитку професійної культури у фахівців правоохоронних органів, юристів та військовослужбовців розкрито у працях О. Кравченко, О. Марченко, І. Михайліченко, В. Молдавчук, Н. Самандас, С. Сливки, О. Федоренко, С. Шумовецької та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значні напрацювання в педагогічній теорії та практиці професійної підготовки військовослужбовців, значну наукову базу і втілення результатів досліджень вітчизняних учених в освітню практику їх підготовки, слід відзначити недостатню розробленість проблеми створення освітнього середовища у ВВНЗ у контексті формування професійної культури майбутніх фахівців військової юстиції.

Мета статті – обґрунтувати доцільність створення у вищому військовому навчальному закладі освітнього середовища як умов формування професійної культури майбутніх фахівців з військової юстиції та підвищення якості їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально змістове наповнення поняття «освітнє середовище» та його особливості у вищому військовому закладі вищої освіти.

В «Енциклопедії освіти» поняття «освітнє середовище» визначено як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [4]. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному (простір міжособистісної взаємодії між студентами, викладачами, адміністрацією і типи цієї взаємодії), технологічному (навчальна та навчально-професійна діяльність студентів, діяльність викладачів) і просторово-предметному (приміщення, обладнання, матеріали, матеріально-технічне забезпечення) оточенні.

О. Романовський під освітнім середовищем розуміє «сукупність матеріальних, духовних і психолого-педагогічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, та чинників які як сприяють, так і перешкоджають досягненню його ефективності» [9].

В. Слободчиков визначає освітнє середовище як складну систему, яка акумулює інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні та технічні ресурси і забезпечує формування особистості в її різноманітних проявах. Автор підкреслює, що освітнє середовище ЗВО є професійно-діяльнісним, керованим і залежить від насиченості його освітніми ресурсами.

В. Ясвін під освітнім середовищем (або середовищем освіти) розуміє систему впливів й умов

формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Науковець визначив, що освітнє середовище становить сукупність матеріальних, просторово-предметних факторів, соціальних компонентів і міжособистісних відносин. Усі ці фактори взаємопов'язані, доповнюють, збагачують один одного та впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища.

Під терміном «освітнє середовище вищого навчального закладу» Г. Голубова розуміє сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію творчого потенціалу його особистості. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим поєднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості фахівця [3].

В. Керницький під освітнім середовищем розуміє систему педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливості як для розкриття інтересів і здібностей, які ще не проявились, так і для розвитку здібностей, які вже проявились, та особистості студентів, у відповідності до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимог вікової соціалізації. Ця система включає діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти [5].

О. Марченко визначає поняття «освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю» як підсистему видового вищого військового навчального закладу Повітряних Сил ЗСУ, утворену полісуб'єктним компонентом, унормованим керівними документами масштабним у просторі та організованим у часі комплексом програмно-методичних і навчально-базових ресурсів професійної підготовки компетентних авіаційних військових фахівців з льотної та технічної експлуатації повітряних суден і наземного забезпечення польотів авіації [8].

Нам імпонує позиція М. Братко, яка розглядає освітнє середовище вищого навчального закладу як комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу [1].

Такий підхід М. Братко дозволяє розглядати в якості «фактору впливу» на суб'єкта освітнього процесу у ЗВО будь-яку з умов або будь-який ресурс освітнього середовища. Відтак, цілеспрямовано

змінюючи їх, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові освітнього процесу, в тому числі на його результат – випускника-фахівця. Освітнє середовище є детермінантою розвитку, становлення особистості у період здобування нею фахової освіти у ЗВО.

Отже, аналіз авторських поглядів на змістове тлумачення «освітнього середовища» дозволяють презентувати кілька тез. Отже, освітнє середовище – це загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, яка розгортається внаслідок запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими. Освітнє середовище закладу вищої освіти – багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності.

Отже, узагальнюючи вищесказане, ми можемо зробити висновки, що «освітнє середовище» має такі *ознаки*: сукупність організаційно-педагогічних умов і факторів, які дозволяють здійснювати систему цілеспрямованих впливів на особистість майбутнього фахівця; певний (спеціально створений) спосіб організації навчання, що забезпечує студентів системою знань з обраної професії, стимулює їхню мотивацію до професійного розвитку та самоосвіти; спосіб взаємодії суб'єктів освітнього процесу, комплекс освітніх, виховних, соціально-педагогічних заходів, які створюють умови для професійного становлення особистості майбутнього фахівця, прояву та розвитку здібностей, удосконалення особистісних характеристик та якостей.

С. Левченко виокремлено різні типи освітніх середовищ як цілісних явищ, які взаємно проникають і взаємодіють між собою, взаємодоповнюють один одного:

– середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей: здоров'язберігаюче, виховне, культуротворче, естетично розвиваюче, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості та ін.;

– професійно-орієнтоване (професійно-освітнє) середовище, що спрямовано на створення умов для розвитку професійної мотивації та спрямованості, сукупності професійно важливих якостей;

– середовище, що орієнтоване на професійний та особистий розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів) [6].

Т. Менг підкреслює, що освітньо-професійне середовище утворюється шляхом взаємодії освітнього і професійного середовищ. Професійне середовище авторка визначає, як сукупність соціальних, матеріальних і духовних умов професійної діяльності людини.

У наукових джерелах (М. Братко, А. Лігоцький, О. Марченко) висвітлено два підходи щодо визначення структури освітнього середовища закладу вищої освіти: логічний та екстралогічний. За логічним підходом розглядають структури освітнього середовища – утворюючі середовища (навчальне, науково-дослідне, соціокультурне, квазіпрофесійне тощо) або компоненти (суб'єктний, ціннісно-цільовий, комунікативний, діяльнісний, інформаційно-знаннєвий, ресурсний, інноваційний, організаційно-управлінський). Екстралогічний підхід передбачає аналіз структури освітнього середовища за якісними характеристиками (дух, атмосфера, клімат, комфортність, доброзичливість тощо).

Розглядаючи освітнє середовище як професійно та особистісно стимулюючий фактор, А. Лігоцький визначає освітнє середовище закладу вищої освіти як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку та саморозвитку [7]. Автор виокремлює такі структурні компоненти освітнього середовища: ціннісно-смысловий компонент (місія, цінності, традиції ЗВО, позитивні приклади випускників різних років як особистостей-професіоналів-громадян); інформаційно-змістовний компонент (професійно-освітні програми, реалізовані у ЗВО, прийняті концепції навчання, виховання, формування та розвитку особистості, що організовують методичні документи, які регламентують діяльність, спілкування та поведінку працівників і студентів); організаційно-діяльнісний компонент (форми, методи, способи діяльності (взаємодії), стиль спілкування і поведінки, особистий приклад, культура і спосіб життя, статусне становище суб'єктів у групі, їх залученість до інших колективів та груп, студентське самоврядування); просторово-предметний компонент (інфраструктура ЗВО, навчально-наукова матеріальна база, побутові та гігієнічні умови).

І. Габа у структурі освітнього середовища ЗВО виокремлює такі компоненти: інформаційний (освітні програми, навчальні плани, методичні розробки, книги, візуалізована і текстова інформація, Інтернет-сайти тощо); соціальний (взаємодія різних суб'єктів на принципі діалогічності, партнерства (викладачів, студентів, представників різних служб ЗВО: соціальної, психологічної, методичної, навчальної частини, бібліотеки, лабораторій тощо); технологічний (охоплює навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст,

форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо), що забезпечує різні шляхи і способи набуття та застосування професійних знань і досвіду соціальних відносин, виступає основою моделювання предметного і соціального контекстів діяльності студентів [2].

На думку М. Братко у структурі освітнього середовища закладу вищої освіти можна виокремити такі структурні компоненти: особистісний, аксіологічно-смысловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний. Особистісний компонент – поєднує усіх суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів) у кількісному та якісному вимірі. Саме особистісний компонент відіграє провідну системоутворюючу роль у формуванні освітнього середовища ЗВО. Взаємодія, взаємовплив, міжособистісні стосунки викладачів і студентів складають основу цього компоненту. Аксіологічно-смысловий компонент відображає місію, стратегію, цінності, традиції, символи, корпоративну культуру ЗВО. Інформаційно-змістовий компонент поєднує освітні програми, позааудиторні проекти, соціальні проекти, нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Організаційно-діяльнісний компонент відображає форми, методи, способи, технології, форми організації та стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, формальні та неформальні управлінські структури. Просторово-предметний компонент відображає матеріально-технічну інфраструктуру, аудиторний фонд, комп'ютерний парк, бібліотечні ресурси, побутові умови, обладнання приміщень [1].

С. Шумовецька у структурі освітнього середовища ЗВО вирізняє такі компоненти: стратегічний (впровадження у освітній процес ВНЗ ідей сучасних наукових парадигм (особистісної, смыслової, рефлексивної) та підходів (системного, аксіологічного, суб'єктного); соціокультурний (ЗВО як об'єкт соціокультурного середовища, а студенти є споживачами здобутків культури; у ЗВО створюються умови для реалізації потенціалу студентів як суб'єктів культури); особистісний (діяльність, спілкування, стосунки, поведінка суб'єктів освітнього процесу); ціннісно-смысловий (умови та ресурси, спрямовані на формування аксіологічної та смылової сфери особистості); суб'єктно-діяльнісний (реалізація суб'єктної позиції, активності, ініціативності, створення умов для самореалізації та самоактуалізації студентів); комунікативний (спілкування у форматі «міжсуб'єктної» партнерської, діалогічної, дискусійної моделі спілкування взаємодії на основі паритетних стосунків викладача й студентів); технологічний (впровадження сучасних освітніх технологій викладання) [10].

Важливо підкреслити, що освітнє середовище вищого військового навчального закладу на

відміну від традиційного цивільного має *особливості* у реалізації нормативно-правового, змістового і організаційного аспектів освітньої діяльності. При формуванні змісту вищої військової освіти необхідно враховувати:

- національні інтереси і пріоритети національної безпеки держави;
- національні інтереси в інформаційній сфері, розвиток системи стратегічних комунікацій сектору національної безпеки і оборони України;
- перспективи розвитку воєнної науки, озброєння та військової техніки, способів ведення збройної боротьби;
- новітні досягнення науки, техніки, технологій у застосуванні озброєння та військової техніки, що забезпечують сучасний рівень підготовки військового фахівця;
- вимоги до особистості військовослужбовця, його громадянських якостей, рівня культури, що забезпечують виконання професійних обов'язків відповідно до правових та загальнокультурних норм.

При формуванні освітнього середовища необхідно враховувати організаційний аспект, який має забезпечувати засвоєння студентами (курсантами) змісту військової освіти, оволодіння загальними, фаховими (військово-професійними, військово-спеціальними) компетентностями та досвідом майбутньої професійної діяльності під час навчання у вищому військовому навчальному закладі. Зокрема, необхідно сприяти:

- проведенню всіх видів та форм навчальних занять (групових, практичних, лабораторних та ін.) для набуття студентами (курсантами) практичних навичок із управління, застосування озброєння та військової техніки;
- відпрацюванню практичних навичок організації бою (бойових дій), управління підрозділами в бою під час виконання групових вправ, тренувань, тактико-спеціальних, тактико-стройових занять;
- набуттю досвіду управління підрозділами та організації взаємодії, роботи командних пунктів, бойових постів;
- оволодіння студентами (курсантами) діями в умовах застосування засобів радіоелектронної боротьби та зброї масового ураження;
- набуттю навичок виконання обов'язків з підготовки та планування операцій (бойових дій), управління військами (силами) та їх всебічного забезпечення під час проведення командно-штабних навчань та воєнних (воєнно-спеціальних, воєнно-історичних) ігор;
- оволодінню навичками з вогневої підготовки з різних видів стрілецької зброї;
- досягнення високого рівня польового вишколу та фізичної підготовки;
- формування моральної стійкості та психологічної готовності до виконання бойових завдань;

– розвитку навичок взаємодії в підрозділі, здійснення виховної та правової діяльності з дотриманням етичних, правових та загальнокультурних норм.

Освітнє середовище закладу вищої військової освіти має виступати інваріантом соціокультурної сфери суспільства, поєднувати матеріальні і духовні умови, поєднувати сукупність факторів організації освітнього процесу, забезпечувати педагогічну взаємодію, розвиваючий вплив на особистість майбутнього фахівця з військової юстиції. Важливо підкреслити, що освітнє середовище ВВНЗ поряд із професійною підготовкою повинне сприяти розвитку моральних, етичних, комунікативних, загальнокультурних якостей і характеристик військовослужбовця, які є основою ефективної взаємодії у підрозділі та забезпечують сумлінне виконання професійних обов'язків. Важливу роль при роботі з особовим складом у військовому підрозділі має професійна культура військового юриста, на якого покладено: здійснення юридично-консультативної та/або юридично-роз'яснювальної роботи у військових підрозділах щодо підтримання правопорядку серед військовослужбовців; профілактичної роботи і контролю з дотримання ними статутної поведінки, дізнавальної та слідчої діяльності у разі вчинення військовослужбовцями правопорушень (злочинів); розгляд справ про обвинувачення військовослужбовців та розв'язування спірних правовідносин, в яких стороною є військовослужбовець і т. ін.

Поняття «професійна культура» фахівців з військової юстиції розглядаємо як складне особистісне утворення, що поєднує сукупність стійких знань про цінності, правила, норми, принципи юридичної діяльності; передбачає сформованість професійно-етичних цінностей та розвиток професійно важливих якостей (моральних, вольових, комунікативних та ін.) якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій з метою дотримання і захисту прав і свобод людини, загальних інтересів суспільства та держави.

Отже, у контексті формування професійної культури фахівців з військової юстиції, освітнє середовище ВВНЗ ми визначаємо як спеціально організовану систему педагогічних умов і факторів, які забезпечують ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу (викладачів, студентів (курсантів), адміністрації, керівництва курсів та ін.), спрямовану на створення культурно-ціннісного контексту становлення суб'єкта професійної діяльності, що сприяє формуванню професійної культури майбутніх фахівців військової юстиції.

У структурі освітнього середовища ВВНЗ виокремлюємо такі *компоненти*:

- інформаційно-змістовий компонент (основні та додаткові професійно-освітні програми,

реалізовані у ВНЗ, прийняті концепції навчання, виховання, формування та розвитку особистості, нормативні документи, які регламентують освітню діяльність та взаємодію суб'єктів освітнього процесу);

– організаційно-комунікативний компонент (взаємодія різних суб'єктів ВВНЗ (викладачів, студентів, представників служб ВВНЗ: навчальної, психологічної, методичної частини, працівників бібліотек, лабораторій тощо), заснована на принципі діалогічності, партнерства, а також традиціями вищого навчального закладу);

– технологічний компонент (навчальна та навчально-професійна діяльність студентів, діяльність викладачів (цілі, зміст, форми організації, стиль викладання і характер контролю, методи, технології тощо));

– матеріально-технічний компонент (інфраструктура ВВНЗ, озброєння, військова техніка, матеріально-технічні засоби, спеціалізовані аудиторії, обладнані навчальні об'єкти, тири, полігони, тактичні містечка та ін.).

Ми дотримуємось думки, що структура освітнього середовища вищого військового навчального закладу покликана забезпечувати професійну підготовку майбутнього фахівця військової юстиції у поєднанні з особистісним розвитком, сприяти задоволенню потреб особистості у саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, створювати підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. При чому особлива увага має приділятися створенню можливостей для формування професійної культури майбутніх фахівців військової юстиції.

Найбільший потенціал для формування професійної культури майбутніх фахівців військової юстиції у структурі освітнього середовища ВВНЗ має організаційно-комунікативний компонент, який створює умови для взаємодії суб'єктів освітнього процесу під час всіх видів професійної підготовки (навчальної аудиторної і позааудиторної, виховної, психологічної та ін. роботи) та навчально-професійної (практика за військовим спрямуванням) діяльності студентів (курсантів).

Висновки. Отже, освітнє середовище вищого військового навчального закладу має значний освітньо-виховний потенціал для розвитку соціо-професійних особистісних феноменів, зокрема, професійної культури, що у поєднанні із оволодінням професійними компетентностями сприяє ефективному здійсненню професійної діяльності в цілому.

Перспективним напрямком подальших досліджень є обґрунтування і виокремлення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню професійної культури майбутніх фахівців з військової юстиції в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу.

БІБЛІГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2014. № 22. С. 15–21.
2. Габа І. М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2011. Т. XIII. Ч. 6. С. 74–82.
3. Голубова Г. В. Сутність та структурні компоненти освітньо-виховного простору педагогічного вишу як запоруки організації НДР. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2011. № 8. С. 37–41.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : Українська інженерно-педагогічна академія, 2013. Вип. 76. С. 43–50.
6. Левченко С. М. Особистісно орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
7. Лігоцький А. О. Основні засади побудови навчального процесу вищого військового навчального закладу з орієнтацією на упереджене формування професійних компетенцій випускників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : зб. наук. пр. 2011. № 1. С. 61–71.
8. Марченко О. Г. Освітнє середовище у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю: теорія і практика формування та вдосконалення : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. 412 с.
9. Романовский О. Г. Образовательная среда как одно из условий формирования национальной гуманитарно-технической элиты. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. Харків, 2009. Вип. 22 (26). С. 3–12.
10. Шумовецька С. П. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у вищому військовому навчальному закладі: теорія і практика : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «РУТА»», 2020. 488 с.

УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

MANAGEMENT OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF FUTURE SPECIALISTS: POLYCULTURAL ASPECT

У статті автор розкрив аспект управління з точки зору інноваційного, концептуального і компетентнісного підходів.

Зазначено, що формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки в коледжах КНР відбувається з урахуванням останніх розробок інформаційного освітнього простору. Здобувачі вищої освіти у процесі фахової підготовки набувають досвіду реалізовувати освітні цілі у полікультурному просторі.

Охарактеризовано ключові підходи управління формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців музичних спеціальностей. Компетентнісний підхід передбачає поєднання особистісного і професійно діяльнісного компонентів у змісті фахової підготовки. Управлінський аспект формування професійної компетентності реалізується через створення умов: чітко визначеної мети, яка узгоджується з нормативними програмними вимогами у професійній галузі, підпорядкованість цій меті усіх управлінських процесів у закладі вищої освіти. Важливими є не лише результати навчання, які суворо перевіряються, але й сформована здатність людини діяти в різноманітних професійних ситуаціях, у контексті реальних соціальних і культурних проблемних ситуацій. Компетентнісна орієнтація передбачає також варіативність структури навчальних планів, формування змісту освітніх програм з опорою на індивідуальні освітні траєкторії особистісного і кар'єрного зростання кожного студента.

Концептуальний підхід передбачає відображення федерального державного освітнього стандарту у навчальних планах та основних освітніх програмах фахової підготовки. Реалізація цього підходу в управлінні реалізується через наявну систему менеджменту якості освіти: управління якістю змісту фахової підготовки, якістю технологічного забезпечення і управління якістю результатів освітньої підготовки. Полікультурний аспект у цьому виявляється в орієнтуванні на потреби ринку праці, тенденції у галузі туризму і здоров'язбережувальних технологій.

Інноваційний підхід передбачає акцент уваги в організації освітнього середовища на запровадження інноваційних способів взаємодії, управління для оптимізації освітнього процесу, розвиток загальної та професійної культури, що є початком професійного зростання майбутнього фахівця. Практично реалізується через програми участі майбутніх фахівців у видовищних, виховних, комунікативних, змагальних і заходах, які формують престиж закладу освіти. Останні – у контексті інформаційного полікультурного освітнього простору визначено стрижневими. Управлінський аспект передбачає оцінку ефективності – перемоги на міжнародних змаганнях, призові місця.

У статті визначено, що перспективним

напрямом подальшої розробки заявленої теми є вивчення результативних практик співпраці з партнерами суміжних галузей відповідно до спеціальності фахової підготовки, національний досвід підтримки партнерської взаємодії із відомими успішними випускниками закладу освіти.

Ключові слова: інновація в управлінні, музика, освітній простір, професійна компетентність, партнерство, полікультурне середовище, управління, якість освіти.

In the article, the authors revealed the aspect of management from the point of view of innovative, conceptual and competence approaches.

It is noted that the formation of professional competence in the process of professional training in the colleges of China province takes place taking into account the latest developments in the information and educational space. Students of higher education in the process of professional training gain experience in realizing educational goals in a multicultural space.

Key management approaches to the formation of professional competence of future physical education and musical specialties are characterized. A competent approach involves a combination of personal and professional activity components in the content of professional training. The management aspect of the formation of professional competence is implemented through the creation of conditions: a clearly defined goal that is consistent with normative program requirements in the professional field, the subordination of all management processes in the institution of higher education to this goal. Important are not only the results of training, which are strictly checked, but also the formed ability of a person to act in various professional situations, in the context of real social and cultural problem situations. Competency orientation also involves the variability of the structure of educational plans, the formation of the content of educational programs based on the individual educational trajectories of personal and career growth of each student.

The conceptual approach involves the reflection of the federal state educational standard in curricula and basic educational programs of professional training. The implementation of this approach in management is implemented through the existing system of education quality management: management of the quality of the content of professional training, quality of technological support and management of the quality of the results of educational training. The multicultural aspect in this is manifested in orientation to the needs of the labor market, trends in the field of tourism and health-saving technologies.

The innovative approach involves an emphasis in the organization of the educational environment on the introduction of innovative methods of interaction and management to optimize the educational process. development of general and professional

УДК 378.09*КНР
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.5>

Се Кежань,
аспірант кафедри освітології
та інноваційної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

culture, which is the beginning of professional growth of the future specialist. It is practically implemented through programs of participation of future specialists in spectacular, educational, communicative, competitive and events that shape the prestige of the educational institution. The latter – in the context of informational multicultural educational space, are recognized as core. The management aspect involves the assessment of efficiency – victories in international competitions, prize-winning places.

The article defines that the promising direction of further development of the stated topic is the study of effective practices of cooperation with partners in related fields in accordance with the specialty of professional training, the national experience of supporting partnership interaction with famous 3 successful graduates of the educational institution.

Key words: *innovation in management, educational space, music, professional competence, partnership, multicultural environment, management, quality of education.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодення позначене трансформаційними процесами, в яких питання управління, менеджменту усіх компонентів має важливе значення для забезпечення якості освіти. Управління формуванням професійної компетентності педагогічного партнерства майбутніх фахівців охоплює вузлові напрямки організації навчальної взаємодії, процес розроблення і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, управління якістю змісту, якістю технологічного, методичного забезпечення навчального процесу, якістю результатів навчання. Оскільки Китайська Народна Республіка прагне утвердитися на світовій і науковій арені в ролі лідера, порушена проблема вкрай актуальна і широко розробляється. Сучасний стан розвитку КНР характеризується збільшенням навчальних закладів, де визначне місце посідає мистецька галузь. Це передбачає увагу до проблем підготовки фахівців музичних спеціальностей.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Проблематика педагогічного партнерства аналізована Рекомендаціями 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [3], Стратегією розвитку освіти в Китаї у XXI столітті [6], Положенням про ефективне зміцнення роботи з естетичного виховання в коледжах та університетах у нову епоху (КНР) [7]. Зазначимо тут, що державна політика КНР спрямована на розвиток і підтримку мистецтва, масової музичної культури, бо це визначено умовою економічного і соціального прогресу держави, утвердження КНР в лідерах полікультурного середовища. Базисом цього дослідження стали висновки про організацію фахової підготовки у КНР Корчагіна Г. С., Ян Чженьюй [2], Чжоу Юнь [5]. Ідеї щодо педагогічного партнерства і власне суті цього поняття узгоджено із висновками у публікації В. Ворожбіт-Горбатюк [1].

Формування мети статті (постановка завдання): розкрити особливості управління формуванням професійної компетентності

педагогічного партнерства у процесі фахової підготовки в коледжах КНР згідно з компетентнісним, концептуальним, інноваційним підходами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У дослідженні ми послуговуємося методологією інноваційного, концептуального і компетентнісного підходів.

Концептуальний підхід управління формуванням фахової компетентності педагогічного партнерства відображено у програмних документах, освітньому стандарті, навчальних планах і освітніх програмах підготовки фахівців. Апріорним завданням є підготовка майбутніх фахівців музичних спеціальностей у коледжах КНР – особистостей, персонально зацікавлених в реалізації державної освітньої політики, здатних демонструвати власним прикладом високий рівень інтеграції у полікультурний мистецький простір. Така інтеграція підтримується із зовні. Зокрема у Керівництві до визначення професійних стандартів учителів КНР (2001) акцентовано увагу на тому, що музичні заняття передбачають тісну співпрацю і партнерство учасників освітнього процесу для реалізації індивідуальної програми розвитку [4].

Концептуальний підхід розглянуто на прикладі діяльності UWC Changshu China [8]. У цьому коледжі вчать молоді люди у полікультурному просторі. Концептуальним базисом навчального процесу визначено китайську культуру, молодіжне лідерство і екологічна проактивність і партнерська взаємодія. Кожен студент вивчає хоча б один курс мовний, літературний, основ культури. Додаткові потенції для формування фахових компетентностей педагогічного партнерства містить програма додаткової підтримки «Навчання на практиці» Zhi Xing. Синтезуючою ідеєю цієї програми є використання ресурсів пролікультурного спілкування у навчальному партнерстві і співпраці з представниками інших культур, соціальних прошарків [8].

Ця ж ідея проникає в практики підтримки молодіжного лідерства. Управлінський контент доповнюється представниками молодіжних організації, об'єднань, профільних спільнот в усіх реалізованих освітніх програмах, івентах кожного структурного підрозділу. Таким чином управлінський блок функціонує через систему менеджменту якістю

змісту фахової підготовки, якістю технологічного забезпечення і цільового фінансування значимих проєктів за участю провідних науковців, працевлаштування студентів і випускників, що забезпечує високу якість результатів освітньої підготовки. Переважна більшість заходів спрямована на утворення конструктивних спільнот молодих лідерів – успішних студентів з тими, хто потребує допомоги і підтримки в подоланні навчальних труднощів. Таким чином концептуально у коледжі Чаншу створюються рольові моделі педагогічного партнерства для вирішення реальних викликів під час опанування мистецьких освітніх компонент: китайські студії, театр, візуальні мистецтва, іспанська, німецька, французька мови [8].

Компетентнісний підхід через призму полікультурності розглянемо на прикладі коледжу UWC Changshu China, зокрема програми CAS (Creativity, Activity, Service). По суті ця програма інтегрує навчання на практиці і набуття знань в діяльності. Тобто у коледжі вивчення китайської культури, музичного та інших видів мистецтва мистецтва відбувається у полікультурному просторі студентів-іноземців, через тісну взаємодію за принципами педагогічного партнерства із суспільством. У такий спосіб студенти осмислюють цінності національної китайської культури і музичного мистецтва, усвідомити діяльно культурний поступ КНР у світовому культурному просторі. Китайські студенти завдяки відкритому партнерству із іншими студентами можуть ділитися особистісним і професійним здобутком, разом з іноземцями досліджувати культуру своєї країни, послуговуватися актуальними для Європи тематичними і змістовими орієнтирами. Такі соціально значущі заходи, як волонтерська підтримка людей третього віку у спеціалізованих будинках догляду, організація музичних заходів у школах і громадських центрах не лише розкривають перспективи педагогічного партнерства і посилюють самоврядний компонент управління формуванням фахових компетентностей, але й руйнують культурні кордони, стереотипні уявлення про місцевий побут, мистецькі уподобання людей, організацію докільця [8].

На прикладі коледжу UWC Changshu China, вважаємо затребуваним у контексті розроблення проблеми педагогічного партнерства, є досвід проєктних тижнів, коли студенти отримують змогу популяризувати концептуальні цінності свого закладу освіти поза його межами. Раз на рік студенти коледжу разом із своїми педагогами їдуть навчальним відрядженням у віддалений район провінції Чаншу для виконання волонтерської служби [8]. Студенти мають змогу в дії перевірити управління формуванням фахових компетентностей на прикладі партнерства з місцевими громадами, через організацію викладання у школах для

соціально вразливих категорій дітей, долучення до просвітницької і роз'яснювальної роботи тощо. Такі форми діяльного партнерства розкривають перед студентами нові грані розуміння цінностей освіти і фахової підготовки для економічного розвитку КНР, допомагають сформувати належну мотивацію до подальшого навчання.

На цьому прикладі коледж управлінський аспект формування професійної компетентності майбутніх фахівців виразно бачимо значення створення умов організації інноваційного освітнього простору. Основа інноваційності – перспективи партнерства з місцевими громадами і можливість презентувати власний освітній результат. Також значущим є проєктування програм індивідуального успіху кращих студентів, супровід в реалізації ними програми успіху, долучення до популяризації ідей UWC кращих випускників коледжу.

Якість компетентнісного навчання обумовлена ретельним моніторингом абітурієнтського середовища, коли представники коледжу опікуються розробленням адаптивних програм і програм підготовчих курсів з урахуванням рівня загального розвитку і віковими особливостями слухачів таких курсів. Багато уваги приділено вивченню культурного простору, в якому перебувають студенти і працівники коледжу. Організація дозвілля, полікультурного спілкування відбувається з урахуванням актуальних трендів, долученням відомих представників творчих професій, популярних у середовищі молоді [8]. Вартим для корпоративного аналізу є практика співтворчості усіх учасників освітнього процесу в коледжі, програми участі майбутніх фахівців у видовищних, виховних, комунікативних, змагальних і заходах, які формують престиж закладу освіти.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, управління формуванням професійної компетентності педагогічного партнерства (на прикладі UWC Changshu China) відбувається з урахуванням на основі компетентнісного, концептуального та інноваційного підходів. Концептуальний підхід передбачає популяризацію ідей коледжу в усіх навчальних і громадянських ініціативах. Компетентнісний підхід проілюстровано прикладами соціально вартісних програм навчання в дії, підтримки молодіжного лідерства. Інноваційний підхід презентовано на прикладі проєктних тижнів, які демонструють виразний полікультурний напрям і соціальну зорієнтованість освітнього процесу у коледжі у провінції Чаншу, КНР.

Перспективним напрямом розробки заявленої теми є вивчення результативних практик партнерства із представниками суміжних галузей відповідно до спеціальності фахової підготовки, національний досвід підтримки партнерської взаємодії із успішними випускниками закладу освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ворожбіт-Горбатюк В. Компетентність педагогічного партнерства як базис якості вищої педагогічної освіти. *Молодь і ринок*. № 10/196. 2021. С. 63–68. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248528>
2. Корчагіна Г. С., Ян Чженьюй. Проблема професійної підготовки вчителів музики в КНР. *Інноваційна педагогіка*. № 36. 2021. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/36.2>
3. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) Про основні компетенції для навчання протягом усього життя від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text
4. Стандарти музичних дисциплін обов'язкової освіти очної форми навчання (експериментальна чернетка). Пекін : Міністерство освіти КНР: Педагогічний університет, 2001. 30 с.
5. Чжоу Юнь. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філософії : 011 «Освітні, педагогічні науки». Харківський національний педагогічний університеті імені Г. С. Сковороди. Харків, 2020. 230 с.
6. 高等教育司 (Відділ вищої освіти Китаю). URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A08/gjs_left/s7187
7. 开启新时代中国特色社会主义高等教育强国新征程 (Відкриття нового шляху розвитку країни за рахунок вищої освіти в нову епоху соціалізму з китайською специфікою. Відділ вищої освіти Китаю). URL: http://www.moe.gov.cn/s78/A08/moe_745/201712/t20171204_320494.html
8. UWC Changshu China. URL: <https://www.ukraine.uwc.org/uwcchangshuchina>

ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПРАВОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

PROBLEMS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE MORAL AND LEGAL KNOWLEDGE OF LAW STUDENTS: EMPIRIC ANALYSIS

У статті проаналізовано особливості стану практики розвитку морально-правового виховання майбутніх юристів та проведено апробацію авторських методик, розроблених на основі вивчення історичного досвіду означеної проблеми. Зроблено висновки про доцільність формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у напрямі від професійної складової до ціннісної, від конкретних цінностей професії до загальнолюдських цінностей. Доведено, що власне у фаховій діяльності виявляються й вирішуються суперечності творчої самореалізації особистості, зокрема поміж накопиченим досвідом суспільства і реальними формами його особистісно-творчої реалізації та поступу. Юрист зростає у своїй справі тією мірою, якою не лише опановує й розвиває юридичну діяльність, а й приймає правові цінності. Обґрунтовано, що зміст вищої юридичної освіти має передбачати її якісне оновлення, яке передусім передбачає поліпшення процесу особистісно-фахового розвитку юриста в соціокультурній розвивальній сфері, внаслідок чого досягають рівня фахової компетентності разом із моральною та правознавчою відповідальністю. Висвітлено, що для визначення ефективності застосування базових положень, на практиці було подіяно активним педагогічним чинником на процес професійної підготовки майбутніх юристів. Під дією активного педагогічного чинника розуміється впровадження факультативного курсу «Основи морально-правових знань майбутніх юристів», бесіди та роздавання друкованих матеріалів з цієї ж тематики. Проаналізовано на основі емпіричних даних знання-цінності як найвищий рівень морально-правових знань. Їх зміна визначалася за такими показниками, отриманими шляхом спостережень та анонімних анкет: переоцінка морально-правових понять і поглядів; критичний аналіз моральної поведінки; підходи до розв'язання конфліктів; зняття стереотипів поведінки тощо. Правильне уявлення про моральну та духовну культуру дозволяє правильно орієнтуватися при формуванні інших цінностей, зокрема професійних. За результатами експерименту зроблено висновок щодо ефективності запропонованої моделі формування морально-правових знань майбутніх юристів на основі розробленого факультативного курсу «Основи морально-правових знань майбутнього юриста» та тематичних методичних матеріалів.

Ключові слова: майбутніх юристів морально-правових знань, формування ефективності емпіричний аналіз.

The article analyzes peculiarities of the practice of moral and legal educating of future lawyers and makes approbation of author's methodologies, developed on the studied historical experience on the mentioned problem. The author confirms expediency of forming professional and value orientations of law students in the direction from professional component to the value one, from some professional values to the general human ones. It is confirmed that professional activity is where the contradictories of creative self-realization of a personality are identified and solved, particularly between the accumulated experience of society and actual forms of its personal creative realization and progress. A lawyer makes progress in his/her career not only by mastering and developing legal activity but also by accepting legal values. It is substantiated that the content of higher legal education should be fundamentally updated that first expects improvement of the process of professional growth of lawyer's personality in the social and cultural developing sphere, and thus, achieving the level of professional competence along with moral and legislative responsibility. It is marked that to determine efficiency of applied basic fundamentals, the effect of active pedagogical factor on professional training of law students is studied. The effect of active pedagogical factor is revealed in introduction of an optional course called "Fundamentals of moral and legal knowledge of future lawyers", communication and printed materials on the topic. Basing on empiric data, the knowledge-value balance is analyzed as the highest level of moral and legal knowledge. The change of them is defined by the indicators, obtained by observation and anonymous questionnaires, particularly reassessment of moral and legal concepts and opinions; critical analysis of moral behavior; approaches to conflict resolution; refusal of behavioral stereotypes, etc. The adequate opinion concerning moral and spiritual culture provides appropriate orientation while developing other values, particularly professional ones. According to the experiment results, the author makes conclusion on efficiency of the proposed model of developing moral and legal knowledge of law students on the basis of composed optional course called "Fundamentals of moral and legal knowledge of future lawyers" and the methodic materials on the topic.

Key words: future lawyers, law students, moral and legal knowledge, formation of efficiency, empiric analysis.

УДК 378.22:37.034
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.6>

Тушніцький Н.І.,
аспірант кафедри педагогіки
та інноваційної освіти
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Внаслідок інтенсивної інноваційної діяльності відбуваються активні соціальні перетворення. Можливості росту черпаються радше за рахунок перебудови основ

минулих способів життєдіяльності та формування геть нових перспектив. І це потребує істотного реформування освіти, передусім юридичної. Сучасне суспільство потребує не вузьких

юристів, а всебічно розвинених особистостей із фундаментальною освітою, багатою внутрішньою культурою, високими моральними якостями. Випускник юридичного факультету повинен мати необхідні актуальні наукові і прикладні знання, спеціальні вміння і навички, послугуючись у своїх фахових діях демократичними й гуманістичними цінностями, утверджуючи й боронячи ідеї правової держави, законності й справедливості, а також в усьому намагаючись творчо саморозвиватися.

На сучасному етапі розвитку юридичної науки тривають пошуки нових парадигм освіти, в основі яких лежить ідея її переорієнтування на формування гармонійно розвинутої особистості. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів значною мірою залежить від ступеня оволодіння та засвоєння ними ціннісних орієнтацій, формування професійно-ціннісних переконань, які базуються на засвоєнні основ аксіології як науки про цінності. Аксіологічний компонент професійної культури юриста формується як сукупність цінностей, які створило людство і які введені до цілісного педагогічного процесу на теперішньому етапі розвитку освіти.

Опановуючи цінності правової й духовної культури, юрист повинен уміти перетворювати та інтерпретувати їх відповідно до особистісних якостей та характеру його юридичної практики. Власне у фаховій діяльності виявляються й вирішуються протиріччя творчої самореалізації особистості, кардинальні протиріччя між накопиченим досвідом суспільства і реальними формами його особистісно-творчої реалізації та поступу. Юрист зростає у своїй справі тією мірою, якою не лише опановує й розвиває юридичну діяльність, а й приймає правові цінності.

Завдання гуманітаризації юридичної освіти являє собою найближчу, історично обумовлену мету її перебудови, котра має привести до кінцевої гуманістичної мети – формування розвинутої особистості. Найвищий рівень у системі цінностей зумовлює почуття суспільної відповідальності юристів за результати своєї діяльності, громадського обов'язку і дотримання морально-етичних норм.

Аналіз стану дослідження проблеми. Проблема підготовки єдності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти розглядалася у багатьох наукових працях. Передусім вивчали вплив знань студентів на їхню фахову компетентність. Ю. Козловський та О. Захар'яш досліджували концептуальні основи морального розвитку особистості науково-педагогічного працівника вищої школи, моральний поступ українських студентів [5]. Варто виокремити й праці С. Онищук [6] та В. Скотного [8], в яких висвітлено християнські

цінності в контексті трансформації світоглядних пріоритетів української нації, а також як засіб забезпечення принципу єдності виховних впливів у сучасній школі у роботі М. Чопко [12].

Широко розглянуто актуальні проблеми юридичної освіти у роботі Д. Фіолевського [10]. Не менш важливі праці щодо формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету А. Смульської [9], а також розвитку комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення О. Чорнобай [11].

Громадське право у світлі православної моральності висвітлено у праці Архієпископа Августина [1]. Важливо виокремити наукову працю щодо значення конституційного забезпечення свободи творчості та права на результати творчої діяльності в умовах інформаційного суспільства Н. Бочарової [2]. Не менш важливі дослідження науковців стосовно християнських моральних цінностей як базових складових професійної етики правника відображені в роботі Ю. Грибовської [3], а формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів у працях О. Денищик [4], Н. Руколянської [7] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження джерел показує, що питання дослідження ефективності цілісності правового та морального виховання у професійній підготовці майбутніх юристів у закладах вищої освіти вивчені недостатньо, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – проаналізувати стан практики та можливості педагогічного впливу на розвиток морально-правового виховання майбутніх юристів.

Виклад основного матеріалу. Юрист як особистість має, безумовно, виражену індивідуальність як за загальнолюдськими, так і професійними якостями. В моделі юриста виділяють лише узагальнені якості, необхідні і достатні для виробничої діяльності, які можуть бути сформовані у процесі його підготовки.

Зміст вищої юридичної освіти має передбачати насамперед вивчення навчальних курсів, що охоплюють цілі пласти культури. Якісне оновлення юридичної освіти – як ефективний метод наступного саморозвитку професійної компетентності фахівців – дає змогу сформувати системотворчу основу освітньої моделі. Вона передусім передбачає встановлення сутності юридичної освіти як неодмінного засобу поліпшення процесу особистісно-фахового розвитку юриста в соціокультурній розвивальній сфері вищої школи, внаслідок чого досягають рівня фахової компетентності разом із моральною та правознавчою відповідальністю, загальним рівнем фахової культури.

Для визначення ефективності застосування базових положень, уведених у морально-правовій частині роботи, подіємо активним педагогічним чинником на професійну діяльність майбутніх юристів. Під дією активного педагогічного чинника в цій роботі розуміємо впровадження моделі факультативного курсу «Основи морально-правових знань майбутніх юристів», бесіди та роздавання друкованих матеріалів з цієї ж тематики.

У ході експериментального дослідження нами було виділено чотири основні групи майбутніх юристів: контрольна група – відповідає випадку, коли студенти не отримували додаткової інформації про морально-правові знання ні під час свого навчання, ні після початку професійної діяльності; 1-ша експериментальна група – відповідає випадку, коли студент не одержував додаткової інформації про морально-правові знання під час свого навчання, але отримував її після початку професійної діяльності; 2-га експериментальна група – відповідає випадку, коли студент одержував інформацію про морально-правові знання під час свого навчання, але не отримував її після початку професійної діяльності; 3-тя експериментальна група – відповідає випадку, коли студент отримував інформацію про морально-правові знання під час свого навчання та після початку професійної діяльності.

Констатувальний етап спрямовувався на вивчення об'єкта дослідження в умовах звичного процесу, зокрема вивчався рівень морально-правових знань майбутніх юристів. На подальшому етапі дослідження ми намагалися виявити роль вмінь з моралі і права, які можуть допомогти у професійній діяльності майбутніх юристів. На завершальному етапі ми перевіряли якості, що характеризують повноцінність морально-правових знань. Результати показують, що сформованість морально-правових знань майбутніх юристів не відповідає вимогам.

Наступним кроком було дослідження сформованості діяльнісного аспекту морально-правових знань майбутніх юристів. Можна зробити такі висновки: в усіх випадках рівень морально-правових знань спочатку зростає відповідно до зростання стажу роботи, а після 15-ти років дещо знижується. Це повністю закономірне явище, яке зумовлене синдромом професійного вигорання, основними причинами якого є вичерпання, деперсоналізація, почуття приниження власної гідності тощо.

Надзвичайно важливим моментом нашої роботи є дослідження взаємовідносин майбутніх юристів з колегами, оскільки саме в цих відносинах найкраще проявляється рівень морально-правових знань.

Необхідною умовою ефективності виховних зусиль майбутніх юристів є його особистий приклад, високий професіоналізм, моральні якості,

сувора вимогливість до себе, доброзичливість, тактовність, відповідальність, невимушеність поведінки.

Доволі низькі оцінки показників зазначених критеріїв пояснюються, на наш погляд, не лише низьким рівнем знань (поінформованості) і несформованістю умінь та якостей, а й тим, що в майбутніх юристів досить часто зустрічається невпевненість, закритість, небажання в діяльності чи у виховному процесі відразу проявляти свої позиції, почуття. Напружений самоконтроль призводить до часткової втрати природності, іноді навіть спонтанності в поведінці, заважає розкритися творчому соціальному потенціалу. Ці негативні явища зумовлені недостатньою увагою до формування морально-правових знань майбутнього юриста.

Формувальний етап був спрямований на те, щоб довести ефективність впливу активного педагогічного чинника. З цією метою ми запропонували оцінити морально-правові знання майбутніх юристів студентам та експертам, а також здійснили самооцінку цих якостей. Порівняльний аналіз формування морально-правових знань студентів здійснювали в експериментальних та контрольних групах. У цій частині дослідження ми розглядаємо випадок, коли формування морально-правових знань майбутніх юристів відбувалося після початку професійної діяльності.

Після прочитання факультативного курсу лекцій та проведення бесід на тему морально-правових знань, рівень морально-правових знань мав би зрости. У першій експериментальній групі спостерігається підвищення середніх показників морально-правових якостей майбутніх юристів, причому ці показники зростають у всіх трьох категоріях опитаних. Порівнявши окремі морально-правові якості в першій експериментальній та контрольних групах, спостерігаємо зростання показників, які є найважливішими у формуванні морально-правових знань майбутніх юристів: знання про толерантність, морально-правову компетентність тощо. Спостерігалось підвищення всіх середніх показників першої експериментальної групи в порівнянні з контрольною. Звідси можна зробити висновок: прочитання факультативного курсу лекцій «Основи морально-правових знань майбутнього юриста» студентам, які вже займаються професійною діяльністю, позитивно впливає на формування в них вищого рівня морально-правових знань.

У другій експериментальній групі прочитання лекцій та проведення бесід на тему морально-правових знань проводилися під час навчання майбутніх юристів. Аналіз отриманих результатів у другій експериментальній групі засвідчує ефективність застосування такого підходу, причому, як і в попередньому випадку, спостерігається підвищення середніх показників морально-правових

якостей майбутніх юристів в усіх трьох категоріях опитаних. Слід зауважити, що таке підвищення має місце лише у випадку порівняння з контрольною групою. Виконавши порівняльний аналіз першої та другої експериментальних груп, спостерігаємо підвищення одних показників морально-правових якостей майбутніх юристів з одночасним зниженням інших. Тим не менше ці показники є вищими відносно контрольної групи. Це свідчить про те, що підходи, застосовані в експериментальних групах, взаємодоповнюються. Тому прочитання факультативного курсу лекцій «Основи морально-правових знань майбутнього юриста» майбутніми студентам під час їхнього навчання позитивно впливає на формування в них підвищення рівня сформованості морально-правових знань.

Розглянемо формування морально-правових знань майбутніх юристів в третій експериментальній групі, яка становить особливий інтерес, оскільки при її розгляді лекції та бесіди на тему морально-правових знань проводилися під час навчання майбутніх студентів та продовжувалися після початку професійної діяльності. Тобто такі студенти володіють певним рівнем морально-правових знань, який сформувався в них у навчальному закладі, та постійно вдосконалюють його після початку професійної діяльності.

Підходи, застосовані в першій та другій експериментальних групах, взаємодоповнюються в третій групі. Результати опитування, проведені в третій експериментальній групі, доводять ефективність застосування підходу, за якого лекції та бесіди проводяться як до початку, так і після початку професійної діяльності. Середні показники морально-правових знань майбутніх юристів в усіх трьох категоріях опитаних підвищуються в разі порівняння з контрольною, першою та другою експериментальними групами. Отже, підходи, за яких лекції та бесіди проводяться до початку та, відповідно, після початку навчання, хоча й мають нижчі показники, ніж у третій експериментальній групі, можуть ефективно застосовуватися при формуванні моралі і права майбутніх юристів.

На наступних етапах експерименту ми дослідили зміни в характеристиках морально-правових знань майбутніх юристів в контрольних та експериментальних групах. Як особливо важливу характеристику, що забезпечує перехід морально-правових знань у моральні переконання, ми дослідили динаміку усвідомленості морально-правових знань. Усвідомленість морально-правових знань майбутніх юристів розкривалася в таких уміннях (знання-уміння): логічно правильно визначати кожен із видів знань відповідні до його суттєвих ознак (словесно, схематично, математично тощо), правильно зв'язувати кожен з наукових абстракцій із предметною галуззю, описуваної нею дійсності, класом узагальнених кожною абстракцією

явищ; творчо застосовувати та використовувати абстракції в системі, у зв'язках, при описі нових явищ та процесів.

Знання-цінності – найвищий рівень морально-правових знань у контексті нашого дослідження. Їх зміна визначалася за такими показниками, отриманими шляхом спостережень та анонімних анкет: переоцінка морально-правових понять і поглядів; критичний аналіз моральної поведінки; підходи до розв'язання конфліктів; зняття стереотипів поведінки тощо. Результати опитування свідчать про те, що зовнішня мотивація (грошовий зарібок – потреба в досягненні соціального престижу) є більша за внутрішню (задоволення від роботи – можливість самореалізації). Тому рівень морально-правових знань не є достатньо високим.

Для визначення ефективності застосування базових положень, уведених у морально-правові й частині роботи, був використаний активний педагогічний чинник на професійну діяльність майбутніх юристів. Під дією активного педагогічного чинника розуміємо впровадження факультативного курсу «Основи морально-правових знань майбутніх юристів», бесіди та роздавання друкованих матеріалів з цієї ж тематики.

Таким чином, найефективнішою виявилась методика, застосована у третій експериментальній групі, тобто підхід, за якого лекції та бесіди проводяться як до початку так і після початку навчання та після нього. Хоча слід зауважити, що результати, отримані в першій та другій експериментальних групах, є високими в порівнянні з контрольною групою.

Висновки. Зроблено висновок про доцільність формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у напрямі від професійної складової до ціннісної, від конкретних цінностей професії до загальнолюдських цінностей. Надзвичайно важливим є поетапна демонстрація тісного зв'язку між професійними та загальними цінностями, їх взаємовпливу. Вивчення та засвоєння основних засад моралі в рамках системи цінностей майбутніх юристів лягає в основу культурного виховання. Такий підхід формує моральну культуру, яка лежить в основі духовного виховання та формування світогляду юриста. За результатами експерименту зроблено висновок про ефективність розробленого факультативного курсу «Основи морально-правових знань майбутнього юриста» та тематичних методичних матеріалів.

Подальші перспективи досліджень спрямовані на формування конкретних термінальних та інструментальних цінностей майбутніх юристів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Архієпископ Августин. Громадське право в світлі православної моральності. *Креативна педагогіка: наук.-метод. зб.* 2010. Вип. 2. С. 32–34.

2. Бочарова Н. В. Значення конституційного забезпечення свободи творчості та права на результати творчої діяльності в умовах інформаційного суспільства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Юриспруденція*. 2014. № 7. С. 69–72.

3. Грибовська Ю. Християнські моральні цінності як базові складові професійної етики правника. *Правова система України в умовах європейської інтеграції : погляд студентської молоді : зб. тез доп. І Міжнар. студ. наук. конф.* [м. Тернопіль, 3–4 квіт. 2017 р.]. Тернопіль : Вектор, 2017. С. 34–37.

4. Денищик О. І. Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2010.

5. Козловський Ю. М., Захар'яш О. С. Духовний розвиток українського студентства у контексті християнського світогляду. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. С. 174–178.

6. Онищук С. В. Християнські цінності в контексті трансформації світоглядних пріоритетів української нації. *ДонДУУ. МЕНЕДЖЕР*. 2014. № 2 (68).

7. Руколянська Н. В. Формування професійної культури та правничої етики майбутніх юристів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. № 41. С. 279–286.

8. Скотний В. Виховання душі. *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 5–10.

9. Смульська А. В. Формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2013. 20 с.

10. Фіолевський Д. Актуальні проблеми юридичної освіти. *Право України*. 2004. № 2. С. 114–117.

11. Чорнобай О. Л. Розвиток комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 825. С. 241–246 (Серія: Юридичні науки).

12. Чопко М. Християнські цінності як засіб забезпечення принципу єдності виховних впливів у сучасній школі в контексті Галичини. Львів, 2021.

ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ В УМОВАХ ФОРС-МАЖОРУ: ДОСВІД ХАРКОВА

ARTISTIC AND PRODUCTIVE ACTIVITY OF CHILDREN IN THE CONDITIONS OF FORCE MAJEURE: THE EXPERIENCE OF KHARKOV

У статті автором наголошено, що під час воєнної агресії художньо-продуктивна діяльність набуває нового значення, зокрема виступає як один із інструментів подолання стресових ситуацій, систематизації культурних, гуманістичних цінностей, дає відчуття стабільності в емоційному аспекті.

Зазначено, що художньо-продуктивна діяльність синтезує потужні та значущі ключові системи: освіта, культура та психологія безпечного простору життєдіяльності. Важливо розглядати їх як комплекс, досліджувати, як саме впливає художньо-продуктивна діяльність на формування особистості та життєві цінності.

У статті розкрито особливості організації автором художньо-продуктивної діяльності дітей в умовах воєнного стану з досвіду роботи з дітьми у бомбосховищах і метро у м. Харкові у лютому – травні 2022 року.

Автор використав позитивний досвід організації художньо-продуктивної діяльності дітей у співпраці з бібліотекою. Підготовка занять художньо-продуктивною діяльністю здійснювалась за наступним алгоритмом. Спершу відбувся добір дидактичного матеріалу, дитячої літератури, періодичних видань з обраної теми. Наступним етапом було створення тематичного зразка художнього продукту для демонстрації дітям та виготовлення під час заняття. Наступний етап – систематизація матеріалу у тематичну презентацію, підготовка тематичних атрибутів. Проведення заняття передбачало створення доброзичливої атмосфери, ознайомлення дітей з дитячою літературою, яка відповідає тематиці заняття. Розповідь ведучого із використанням мультимедіа. Створення тематичного художнього продукту. Завершення заняття.

В умовах форс-мажору, коли діти вимушено перебували у метро (воно використовувалося як бомбосховище) ми обрали такий художній матеріал, який доступний усім дітям та легко прибирається. Це дало змогу організаторам майстер-класів об'єднати дітей у різновікові групи. Було використано прийом роботи із шаблонами, щоб прискорити процес виготовлення художнього продукту.

В умовах провадження воєнного стану спільна робота бібліотекарів і освітян бачиться нам потужним ресурсом підтримки дітей, які переховувалися у метрополітені м. Харкова. Перспективою подальших розвідок ми бачимо розроблення стратегій взаємодії освітніх та культурних закладів для відновлення освітньої системи за участі культурних закладів.

Ключові слова: алгоритм заняття, освіта, співпраця, художньо-продуктивна діяльність, психологічно безпечне середовище, позитивна мотивація.

The author stressed that during the military aggression art-productive activity acquires new significance, in particular, acts as one of the tools of overcoming stress situations, systematization of cultural, humanistic values, gives a feeling of stability in the emotional aspect.

It is noted that artistic and productive activity synthesizes powerful and significant key systems: Education, culture and psychology of safe space of life activity. It is important to consider them as a complex, to investigate how it influences artistic and productive activity on formation of personal and vital values.

The article covers the peculiarities of the organization by the author of artistic and productive activity of children in the conditions of military condition with experience of work with children in bombs and subway in Kharkov in February – May 2022.

The author has used positive experience of organization of artistic and productive activity of children in cooperation with the library. The preparation of classes in artistic and productive activity was carried out according to the following algorithm. First there was a day of didactic material, children's literature, periodical publications on the chosen theme. The next stage was the creation of a thematic sample of the art product for demonstration to children and production during the class. The next stage is the systematization of the material in the thematic presentation, preparation of thematic attributes. The session provided for creation of a friendly atmosphere, familiarization of children with children's literature, which corresponds to the subject of the class. The story of the presenter using multimedia. Creation of thematic art product. Completion of the lesson.

In force majeure, when children were forced into the subway (it was used as a bomb-bomb), we chose a piece of art that is accessible to all children and easily cleaned. This allowed the organizers of master classes to unite children in different groups. It was used to work with templates to speed up the process of making an artistic product.

In the context of the military situation, the joint work of librarians and educators is seen by us as a powerful resource of support for children who have been buried in the underground of Kharkiv. We see the prospects of further development of strategies of cooperation of educational and cultural institutions for renewal of educational system with participation of cultural institutions.

Key words: Algorithm of occupation, education, cooperation, artistic and productive activity, psychological safety heart, positive motivation.

УДК 372.74:37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.7>

Штефан М.В.,

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Ворожбіт-Горбатюк В.В.,

докт. пед. наук, професор, професорка кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Художньо-продуктивна діяльність дитини пов'язана з розвитком

духовного зростання, є потужним ресурсом стійкості в умовах форс-мажору. Різноманітні види художньо-продуктивної діяльності дозволяють дитині віднайти своє захоплення, прогресувати

системно у цьому і супутніх видах діяльності. Поступово захоплення дитини змінюються, набувають більш складних форм вираження. У сучасному цифровому світі створено різноманітні освітні, культурні платформи, цифрові сервіси тощо. Період майже всесвітнього карантину фактично перевів активну діяльність реального часу у дистанційний віртуальний світ.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Різні аспекти художньо-продуктивної діяльності перебувають у колі наукових і практико-методичних інтересів педагогічної спільноти. Так, у дослідженні ми послуговувалися результатами і узагальненнями Ворожбіт-Горбатюк В., Борисенко Н., Каліна К. [1]. Порівняльно-педагогічна проєкція предмета дослідження презентована у публікації Кристопчук Т. [2]. Методологія, категорійне поле дослідження, загальне значення художньо-продуктивної діяльності дитини осмислено на підставі вивчення видань авторів: Божович Л., Мухіна В., Фльоріна Є. [3].

Формування мети статті (постановка завдання). Метою статті визначено: розкрити особливості організації художньо-продуктивної діяльності дітей в умовах воєнного стану з досвіду роботи з дітьми у бомбосховищах і метро у м. Харкові у лютому – травень 2022 року).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Освітня система України опинилась в складних умовах через російську воєнну агресію. Зокрема нищаться заклади освіти по всій території України у період лютий-липень 2022 року складає: повністю зруйновано – 215 закладів освіти, частково отримали пошкодження – 1889 заклади [4]. Зрозуміло, що швидке відновлення освітніх закладів у період воєнної агресії фактично не можливе. Отже, виникає потреба використовувати інші комунальні заклади, які не постраждали для очного або змішаного освітнього процесу на усіх освітніх рівнях. Кількість внутрішньо переміщених осіб по регіонах України значно може перевищувати можливості прийняття до закладів освіти учнів для провадження безпечного освітнього процесу. Отже, використання інших комунальних закладів стає для України на часі. Зазначимо, що позитивною характеристикою взаємодії культурних закладів освіти з освітніми закладами є досвід Республіки Польщі.

У Республіці Польщі створена та ухвалена Радою міністрів «Національна програма розвитку читання 2.0 на 2021–2025 роки» [5], яка має на меті підвищення та покращення стану читацької аудиторії в Республіці Польщі, шляхом посилення

ролі публічних, шкільних і педагогічних бібліотек як місцевих осередків соціального спілкування. Бібліотеки виступають центрами доступу до культури та систематизації знань. Зазначимо, що ця програма реалізується у закладах дошкільної освіти шляхом упровадження обов'язкових годин читання. Так, наприклад, під час обіднього відпочинку діти слухають казки, які читає вихователь. Діти закладів дошкільної та шкільної освіти відвідують публічні райони бібліотеки, де в ігровій формі знайомлять з бібліотечним фондом, презентують майстер-класи, організовують на базі бібліотек творчі виставки. Зазначимо, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку відвідують не тільки бібліотеки, а й інші культурні заклади. Тобто польська система освіти вдало інтегрує культурні заклади у освітній процес закладів освіти та сприяє вихованню та навчанню молоді в сучасному культурному просторі. Наприклад, у Республіці Польщі дошкільнята та школярі відвідують бібліотеку «Бібліотека для дітей та юнацтва м. Бигдощі, район Вижины» [6], де їх ознайомлюють з новими надходженнями у бібліотечні фонди, проводять творчі заняття, зустрічі з дитячими письменниками, ілюстраторами тощо. Цей позитивний досвід Республіки Польщі ми частково реалізували у м. Харкові на базі Центральної бібліотеки імені Д. І. Писарєва Центральної бібліотечної системи м. Харкова [7] шляхом створення творчої студії для дітей «Фантазія».

Реалізація проєкту відбувалась упродовж 2021–2022 року шляхом організації художньо-продуктивної діяльності для дітей віком від 6–10 років на базі Центральної бібліотеки імені Д. І. Писарєва Центральної бібліотечної системи Немишлянського району м. Харкова [7]. Мета проєкту полягала в ознайомленні дітей з художніми техніками, створення умов для опанування технічними навичками, досвіду роботи з бібліотечним фондом, ознайомлення з культурою європейських країн.

Для реалізації мети проєкту було розроблено цикл занять «Подорож країнами Європи». Заняття проводились щосередини у першій половині дня у літній період; щосуботи – упродовж навчального року. Набір у творчу студію здійснювався шляхом інформування користувачів бібліотеки, тобто інформацію отримували дорослі батьки потенційних отримувачів освітньої послуги. Батьки запрошували своїх знайомих, які мали дітей віком шести років і більше. Зазначимо, що під час заняття батьки чекали дітей у бібліотеці та мали змогу ознайомитись з бібліотечним фондом, читати книжки, періодичні видання, працювати у комп'ютерній залі. У бібліотеці створено умови для комфортного перебування та проведення культурного дозвілля для усієї родини: сучасні меблі, комп'ютери, яскрава література, мультимедійний центр.

Підготовка занять художньо-продуктивною діяльністю здійснювалась за алгоритмом: 1. Добір матеріалу із періодичних видань, часто використовували науково-популярний природничий журнал для дітей «Колосок» [8], Краєзнавчий часопис «Вічний мандрівник» [9]. 2. Добір дитячої літератури, періодичних видань з наявних у бібліотечному фонді бібліотеки. 3. Створення тематичного зразка художнього продукту для демонстрації дітям та виготовлення під час заняття. Ідеї для створення художніх виробів були запозиченні з візуальної платформи соціальних медіа, призначеної для збереження та пошуку інформації [10]. 4. Систематизація матеріалу шляхом створення тематичної презентації. 5. Підготовка цікавих тематичних атрибутів.

Алгоритм проведення заняття:

- Створення доброзичливої атмосфери, ознайомлення дітей з дитячою літературою, яка відповідає тематиці заняття.
- Розповідь ведучого про певну країну Європи з використанням мультимедійної презентації.
- Створення тематичного художнього продукту.
- Завершення заняття. Ведучий підводить підсумки та цікавиться у дітей що їх найбільш вразило, що не сподобалось. Ведучий повідомляє дітям наступну тему заняття.

Під час роботи творчої студії «Фантазія» спостерігались певні позитивні зміни, а саме: діти відчували себе комфортно у сучасному бібліотечному просторі, поступова формувалось позитивне ставлення до книги, бібліотеки у дорослих і дітей. У дорослих саме позитивна зміна ставлення до бібліотеки як сучасного центру сімейного дозвілля, де можна не тільки взяти книгу, а й ще у комфортному просторі почитати, спілкуватися з однодумцями, працювати дистанційно з власного девайсу або у комп'ютерній залі, відвідати корисні та цікаві лекції, майстер-класи. Як відомо, ставлення батьків до будь-якого закладу впливає на формування такого ставлення у дітей. Діти проявляли інтерес до тематичних занять. Тому у структурі заняття ми вважали доцільним дітям повідомляти наступну тему заняття. Тематика циклу дозволяла дітям самостійно або за участі дорослих дізнатись про ту чи іншу країну. Зазначимо, що під час заняття діти працювали з глобусом. Заняття з художньо-продуктивної діяльності у поєднанні з літературними вечорами дали можливість дітям бути маленькими дослідниками та мандрівниками. Відзначимо, що вік дітей був різний, отже і художні технічні навички відрізнялись. Але під час занять діти старшого віку допомагали молодшим опанувати технічні навички з вирізування, написання слів, обведення шаблонів, оздоблення продукту.

Зазначимо, що досвід, який ми отримали від реалізації творчої студії «Фантазії», став нам

у нагоді під час воєнної агресії в Україні. Для дітей, які переховувалися у метрополітені м. Харкова, ми разом з бібліотекарями організували творчі майстер-класи. Діти із задоволенням виготовляли різноманітні вироби з паперу. Ми врахували реальні умови, в яких опинились сім'ї з дітьми. Тому обрали такі матеріали для творчості, які не потребували додаткового обладнання та специфічного одягу і матеріалу. Наприклад, для створення малюнка з використанням фарби потрібні певні атрибути: індивідуальні пензлики, набір палітри, фартухи для дітей, вода у ємності та доступ до води. Всі ці вимоги неможливо виконати в умовах метрополітену та при певній кількості дітей, які там перебували. Використання пластиліну, глини, солоного тіста також неможливо, незважаючи на те, що діти дуже люблять цей матеріал, але він може опинитись і й на підлозі й на стелях метрополітену. Більш того, слід зазначити, що й вік дітей різний, відповідно й технічні навички різні. Отже, ми вирішили обрати такий художній матеріал, який доступний усім дітям та легко прибирається. Це різнокольоровий папір, клей-олівець, клей ПВА, ножиці, кольорові олівці, різноманітні наліпки, блискітки, стрічки. Це дало змогу нам як організаторам майстер-класів об'єднати дітей у різновікові групи. Діти дошкільного віку із задоволенням працювали з шаблонами, які ми заздалегідь підготували, підлітки самостійно виготовляли шаблони. Кожна дитина, коли виготовила свій художній виріб, оздоблювала її прикрасами на свій смак і бачення. Під час таких майстер-класів діти забувають, що вони жили на платформах метрополітену, що довкола війна. Вони занурились у світ, де є яскраві кольори, з яких можна творити, майструвати.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Отже, взаємодія культурних і закладів освіти дає учасникам освітнього процесу можливість поглиблювати знання, опанувати певні навички: пошук інформації, знайомства з представниками культурно-мистецьких професій, правила поведінки з опорою на загальнолюдські цінності; спонукає дитину до відвідування творчих студій. Організація співпраці бібліотеки і закладу освіти розкриває перспективи для інтегрування літературної і художньо-продуктивної діяльності. Представлений опис досвіду засвідчив: в умовах воєнного стану спільна робота бібліотекарів і освітян стала потужним ресурсом підтримки дітей, які переховувалися у метрополітені м. Харкова.

Перспектива подальших розвідок у даному напрямку полягає саме у розробленні стратегій систематичної, якісної та успішної взаємодії освітніх та культурних закладів. У цьому ми бачимо можливість швидкого відновлення освітньої системи за участі культурних закладів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Vorozhbit-Horbatiuk V., Borysenko N. and Kalina K. "Integrated course of art decoration through the prism of the conception of the new ukrainian school (primary education," Theory and Practice of Future Teacher's Training for Work in New Ukrainian School : monograph. 2020. P. 603–614.
2. Кристочук Т. «Партнерство дошкільного закладу та сім'ї у вихованні дітей: ідеї німецького досвіду». Молодь і ринок, 2022. Т. 200, № 2, с. 33–37.
3. Гузь І. «Художньо-продуктивна діяльність старших дошкільників зі зниженим зором». Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Т. 5, № 81, с. 63–67.
4. «Інтерактивна мапа. Інформація про кількість пошкоджених і зруйнованих закладів освіти», 2022, веб-сайт. URL: <https://saveschools.in.ua/> (Дата звернення: 05 07 2022).
5. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, веб-сайт. URL: <https://bip.mkdnis.gov.pl/pages/legislacja/programy-wieloletnie/narodowy-program-rozwoju-czytelnictwa-2-0-na-lata-2021-2025.php> (Дата звернення: 04 07 2022).
6. "Biblioteka dla dzieci i młodzieży na Wyżynach"; веб-сайт. URL: <http://wimbp-bibliotekadladziecinawyzynach.blogspot.com/> (Дата звернення: 05.07.2022).
7. «Центральна бібліотека імені Д. І. Писарєва ЦБС Немишлянського району міста Харкова», веб-сайт. URL: <http://www.biblioteka-pysareva.edu.kh.ua/> (Дата звернення: 2022).
8. Науково-популярний природничий журнал для дітей «Колосок», січень 2006. Веб-сайт. URL: <http://kolosok.org.ua> (Дата звернення: 04.07.2022).
9. Краєзнавчий часопис «Вічний мандрівник» 2020, веб-сайт. URL: <http://eternal-traveler.media/> (Дата звернення: 04.07.2022).
10. Візуальна платформи соціальних медіа призначена для збереження та пошуку інформації "Pinterest", веб-сайт. URL: <https://www.pinterest.com/> (Дата звернення: 05.07.2022).
11. Інформаційний портал «Вища освіта», веб-сайт. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/86779/ (Дата звернення: 09.07.2022).

ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

THE POTENTIAL OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE FORMATION OF CREATIVITY IN CHILDREN AND YOUTH

У даній публікації обґрунтована важливість розвитку креативності, як важливої характеристики успішної особистості. Автор звертає увагу на зв'язок між кількістю креативних фахівців та інноваційним розвитком економіки та держави в цілому.

З'ясовано, що креативність можна розвивати, проте відсутня загальна концепція розвитку креативності. Обґрунтовано наявність високого потенціалу для формування та розвитку креативності дітей і молоді закладами позашкільної освіти. Виявлено особливості освітнього середовища, яка полягає у наявності високого рівня мотиваційної складової до відвідування занять в гуртках та творчих об'єднаннях. З'ясовано важливість наявної відповідної матеріально-технічної бази, яка створює позитивний вплив на бажання продовжувати навчання. Враховано низку факторів освітнього процесу, які сприяють реалізації власного творчого задуму. До таких віднесено відсутність оцінювання, можливість працювати у власному темпі, спілкування з однодумцями, свобода думки при висуненні гіпотези, формуванні припущення, можливість експериментувати та перевіряти власну ідею.

Виявлено зростання інтересу до академічних дисциплін та раніше не відомих галузей знань у вихованців, під час роботи над різними проектами. Узагальнено головні переваги, які сприяють розвитку креативності вихованців закладів позашкільної освіти. Акцентовано увагу на гнучкості позашкільної освіти завдяки вільному вибору навчальної програми педагогом. Проведений аналіз дозволяє узагальнити широкий потенціал закладів позашкільної освіти спрямований на розкриття та розвиток творчого потенціалу особистості.

Автор вбачає подальше розкриття зазначеної теми шляхом проведення аналізу наявних засобів державного стимулювання розвитку креативності та вивчення досвіду роботи закладів в умовах кризових умов таких як пандемія COVID-19 та військовий стан на території України.

Ключові слова: позашкільна освіта, гуртки, розвиток, креативність, інновації, освіта, розвиток талантів, успішна особистість, учні, молодь.

This publication substantiates the importance of the development of creativity as an important characteristic of a successful personality. The author draws attention to the connection between the number of creative specialists and the innovative development of the economy and the state.

It was confirmed that creativity can be developed, but there is no general concept of creativity development. The existence of a high potential for the formation and development of creativity of children and youth in out-of-school education institutions is substantiated. The peculiarity of the educational environment is revealed, which consists in the presence of a high level of motivational component for attending classes in selectives and creative associations. The importance of the appropriate available material and technical basis, which creates a positive impact on the desire to continue education, has been clarified. Several factors of the educational process are considered, which contribute to the realization of one's own creative idea. These include the absence of evaluation, the opportunity to work at one's own pace, communication with like-minded people, freedom of thought when proposing a hypothesis, forming an assumption, the opportunity to experiment and test one's own idea.

The growth of interest in academic disciplines and previously unknown fields of knowledge among students during work on various projects was revealed. The main advantages that contribute to the development of creativity of students of put-of-school education institutions are summarized. Attention is focused on the flexibility of out-of-school education thanks to the free choice of the curriculum by the teacher. The conducted analysis allows us to generalize the wide potential of out-of-school education institutions aimed at revealing and developing the creative potential of an individual.

The author foresees the further disclosure of the topic under discussion by conducting an analysis of the available means of state stimulation of the development of creativity and studying the experience of institutions in crisis conditions such as the COVID-19 pandemic and martial law on the territory of Ukraine.

Key words: out-of-school education, selectives, development, creativity, innovation, education, talent development, successful personality, students, youth.

УДК 37.015.31:37.018.43:374.091
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.8>

Шубіна О.П.,
заступник директора
з навчально-виховної роботи
Житомирського міського центру
науково-технічної творчості
учнівської молоді

Постановка проблеми. Чимало досліджень науковців доводять, що креативність є однією з провідних якостей сучасної успішної особистості. Людство дуже швидко розвивається, що призводить не лише до позитивних змін, але й сприяє виникненню проблем, про які раніше не було відомо. Відповідно немає готових рішень, на які можна було б орієнтуватися під час їх вирішення. Саме креативність дозволяє знаходити шляхи вирішення нових задач, які несподівано виникають. Кожна держава прагне отримати

якомога більше підготовлених креативних фахівців для подолання викликів сьогодення оптимальним шляхом. На сучасному етапі розвитку науки виникає чимало ідей стосовно того, що вміння адаптуватися до бурхливого світу соціальної взаємодії (соціальний інтелект) досить тісно пов'язано з такою властивістю особистості як креативність. Налагодження конструктивних соціальних зв'язків притаманне людям із гнучкою поведінкою, які відкриті для нових ідей, тобто є креативними [1, с. 15–16].

Креативність розглядають як важливий елемент інноваційного мислення, саме тому міжнародна організація з якості освіти розробила рамковий документ з оцінювання креативного мислення українських підлітків [10, с. 9–10] для оцінки їх потенціалу.

Незважаючи на те, що вже проведена велика кількість досліджень в галузі психології креативності, досі не вироблено цілісної концепції, нерозв'язані питання про джерела й детермінанти творчості, взаємозв'язок особливостей особистості й творчості. Одне з центральних питань – питання про можливість навчання й розвитку креативності, тобто формування творчих умінь, творчого мислення, творчого стилю діяльності, й досі залишається дискусійним [5, с. 152–158].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останніми роками дослідженнями розвитку креативності у галузі педагогіки займаються такі вчені: О. Є. Антонова (технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін), О. М. Дунаєва (формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки), В. В. Павленко (розвиток креативності в процесі професійної підготовки), І. М. Станіславчук (розвиток креативності молодших школярів) та інші.

Д. В. Богоявленської обґрунтувала методику «Креативного поля» яка полягає у здатності до продовження пізнання за рамками вимог ситуації, А. О. Іванченко досліджує психологію креативності особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Нещодавно з'явилася чимало праць із питань розвитку нестандартного мислення та креативності, фахівців, які тривалий час працювали у сферах fashion-індустрії, реклами, на посадах з підбору персоналу у великих всесвітньо відомих компаніях, психологи та бізнес-тренери, які стверджують, що креативність – це здатність особистості, яку можна розвивати. Проте, питання формування та розвитку креативності учнів у закладах освіти потребує подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Як влучно зазначає Р. Шаповал, важливим засобом соціалізації є залучення підростаючого покоління до активної соціально значимої та соціально визначеної креативної діяльності. Необхідним є мотивація та стимулювання навчальної й творчої діяльності, самопізнання та саморозвитку особистості. Особлива роль у цьому належить закладам позашкільної освіти. Це пов'язано з тим, що позашкільна освіта в Україні не є обов'язковою. Діти обирають напрям діяльності та навчаються у тих гуртках та творчих об'єднаннях, відповідно до своїх інтересів та вподобань.

Досить важливою особливістю формування креативності особистості в закладі позашкільної освіти є наявність великої кількості форм креативної діяльності. Множинність діяльнично-креативного самовизначення кожної дитини робить позашкільний заклад дійсно унікальним простором навчання, виховання і творчості [9, с. 142]. Важливим аспектом розвитку креативності особистості є наявність керованого, не стихійного освітнього середовища. Педагог дозволяє дітям відхилятися від стандартних вимог та рішень певного завдання, проте постійно моніторить шлях його виконання до отримання результату.

Потрапляючи в заклад позашкільної освіти дитина навчається розуміти і відчувати свій власний внутрішній творчий потенціал. Креативність є основою творчої компетентності особистості, яка виявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя [4, с. 8, 13].

Важливим компонентом освітнього простору закладів позашкільної освіти є матеріально-технічна база. Зазвичай заняття в гуртках організовані на базі спеціальних навчальних лабораторій, кабінетів, майстерень, залів та ін. Такі приміщення обладнані відповідно до вимог державних стандартів [6, с. 95]. У кожному з них зазвичай наявне спеціальне обладнання, інструменти, механізми, матеріали, за допомогою яких педагог організовує освітній процес. Дуже часто керівники гуртків у своїх навчальних приміщеннях розміщують виставки кращих учнівських робіт, що позитивно впливає на мотивацію дітей до навчання в гуртку. Потрапляючи в таке середовище, дитина відчуває емоційне піднесення, захоплення, що спонукає до спроб виготовити власноруч схожі вироби.

Під час освітнього процесу педагог навчає дитину працювати на спеціальному обладнанні, користуватися необхідними інструментами, пояснює властивості різних матеріалів та пристроїв, дає можливість експериментувати, самостійно поєднуючи іноді абсурдним способом деталі, матеріали і врешті решт втілити в життя свій власний неповторний проект. Така невимущена атмосфера, коли діти вболівають не за високі оцінки, порівнюючи отриманий виріб з певним стандартом, а втілюють в життя власні проекти, які живуть в їх уяві, суттєво сприяє розвитку їх креативності.

Для забезпечення гармонійної реалізації та функціонування зв'язку творчості та креативності заклади позашкільної освіти підтримують тісну співпрацю із закладами загальної середньої освіти, батьками, громадськістю.

Відомий український вчений А. Сологуб стверджує, що креативна освіта передбачає розвиток творчості дітей шляхом залучення їх до активних досліджень, що підсилюють їх суб'єктивну позицію й сприяють набуттю нових знань. Основна ідея креативної педагогічної системи – це творча свобода дітей. У цьому процесі дитина перетворюється з об'єкта творчої дії на суб'єкта та головну дійову особу. Роль педагога в організації креативного навчання полягає в переорієнтації з інформатора на фасилітатора [8, с. 35].

Під час виконання нескладних дослідницьких завдань дитина долаючи труднощі, робить для себе відкриття у галузі тих знань, які є для неї новими і таким чином здобуває для себе нові знання. Виявляючи таким чином власний творчий потенціал за допомогою такої властивості, як креативність, вихованці закладів позашкільної освіти виробляють у себе стійку здібність і прагнення до творчої самореалізації.

В. Мачунським виділені особливості освітнього процесу в закладі позашкільної освіти, дослідник зауважує, що під час навчання відбувається не просто відтворення засвоєного, а розвиток набутого досвіду, його доповнення та вдосконалення. У цьому полягає закон творчої поведінки і особливість методики педагогічного процесу. Ще однією особливістю діяльності закладів позашкільної освіти є швидке реагування на зміни в суспільстві, на потреби й інтереси підлітків, створення умов для апробації найновітніших педагогічних систем формування, гармонізації позашкільних контактів і взаємин [3, с. 11–13]. Цьому значно сприяє вільний вибір навчальної програми педагогом. У разі необхідності керівник гуртка може розробити власну, авторську програму, наповнивши її особливим унікальним змістом, проявивши власну педагогічну креативність.

Для забезпечення створення креативного освітнього середовища в закладах позашкільної освіти наявна така атмосфера, яка встановлює гармонійне співвідношення духовного світу дитини з навколишнім середовищем. Встановлення гармонії між внутрішніми та зовнішніми енергіями дає поштовх до прояву високого рівня творчого потенціалу особистості. «Творчість є засобом ліквідації внутрішньої напруги, дисгармонії між особистістю і навколишнім середовищем, спрямування особистісного потенціалу в русло конструктивної діяльності» [7, с. 24].

Підтримуємо думку В. Горського, який стверджує, що завдяки позашкільній освіті створюється «особливий освітній простір, де об'єктивно задається множинність відношень, де не лише здійснюються спеціальні розвивально-пізнавальні ігри та засвоєння досвіду виконавської майстерності, творчості та емоційно-ціннісних відносин тих, хто

навчається, але й розширюються можливості для життєвого самовизначення дітей та підлітків.

Головними перевагами, які сприяють розвитку креативності у вихованців закладів позашкільної освіти Л. Яременко виділяє наступні:

- створення необхідної обстановки для самостійних дій вихованців (під час заняття в гуртку відбувається формування трудових знань, яке виключає повну регламентацію дій учнів);

- підведення вихованців до творчої ідеї (діти включені до діяльності, яка містить у собі можливості вияву самостійних дій, педагог ніби підводить вихованців до усвідомлення та використання цієї можливості);

- стимулювання до мобілізації та застосування загальнотеоретичних і політехнічних знань для вирішення творчих завдань (діти не завжди вміють практично застосовувати набуті знання, педагог сприяє встановленню зв'язків між наявними знаннями та задачами, які необхідно вирішити);

- застосування педагогами прийомів стимулювання інтелектуальної активності за рахунок залучення до улюбленої діяльності (що забезпечує менше відволікань від роботи, докладання більшої кількості зусиль для подолання труднощів, які виникають).

Погоджуємося з Л. Вороною, яка зауважує, що саме позашкільля формує унікально креативне освітнє розвивальне середовище, відкрите для кожної дитини, яке не може створити заклад загальної середньої освіти, бо немає належної спеціалізації і фахівців для розвитку особливих здібностей та задатків учня [2, с. 23].

Висновки. Узагальнюючи результати наших досліджень стосовно потенціалу закладів позашкільної освіти, який сприяє розвитку креативності дітей та молоді, можна відзначити що існують певні особливості в організації освітнього процесу, які позитивно впливають на розкриття творчого потенціалу особистості. За рахунок широкого спектру різних форм креативної діяльності, дитина відчуває і усвідомлює власний внутрішній творчий потенціал. Наявність матеріально-технічної бази, обладнання, інструментів, механізмів, виставок готових виробів сприяє візуалізації та усвідомленню технологічних процесів, які призводять до конкретного результату, розуміння, що за однакових умов кожен може створити власний і неповторний виріб. Невимушена атмосфера, відсутність оцінювання, робота у власному темпі створює передумови для втілення в життя власного неповторного проекту.

Можливість вільного вибору педагогами навчальної програми, або створення авторської дає можливість проявити власну творчість, адаптувати хід освітнього процесу до наявних умов, що в цілому сприяє формуванню креативного

середовища, яке розширює світогляд та сприяє розвитку творчих здібностей усіх учасників.

Перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз потенціалу закладів позашкільної освіти дозволяє сформувати актуальне бачення можливостей з питання формування та розвитку креативності дітей та молоді в сучасній освіті. Дане дослідження показує ефективність розвитку творчого потенціалу дітей, які займаються в гуртках та творчих об'єднаннях незалежно від напряму роботи закладу позашкільної освіти. Поза межами нашого дослідження залишилися питання державної підтримки та стимулювання до розвитку креативності створення власних стартапів. Водночас відкритим залишається питання трансформації системи роботи закладів позашкільної освіти у кризових умовах, таких як пандемія COVID-19 та військовий стан на території України. Узагальнення досвіду роботи закладів у цей період та його наслідків на розвиток креативності учасників освітнього процесу є перспективою для подальшого дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Булка Н. І. Активізація внутрішніх ресурсів людини у тренінгу креативності. *Творчість у контексті розвитку людини* : зб. матер. учасн. міжнар. наук. конф. Частина 2. Київ, 2003. С. 15–16.
2. Ворона Л. І. Розвиток позашкільної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 73. URL: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.73-1.3> (дата звернення: 20.08.2022).
3. Мачуський В. В., Корнієнко А. В. Стан підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів до формування соціальної компетентності учнів. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. URL: https://lib.iitta.gov.ua/4755/1/Kornienko_Machuskyi.pdf (дата звернення: 14.08.2022).
4. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*. 2016. Випуск 11. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25862/1/павл.%20В.%20П.%20Креативність.pdf> (дата звернення: 22.07.2022).
5. Позняк Т. М. Розвиток творчих здібностей дитини. *Наукові записки*. 2014. Випуск 125. URL: <http://dspace.cuspu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/191/1/125.pdf> (дата звернення: 16.05.2022).
6. Обладнання закладів освіти. Збірник нормативно-правових актів щодо матеріально-технічного забезпечення галузі освіти. 2019. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/Obladnannya-zakladiv-osvity.pdf> (дата звернення: 07.07.2022).
7. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник. К. : ІЗМН, 1996. 236 с.
8. Сологуб А. І. Особливості креативного підходу у профільному навчанні обдарованих учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. № 7. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10308/1/Сологуб.pdf> (дата звернення: 02.05.2022).
9. Яременко Л. А. Особливості формування креативності в системі позашкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені Н. П. Драгоманова*. 2011. Випуск 26. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/972/25.pdf?sequence=1> (дата звернення: 28.08.2022).
10. PISA-2021: рамковий документ щодо оцінювання креативного мислення (чорновий варіант, третя редакція). Київ : Український центр оцінювання якості освіти, 2022. 131 с. URL: http://osvita.ua/doc/files/news/867/86784/PISA-2021_ramkovyj-dokument.pdf (дата звернення: 17.08.2022).

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

ЗАГАЛЬНО-СВІТОВІ ПРОБЛЕМИ ТА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СВІТІ

WORLD-GENERAL PROBLEMS AND EVALUATIONS OF PERFORMANCE AND PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION IN THE WORLD

У статті обговорюються загально-світові проблеми та перспективи дистанційного навчання за умов пандемії та складної політичної ситуації. З одного боку, більшість країн отримали доступ до всевітньої освіти. З іншого боку, все населення світу знаходиться під загрозою COVID-19 та інших фізичних загроз. У цих умовах людство вимушено перейти на онлайн-навчання, історія якого нараховує біля 200 років. Зараз дистанційна освіта надає відкритий доступ до знання та навчання взагалі та пропонує більш гнучкі можливості для цього різних категорій учнів. Загально відомим його девізом є заклик «освіта для всіх». Але сучасний розвиток новітніх технологій потребує постійного підвищення кваліфікації всіх фахівців у сфері освіти та значних фінансових внесків у цей процес. Більшість викладачів і учнів не заперечує, що онлайн-навчання має безсумнівні позитивні характеристики. Воно дозволяє не переривати навчальний процес та надає можливість молоді отримувати вищу освіту, не зважаючи на всі сучасні труднощі.

Автор наводить дані певних опитувань Міжнародної асоціації університетів, які свідчать про скорочення кількості іноземних студентів по всьому світу, та дані по найбільш популярним закладам вищої освіти України.

В статті також проводиться аналіз певних проблем та оцінок успішності навчального процесу, який відбувається онлайн. З одного боку, більшість визнає погіршення результативності навчання. Але після двох років використання всі побачили його позитивні наслідки: збереження здоров'я, зростання власної самостійності та відповідальності та засвоєння цієї інноваційної моделі. Хоча автори статті вказують і на той факт, що дистанційне навчання, неминуче спричинило у учнів технічні та психосоціальні проблеми. Але вони визнають, що дистанційне навчання було єдиною доступною альтернативою для подолання пандемії. В статті підкреслюється, що сучасний розвиток нових технологій потребував і потребує постійного підвищення кваліфікації усіх фахівців у сфері освіти та значних фінансових вкладень.

Стаття наводить низку рекомендацій університетам від ЮНЕСКО. Це – розробка ефективних методів онлайн-навчання для забезпечення якості та рівності в освіті; тренінги для студентів і викладачів, фіксація змін та помилок у процесі навчання та викладання.

Ключові слова: всевітня освіта, новітні технології, онлайн-навчання, пандемія, опитування.

The article discusses global problems and prospects of distance learning in the conditions of a pandemic and a difficult political situation. On the one hand, most countries have gained access to universal education. On the other hand, the entire population of the world is at risk of COVID-19 and other physical threats. In these conditions, humanity is forced to switch to online education, the history of which is about 200 years old. Currently, distance education provides open access to knowledge and learning in general and offers more flexible opportunities for this to different categories of students. His well-known motto is the call "education for all".

But the modern development of the latest technologies requires constant improvement of the qualifications of all specialists in the field of education and significant financial contributions to this process. The majority of teachers and students do not deny that online learning has undoubted positive characteristics. It allows you to not interrupt the educational process and provides the opportunity for young people to receive higher education, despite all modern difficulties.

The author presents the data of certain surveys of the International Association of Universities, which indicate a decrease in the number of foreign students around the world, and data on the most popular institutions of higher education in Ukraine.

The article also analyzes certain problems and evaluations of the success of the educational process, which takes place online. On the one hand, the majority admits the deterioration of learning performance. But after two years of its use, everyone saw its positive effects: preservation of health, growth of own independence and responsibility, and assimilation of this innovative model. Although the authors of the article also point to the fact that distance learning has inevitably caused students technical and psychosocial problems.

But they admit that distance learning was the only available alternative to overcome the pandemic. The article emphasizes that the modern development of new technologies required and requires constant upgrading of the qualifications of all specialists in the field of education and significant financial investments.

The article provides a number of recommendations to universities from UNESCO. This is the development of effective online learning methods to ensure quality and equality in education; trainings for students and teachers, recording of changes and errors in the learning and teaching process.

Key words: global education, new technologies, online learning, pandemic, survey.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.9>

Божко Н.М.,

канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми. В останні десятиліття системи освіти усіх країн знаходяться під впливом процесу всесвітньої економічної, політичної, культурної інтеграції та уніфікації. Проявом цього є загальна уніфікація знання, яка знаходить своє втілення у процесі виходу національних освітніх систем за межі державних кордонів, інтернаціоналізації освіти та у формуванні всесвітнього освітнього простору та ринку освітніх послуг.

Другою важливою характеристикою сучасного суспільства, на думку науковців, є масовий доступ до освіти у більшості країн, що привело до перетворення освіти з елітної у масову.

Міжнародні джерела вказують, що доля населення країн Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР, членами якої є 37 держав та ще 70 мають статус партнерів), яка має шкільну освіту, складає біля 90 %. А відсоток людей з вищою освітою вже наблизився до 40 %. При тому в окремих країнах, наприклад, у Канаді, Японії та Південній Кореї він досягнув рівня більше 55 %.

Свій достатньо високий статус підтримує і Україна, де люди з вищою освітою складають більш ніж 50 % населення, а до навчальних закладів вищої освіти сьогодні вступає біля 80 % випускників середньої школи. Ця інформація позитивно впливає на молодих людей з різних країн світу, які вирішили отримати таку освіту в Україні.

Ще однією важливою характеристикою сучасної та, відповідно, української освіти є її технологізація.

Незважаючи на значну кількість критичних відгуків та негативних оцінок, онлайн-навчання має безсумнівні позитивні особливості. Воно дозволяє не переривати навчальний процес та надати можливість молоді отримувати вищу освіту, не зважаючи на вік, національність, гендерну приналежність, місце знаходження, тощо. За умов сучасного військового стану в країні це має величезне значення.

Історія дистанційної освіти нараховує вже біля 200 років. Її найбільш інтенсивний розвиток почався з 1990-х років. З розвитком та всебічним розповсюдженням Інтернету цей вид навчання охопив практично всі країни. Зараз дистанційна освіта надає відкритий доступ до знання та навчання взагалі та пропонує більш гнучкі можливості для цього різних категорій учнів. Загально відомим його девізом є заклик «освіта для всіх». А сучасний розвиток новітніх технологій потребує постійного підвищення кваліфікації всіх фахівців у сфері освіти та значних фінансових внесків у цей процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Раніше багато вчених вважали, що це може лише привести до загострення міжвузівської конкуренції та складно прогнозуємої зміни існуючої моделі навчання взагалі. Але сьогодні, з початком пандемії та загальним ускладненням ситуації у світі,

більшість розуміє, що цифровізація стала основним механізмом, що може забезпечити можливість функціонування освіти та її розвиток.

Більшість викладачів і учнів не заперечує, що онлайн-навчання має безсумнівні позитивні особливості у тому сенсі, що воно дозволяє не переривати цей процес та надати можливість молоді отримувати вищу освіту, не зважаючи на всі сучасні труднощі. Хоча представники класичної школи викладання не є його прихильниками. Цікаві роздуми відносно e-Learning ми знаходимо у книзі Ігоря Шагаєва «E-Learning – проблемы и решения», яка була видана у травні 2020 року у Великій Британії. В ній автор аналізує вплив ICT Web-media як на сприйняття знань людиною, так і на формування нового знання. На базі моделі «мозок/сенсорика/сприйняття інформації» він розкриває проблему негативного впливу використання технічних засобів навчання, які фактично гальмують розвиток людини як *human sapiens*. Вчений доводить, що візуальний, текстовий та аудіо-канали передавання та отримання інформації мають вивчатися, аналізуватися та використовуватися разом. До того ж такий підхід допомагає у оптимізації оцінки знань студентів з урахуванням їх здібностей [2, с. 10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Зупинимось на аналізі деяких проблем, з якими зараз зіштовхуються як студенти, так і викладачі сучасної вищої школи в усіх країнах світу.

Популярні інформаційні технології і цифровізація освіти значно розширила освітні можливості. Але сьогодні певні зміни у масштабність глобальної освіти внесла не лише пандемія, а і військові дії, які йдуть у частині країн світу. Особливо це вплинуло на вищу освіту, коли було обмежено можливості міжнародної економічної мобільності, що призвело до скорочення кількості іноземних студентів практично в усіх країнах світу.

Взагалі пандемія COVID-19 створила значну кількість проблем. Назвемо деякі з них. Згідно до даних опитування Міжнародної асоціації університетів, у всьому світі ми бачимо: 1) припинення освітньої діяльності (на 24 %); 2) зниження кількості абітурієнтів (на 46 %); 3) наукові дослідження не можуть бути закінчені у визначений термін (52 %); 4) послаблення партнерства (59 %); 5) зниження академічної мобільності (89 %). Як ми бачимо, найбільш відчутним та негативним моментом є зниження академічної мобільності.

Згідно до даних цього опитування, більше 46 % майбутніх/можливих іноземних студентів відмовилися від навчання за кордоном. Нажаль, цей негативний процес продовжується.

Наприклад, американські експерти у сфері освіти ще на початку 2020–2021 навчального року прогнозували скорочення кількості іноземних

студентів в 170 відомих університетах США на 25 %. Фахівці цієї сфери провели опитування серед учнів 3-х тисяч вищих навчальних закладів США. Підсумки цього продемонстрували певну негативну статистику: кількість нових студентів скоротилася на 45,6 %, а іноземних студентів приїхало на навчання на 15 % менш ніж у минулому році. Навіть найбільш численний контингент – студенти з Китаю та Індії – скоротився у порівнянні з минулим роком на 14,6 % (китайці) та 13,2 % (індуси) відповідно [8].

Хоча деякі країни, наприклад Німеччина, продовжують залишатися одним з чотирьох найпопулярніших місць навчання у світі і там, навіть, зафіксоване збільшення на 2 % кількості іноземних студентів у зимовому семестрі 2020–2021 навчального року (325 000 осіб). Студенти продовжують обирати Німеччину, навіть під час пандемії COVID-19, тому що вищі навчальні заклади тут досягли значного прогресу щодо цифровізації навчання.

Мета статті – проаналізувати сучасну ситуацію з дистанційною освітою у різних регіонах світу та познайомити з її оцінками та перспективами подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Зараз дистанційна освіта охопила практичну більшість країн. Всесвітній банк оприлюднив дані відносно кількості студентів, вимушених перейти на дистанційне навчання по регіонах світу: Європа і Центральна Азія – 97 %; Східна Азія, країни АТР та Субсахарська Африка – 98 %; Латинська Америка, Близький Схід, Північна Африка, Північна Америка та Південна Азія – 100 % [7, с. 11].

Сьогодні не викликає сумніву, що наслідки цього можуть мати довгостроковий характер та привести до змін у балансі між національною та глобальною освітою та вплинути на можливості відомих систем освіти у всьому світі.

Наприклад, у попередньому навчальному році, відповідно до даних Української національної інформаційної агенції Міністерства освіти і науки України, на початок листопада 2021 року у вітчизняних закладах вищої освіти навчалися 76 548 студентів-іноземців.

З них – біля 69 тис. (90,02 %) знаходилися на основному навчанні; 6,45 % – мовна підготовка; післядипломна освіта – 2,25 %; аспірантура і докторантура – 1,27 %; навчання за програмою академічної мобільності – 0,001 %.

Нажаль, сучасна трагічна ситуація, викликана військовими діями, призвела до катастрофічного скорочення студентів-іноземців в Україні.

Серед спеціальностей, які обирали іноземні студенти (за даними МОН України), найбільш популярними були медичні (біля 50 %); менеджмент (4,04 %); фармація (4 %); середня освіта (2,32 %); право (2,01 %); архітектура і будівництво

(1,72 %); фінанси, банківська справа та страхування (1,7 %); економіка (1,6 %).

Назвемо навчальні заклади, які були найбільш популярними для студентів-іноземців в Україні. Це: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Харківський національний медичний університет; Національний медичний університет імені О. О. Богомольця; Одеський національний медичний університет; Запорізький державний медичний університет; Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова; Дніпровський державний медичний університет; Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачовського МОЗ України; Буковинський державний медичний університет; Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Всі вони є частиною єдиного європейського освітнього простору, який сформовано як реалізація Болонського процесу, до якого приєдналися різні країни. При цьому слід пам'ятати, що навчання іноземних студентів є доходною статтею бюджету, тобто можливістю для університетів усіх країн заробити додаткові кошти.

Як ми бачимо, найбільш високу позицію серед українських закладів вищої освіти посідав Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, який займається підготовкою іноземних студентів ще з 1948 року та знаходиться на 511–520 місцях у 18-тому випуску глобального рейтингу QS World University Rankings 2022 [11].

Обговоримо певні проблеми та оцінки учасників навчального процесу, який здійснюється за умов онлайн.

Хоча на початку цього процесу відношення його учасників до цього було достатньо неоднозначним. Наприклад, відповідно до опитування більш ніж 4000 студентів, яке було проведено інститутом Gallup у вересні-жовтні 2020 року, 44 % відмітили, що навчання у зв'язку з переходом на онлайн-формат погіршилося, а ще 16 % відмітили, що воно значно погіршилося [5].

Аналогічні оцінки демонстрували і опитування, проведені серед багатьох закладів освіти інших країн.

Протилежне відношення до дистанційної освіти (звичайно, за умов сучасної ситуації) ми бачимо у статті “Foreign Language Students” Voices on Blended Learning and Fully Online Classes during the COVID-19 Pandemic» [10], яка демонструє більш толерантне відношення до численних перешкод у дистанційному навчанні у порівнянні з потенційними ризиками передачі COVID-19 з боку представників індонезійського суспільства. Більшість студентів у цьому дослідженні віддали перевагу повністю онлайн-навчанню, ніж змішаному. Для них головним було збереження здоров'я. На їхню думку, дистанційне навчання дає студентам позитивні можливості вдосконалити свої знання та

навички. По-перше, онлайн-навчання – це інноваційна модель, по-друге, студенти мають більше часу для виконання своїх завдань та стати самостійними і відповідальними. По-третє, учні, які навчаються вдома, почуваються в безпеці від поширення COVID-19. Хоча автори статті вказують і на той факт, що дистанційне навчання, неминуче спричинило у учнів технічні та психосоціальні проблеми. Але автори визнають, що дистанційне навчання було єдиною доступною альтернативою для подолання пандемії.

До того ж онлайн-навчання дозволяє зберігати частину грошей, які родини студентів вимушені були втрачати на сплату помешкання, транспорт та їжу своїх дітей. Хоча не слід забувати про значну кількість проблем, пов'язаних з якістю інтернет-з'єднання.

Більшість закладів освіти задля привернення іноземних студентів проводить значну кількість заходів, вебінарів/ярмарок для абітурієнтів. Університети, як в Україні, так і за кордоном, підкреслювали важливість використання онлайн-форматів для комунікації як з абітурієнтами, так і зі студентами. Хоча сучасний розвиток нових технологій потребував і потребує постійного підвищення кваліфікації усіх фахівців у сфері освіти та значних фінансових вкладень.

Але обов'язково слід пам'ятати та враховувати і негативну оцінку результативності дистанційного навчання значною кількістю викладачів.

У багатьох університетах онлайн-лекції, як і деякі семінари, були у доступі ще до пандемії, але більшість лекторів, наприклад, у відомому всім Кембріджі, відмовилися викладати власні матеріали в Інтернет. Вони не бажали працювати за умов штучного середовища та вказували на те, що людина – соціальне створіння. Вона значно краще вчиться і засвоює інформацію за умов звичайного спілкування, а не з допомогою Інтернету.

Багато студентів, опитаних дослідниками цього питання, вказали і на таку важливу особливість і цінність університетської освіти, як можливість, крім отримання кваліфікації, ще і соціальну адаптацію, коли навчання та університетське життя допомагали їм ставати незалежними та впевненими у собі, навчитися працювати у команді та керувати собою.

Всі викладачі, які проводять заняття через Інтернет, відмічають значну кількість особливостей цих процедур, які не мають бути оцінені позитивно. Наприклад, найбільш активно у таких заняттях беруть участь студенти, які впевнені у собі і знають більше. А інші можуть, власно кажучи, відпочивати, або займати позицію наглядача. До того ж, слабкий або відсутній зв'язок може призводити до втрати робочого контакту, коли студент може займатися особистими справами та зовсім не працювати.

Ще одним важливим моментом є той факт, що більшість учнів включається у заняття з допомогою мобільних телефонів, які не можуть забезпечити якість зображення. Особливо це стосується текстових матеріалів, різного роду таблиць, схем, тощо.

ЮНЕСКО (Міжнародний інститут планування освіти) підготував доповідь про вплив пандемії на сектор вищої освіти. у якому вказав його певні тренди. У зв'язку з кризою багато студентів відчують певні складності: загальний стрес, пов'язаний із пандемією; фінансові труднощі: неможливість сплачувати за навчання, відсутність підробітку; соціальну ізоляцію; відсутність можливості комунікації з однокурсниками; відсутність надійного інтернет-з'єднання; відсутність обладнання, необхідного для онлайн-навчання; складність підтримки комфортного режиму дня.

До того ж велика кількість, наприклад, африканських університетів повідомила, що серед тих 700 університетів, що діють на території Африки на південь від Сахари, лише незначна частина підготовлена та технічно облаштована до дистанційного навчання. Особливо це стосується сільських регіонів. А у значній частині арабських країн має місце тенденція до посилення нерівності між різними верствами суспільства у зв'язку з переходом до онлайн-навчання – лише 52 % мешканців мають доступ до Інтернету, а частина не має персональних комп'ютерів.

Нажаль, такі самі проблеми має і частина студентів українських закладів вищої освіти. Особливо це стосується мешканців сільських регіонів, які вимушені були повернутися до дому під час переведення на дистанційне навчання та опинилися у регіонах з поганим інтернет-зв'язком.

Міжнародні організації вказують, що через кризу на ринку праці фінансові складнощі також зазнають і випускники вишів цього року. Крім того, перехід традиційного навчання в онлайн-режим вплинув на якість викладання: матеріали для занять у класі не були пристосовані для цього. Це знижує мотивацію учнів та студентів і призводить до того, що деякі з них, якщо не кидають навчання, то дуже знижують його успішність, тому що не приділяють йому потрібної уваги.

Багато студентів, які на певний час повернулися до дому, залишаються з родиною та продовжують навчання онлайн з батьківщини. Здебільшого це призводить до значного зниження успішності та результативності цього процесу.

Дослідники вважають, що перехід традиційного навчання в онлайн вплинув на якість викладання, тому що матеріали для занять, створені до цього, не зовсім відповідали новим потребам. Все це знижує мотивацію та залучення студентів у навчальний процес та може навіть привести до ситуації, коли студент вирішує кинути навчання взагалі.

У зв'язку з цим ЮНЕСКО рекомендує університетам:

Продовжити розробку ефективних методів онлайн-навчання для забезпечення якості та рівності в освіті;

Розробити тренінги для студентів та викладачів щодо використання цифрових інструментів навчання;

Задokumentувати всі зміни в організації процесу навчання, що відбулися під час пандемії;

Використовувати досвід та помилки при організації онлайн-освіти;

Переглянути та оновити систему навчання та викладання [6].

Висновки. Звичайно, всі вже давно зрозуміли, що онлайн-навчання має безсумнівні позитивно оцінені характеристики. Дехто після двох років практики проведення таких занять вважає, що модель освіти доковідного періоду вже давно застаріла, але пандемія та сучасна криза вже примусила та і далі буде змушувати переходити на нові методи навчання. Хоча більшість викладачів-практиків підтримує точку зору 200 лідерів відомих університетів, які ще у 2018 році взяли участь у опитуванні, яке проводила газета Times. Всі вони вважали, що онлайн-навчання ніколи не зможе замінити очну форму та перебування у реальному університеті.

Власний багаторічний викладацький досвід автора цієї статті не робить її завзятим противником дистанційних занять, тому що сучасна ситуація ставить власні умови існуванню освіти взагалі, але і не дозволяє стати впевненим та аргументованим його прибічником.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаврилюк Н. М. Дистанційна освіта як засіб професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів США. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць / Херсонський державний університет. Херсон, 2018. Вип. LXXXIII, т. 2. С. 121–124.

2. Игорь Шараев. E-LEARNING – Проблемы и решения. Часть 1. E-LEARNING. В сфере высшего

образования. Необходимые знания, их передача и оценка. Перевод с английского и редакция: Ольга Бакшеева.

3. IT-ACS LIMITED UK 2020 978-0-9575049-4-3. Russian Version: https://www.academia.edu/43790187/E_LEARN_ПРОБЛЕМЫ_И_РЕШЕНИЯ. URL: <https://lingvistov.com/catalog/education-e-books/igor-schagaev-e-learning-enchapter-4/>

4. Ісмаїлова Л. Л. Дистанційне навчання: переваги та недоліки використання освітніх платформ під час вивчення української мови як іноземної у період карантинних заходів. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету* : [збірник]. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 32. С. 190–193.

5. Карпинская Елена. COVID-19: эффекты для высшего образования. URL: <https://kpfu.ru > obrazovanie>

6. Научно-образовательная политика. URL: <https://www.facebook.com/groups/scienpolicy/permalink/721197788523500/>

7. Решения для дистанционного обучения. UNESCO. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>

8. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии [Авт. коллектив: А. В. Клягин и др.]. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2020. – 112 с.

9. COVID-19 Report: an outlook for International Student Recruitment. URL: <https://studyportals.com/intelligence/covid-19-report-an-outlook-for-international-student-recruitment/>

10. Daniel Ginting, Fahmi, Yusawinur Barella, Andini Linarsih, & Beny Hamdani: Foreign Language Students' Voices on Blended Learning and Fully Online Classes during the COVID-19 Pandemic. *World Journal of English Language*. Vol. 11, No. 2; 2021. P. 62–68. URL: <http://wjel.sciedupress.com>

11. Foreign Language Students' Voices on Blended Learning and Fully Online Classes during the COVID-19 Pandemic». URL: <https://www.sciedupress.com >>.

12. QSWorldUniversity Rankings 2022. URL: <https://www.topuniversities.com >>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE OF 5TH GRADE STUDENTS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Стаття присвячена одній із сучасних проблем школи, а саме пошуку сучасних підходів до формування лексичної компетентності учнів 5 класів на уроках української мови. Зокрема, у статті нами розкрито сутність, склад та вимоги до формування лексичної компетентності учнів 5-х класів. Нами розкрито сучасні напрями формування лексичної компетенції на уроках української мови в 5-х класах.

Основна увага зосереджується на вимогах яких потрібно дотримуватись в роботі над формуванням лексикологічних умінь учнів. На основі аналізу теоретичних досліджень та практики школи нами окреслено принципи формування лексичної компетентності школярів, відповідно до яких варто будувати методичну сучасну систему навчання. Також у статті проаналізовано методики проблемного характеру, а саме: ситуаційний, проектний та діалогічний. Дані методики привертають увагу теоретиків та практиків української педагогіки, сприяють навчанню школярів та допомагають їм використовувати здобуті знання на уроках української мови для вирішення пізнавальних та практичних задач.

На сьогодні, щоб формування лексичної компетентності відбувалося на якісно новому рівні, щоб учні 5-х класів були зацікавлені та вмотивовані, необхідно використовувати різноманітні освітні ресурси. Одним із таких ресурсів є проведення уроків-квестів.

Квест-урок стимулює формування логічного мислення, привчає учнів роздумувати над завданням, різносторонньо оцінювати ситуацію, розбирати інформацію з точки зору значимості, вагомості та необхідності, дозволяє пов'язувати матеріал з кількох предметів, залучаючи логіку та критичне мислення.

Крім того урок-квест дає можливість учням відчувати себе безпосередніми учасниками навчального процесу, а не zostаватися глядачами та споживачами інформації, яку пропонує вчитель. Емоційна складова під час уроку-квесту, яка взаємопов'язана із отриманням результатів та проходженням етапів квесту, сприяє більш кращому запам'ятовуванню інформації.

Ключові слова: компетенція, лексика, лексична компетентність, школа, українська мова, учні 5-х класів, формування лексичної компетентності, урок-квест.

The article is devoted to one of the modern problems of the school, namely the search for modern approaches to the formation of lexical competence of 5th grade students in Ukrainian language lessons. In particular, in the article we revealed the essence, composition and requirements for the formation of lexical competence of 5th grade students. We have revealed modern trends in the formation of lexical competence in Ukrainian language lessons in 5th grades.

The main attention is focused on the requirements that must be followed in the work on the formation of students' lexicological skills. Based on the analysis of theoretical studies and school practice, we have outlined the principles of forming the lexical competence of schoolchildren, according to which it is worth building a methodical modern education system. The article also analyzes methods of a problematic nature, namely: situational, project and dialogic. These methods attract the attention of theoreticians and practitioners of Ukrainian pedagogy, contribute to the education of schoolchildren and help them use the knowledge acquired in Ukrainian language lessons to solve cognitive and practical problems.

Today, in order for the formation of lexical competence to take place at a qualitatively new level, so that 5th graders are interested and motivated, it is necessary to use a variety of educational resources. One of these resources is conducting lessons-quests.

The quest lesson stimulates the formation of logical thinking, teaches students to think about the task, evaluate the situation from various angles, analyze information from the point of view of significance, importance and necessity, allows you to connect material from several subjects, involving logic and critical thinking.

In addition, the lesson-quest gives students the opportunity to feel themselves as direct participants in the educational process, and not to remain spectators and consumers of the information offered by the teacher. The emotional component during the lesson-quest, which is interconnected with obtaining results and passing the stages of the quest, contributes to better memorization of information.

Key words: competence, vocabulary, lexical competence, school, Ukrainian language, 5th grade students, formation of lexical competence, lesson-quest.

УДК 373.5.016:811.161.2]005.336.
2-027.31

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.10>

Воробець О.Р.,

аспірант кафедри фахових методик та технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна шкільна освіта в Україні стала на курс реформування. Головне завдання, котре стоїть перед школою на сьогодні, полягає в переході від знаннявої парадигми до компетентнісної. Розвиток лексичної компетентності учнів п'ятих класів на уроках української мови передбачає спрямування навчання на становлення та формування ключових компетенцій у школярів. Варто відзначити, що українська мова є носієм національної культури,

духовності, способом національно-патріотичного виховання, а призначення педагога у розвитку мовленнєвої особистості є основоположною.

Оновлена сучасна програма із української мови для п'ятикласників скеровує педагогів на розвиток ключових комунікативних компетентностей школярів, які проявляються у здатності благополучно використовувати мову (всі види мовленнєвої діяльності) під час спілкування, пізнання оточуючого світу, розв'язання життєво важливих задач.

Слово є опорною одиницею при побудові діалогічного та монологічного мовлення. Отже, пошук сучасних підходів до розвитку лексичної компетентності учнів 5 класів на уроках української мови є нарізною темою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Ідея навчання та виховання за допомогою рідного слова розкрита у творах В. Сухомлинського «Чим більше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше уловлює серце красу слова», – зазначає В. Сухомлинський [8, с. 202].

Дослідженнями із окресленої проблеми за різними напрямками займалися чи мало науковців (М. Вашуленко, А. Богуш, О. Соловійова, Л. Паламар, О. Вашуленко, О. Хорошковська та інші). Відтак, М. Вашуленком розкрито методику опрацювання елементів лексикології [1], О. Хорошковською розглянуто прийоми семантизації слова [13], Н. Сіранчуком розкрито шляхи розвитку лексичної компетентності учнів молодших класів засобами лексичних вправ [9], О. Хома визначає різні методи навчання для становлення лексичної компетентності [12, с. 43]. Н. Голуб, Г. Шелеховою, А. Ярмолюком та В. Новосоловою [6] визначено теоретичні та прикладні основи навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу.

Однак аналіз відповідних наукових публікацій переконує, що теперішні підходи до навчання української мови у п'ятих класах не враховують інтерактивних технологій (інформаційно-пошукових, комунікаційних, ігрових та ін.). Г. Корицька доречно зазначає, що на сьогодні потребують досліджень основні підходи до організації шкільної мовної освіти в умовах розвитку шкільного освітнього середовища, застосування сучасних технологій оволодіння мовою, навчання української мови на засадах лінгводидактики [3, с. 41]. Отже, недостатня увага у вітчизняній лінгводидактиці (та практиці навчання української мови) до використання оновлених методів до процесу формування компетентної мовної особистості учнів свідчить про необхідність активного науково-методичного пошуку більш дієвих сучасних підходів до формування лексичної компетентності учнів 5 класів.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити систему та методи формування лексичної компетенції на уроках української мови в 5-му класі. Завдання – розкрити сучасні підходи до розвитку лексичної компетентності п'ятикласників на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано формулювання поняття «компетентний», компетенція. «Компетентний:

1) той, що має необхідні знання в будь-якій галузі: котрий добре освічений, кмітливий, котрий опирається на знання: кваліфікований». «Компетенція – 1) добра ерудиція із чим-небудь: 2) коло повноважень котрої-небудь організації, установи, особи» [2, с. 443]. Поняття «компетентність» та «компетенція» є відмінними, втім взаємопов'язаними. Лексична компетенція – складова мовної, разом із фонологічною, морфологічною, синтаксичною стають підґрунтям для становлення комунікативної компетентності. Тому, наслідком оволодіння лексичною компетенцією є набуття учнями лексичної компетентності. За визначенням М. Вашуленка, «зробити мовну та мовленнєву теорію функціональною, добитися усвідомленого вживання школярами мовних та мовленнєвих понять, правил, приписів у навчальних й пізнавальних повсякденних ситуаціях спілкування – одне із найважливіших завдань педагога при виконанні ним мовної освіти школярів» [1, с. 16].

В. Новосолова, визначає лексичну компетентність як складову мовної компетентності, яка полягає в усвідомленому та вмотивованому оволодінні лексичними засобами мови та вмінні використовувати їх. Вона зазначає, що лексична компетентність визначає не тільки наявність чималого словникового запасу, а і уміння застосовувати наявні у активі лексичні елементи під час мовлення для прояву своєї позиції та ставлення до сказаного, можливість видозмінювати лексичні засоби залежно від галузі й ситуації, де проходить комунікативний процес [7, с. 19].

Мовна компетентність включає такий важливий показник, як володіння синонімічними засобами мови (лексичними, граматичними), вміння виразити певний зміст «різними способами». Цю концепцію володіння мовою потрібно використовувати під час шкільного навчання мови, адже вона продукує перспективу детальніше встановити задачі розвитку лексичної компетенції.

Комунікативна компетенція є спроможністю вдало використовувати мову (усі види мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації та впливу. Генеруючи лексичну та комунікативну компетентності, навчання мови у школі покликане поглиблювати уміння вловлювати не лише зміст, але і суть усних та письмових текстів: вчити складати повноцінні висловлювання, котрі віддзеркалюють знання адресанта про предмет мовлення та його думки, почуття. Ступінь сформованості лексичної та комунікативної компетентностей показують вміння налагоджувати взаємодію із середовищем, будуючи власні висловлювання належним чином [9, с. 12].

Розгляд лінгвістичної, лінгводидактичної та психолінгвістичної літератури показує, що лексична компетентність – спроможність людини швидко та якісно, на рівні програми оперувати не словами,

а семантичними полями, зі складу котрих особа відбирає необхідне слово, словосполучення, для точного висловлювання власної думки у мовленні, спілкуванні, із опорою на граматичну структуру мови (макроструктуру мови) [9, с. 13].

Врахування компетентнісного підходу у роботі над формуванням лексикологічних вмінь школярів у 5-му класі передбачає дотримання таких вимог:

1) знання про можливості вживання вивчених лексичних засобів в різноманітних ситуаціях комунікації;

2) оперування засобами розбору мовленнєвої ситуації;

3) володіння прийомами аргументації, атрибутами лексичного вираження думок;

4) плідне оперування у мовленні вивченими лексичними поняттями, лексичним багатством, прийомами аргументації та системою доказів;

5) дотримання культури мовлення, врахування національних атрибутів спілкування [6, с. 115].

Лексична компетентність передбачає засвоєння та дотримання лексичних норм та сформованість на її засадах таких головних вмінь учнів:

– встановлювати приналежність слів до певної лексичної категорії та особливості функціонування лексем у тексті;

– розкривати та пояснювати лексичне значення слів, встановлювати лексичне значення їх за контекстом, при допомозі різних типів словників (тлумачних, синонімів, антонімів, фразеологізмів);

– згрупувати слова за словниковими категоріями, семантичними атрибутами (синонімічні ряди, антонімічні пари, багатозначні слова);

– обирати із свого словникового запасу відповідні слова;

– розбиратися у мовленнєвій ситуації, притаманній для певного висловлювання, у відповідності до якої вжито слова;

– пояснювати мету автора і комунікативну задачу тексту;

– з'ясовувати стиль, різновид мовлення, сюжет, головну думку, ідею запропонованого тексту;

– знаходити композиційні і мовні засоби, притаманні для певного стилю та типу мовлення, які реалізують комунікативну задачу тексту;

– віднаходити, трактувати та коректувати лексичні помилки.

В останні роки комунікативному навчанню й вихованню учнів приділяють виняткового значення, адже у ньому закладено успішний розвиток соціально активної особистості. Теперішнє навчання української мови у 5-му класі приймає більше виразної комунікативно-мовленнєвої спрямованості. Дане обумовлено одним із основоположних завдань навчання рідної мови – підготовки школярів до повноцінного спілкування в усній та писемній формах. Комунікативність як одна із особливостей людини є однією із найважливіших

в структурі особистості, а розвиток та формування оцієї якості – однією із проблем первинного вивчення мови.

В умовах компетентнісного навчання насамперед потрібно говорити про методики проблемного характеру, а саме: ситуаційний, проектний та діалогічний. Розглянемо їх [6, с. 33].

1. Особливість ситуаційного методу розкривають його базові поняття, а саме: «навчальна ситуація», «розбір ситуації», «моделювання ситуації». В основі методу є реальна ситуація із такими характеристиками:

- включає в себе проблему (суперечливість);
- проблема, покладена в основу, є актуальною, близькою та зрозумілою школярам;
- передбачає варіанти рішення проблеми;
- допускає можливість втручання в неї іншої особи, яка має за ціль змінити стан з небажаного на бажаний.

Ситуаційний метод на уроках української мови зорієнтований на 2 аспекти: розбір мовних засобів вираження думок учасниками ситуації та жанровий аналіз. Дане означає, що школярі не тільки розглядають реальну ситуацію та шукають напрями розв'язки проблеми, а одночасно відчують значення мови в даному процесі, мають конкретну можливість використати знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях.

2. Метод проектів. Судження про те, що компетентнісне навчання закінчується не відповіддю біля дошки, а створенням продукту, стверджують сучасні науковці, у тому числі і практики. Одним із таких продуктів є проект. Процес підготовки його розкриває відповідний метод, який привертає увагу теоретиків та практиків насамперед такими перевагами:

- надає можливість створити природне, найбільше наближене до справжнього середовище для розвитку компетентностей;
- сприяє навчанню школярів використовувати здобуті знання для вирішення пізнавальних та практичних задач;
- поглиблює дослідницькі уміння, системне мислення;
- заохочує інтерес школярів до реальних проблем, для вирішення котрих потрібні певні знання;
- сприяє розвитку критичного мислення школярів;
- забезпечує становлення впевненості, яка опирається на аргументовані міркування.

Найкращим засобом накопичення та способом для зберігання проектів школярів педагогами визначено портфоліо. За кількісними та якісними показниками, накопиченими у портфоліо, роблять висновки про динаміку ключових компетентностей конкретних учнів [6, с. 39].

3. Діалогічний метод. Діалог для сучасного уроку – не поодиноким явищем, а невіддільний

компонент його, оскільки під час спілкування учні спільно знаходять істину, виражають припущення, яке сприяє активізації уваги, пам'яті школярів та оптимізації навчального процесу. Найкращими на уроках української мови використовувати такі види діалогічного методу, як дискусія та дебати.

Об'єктами оцінювання діалогічної взаємодії школярів є вміння підбирати аргументи, визначати проблему, формулювати та аргументувати власну позицію, думки, ставити запитання, відповідати по суті питання, підсумовувати, робити висновки. Крім того, оцінювати варто також і відвертість, об'єктивність, активність, відповідальність та креативність. Вчитель обирає методи, оскільки за результат роботи відповідає він.

Проте не варто забувати, що одним із важливих складників методики роботи над розвитком лексичної компетентності учнів 5 класу є мотивація, яка є рушійною силою пізнавального процесу, невіддільним фактором вдалої діяльності, адже «ціль, яка ставиться особою самостійно, посилює мотивацію, продукує позитивний настрій та утримується довше».

На сьогодні, щоб формування лексичної компетентності відбувалося на якісно новому рівні, щоб учні 5-х класів були зацікавлені та вмотивовані, необхідно методично використовувати сучасні освітні ресурси. Оновлена навчальна програма з української мови для 5-х класів подає зміст вивчення основ лексикології. Школярі мають вміти роз'яснювати пряме й переносне значення слів, розпізнавати у текстах та пояснювати синоніми, антоніми, омоніми, найуживаніші фразеологізми; застосовувати здобуті знання із лексики у особистому мовленні; вміти використовувати навчальні словники різних типів.

Об'ємною темою у розділі лексикології у 5-му класі є «Однозначні та багатозначні слова. Вживання багатозначних слів в прямому та переносному значенні». Її вивченню присвячується 3 години, при цьому прийоми навчання можуть бути різноманітними: пояснення, евристична бесіда, спостереження над мовою, робота із підручником, пояснювально-ілюстративні, інтерактивні, проблемно-пошукові, ігрові та практичні вправи. Одним із цікавих методів, котрий набуває популярності є проведення уроків-квестів. Безсумнівно їх можна і проводити на уроках української мови під час вивчення основ лексикології.

Назва «**квест**» походить від англійського слова quest, що значить «пошук», «пошуки пригод». На сьогодні квест для школярів – це гра, головним принципом якої є покрокове розв'язання завчасно підготовлених завдань. Квести можуть бути командними чи індивідуальними.

Під час уроку-квесту школярам пропонується у формі пошукової (часто пригодницької) гри виконати різноманітні логічні дії, спрямовані на

отримання кінцевого результату. Квест-урок стимулює формування логічного мислення, призвичає учнів продумувати шляхи розв'язання завдань, різносторонньо оцінювати ситуацію, аналізувати інформацію із точки зору значимості, вагомості та необхідності, допомагає пов'язувати матеріал кількох предметів або кількох тем, залучаючи логіку та критичне мислення. До того ж він надає можливість школярам відчувати себе прямими учасниками навчального процесу, а не залишатися спостерігачами та споживачами інформації, яку пропонує учитель. Емоційність процесу, пов'язана із отриманням результатів та проходженням етапів квесту, допомагає більш кращому запам'ятовуванню інформації.

Провести подібний урок можливо як на свіжому повітрі – у шкільному дворі, на стадіоні, у парку, на екскурсії, так і у приміщенні – у класі, в спортивній залі, в музеї тощо. При цьому завдання під час квесту можуть бути різноманітними: розшукати предмети, розв'язати задачу, відповісти на запитання, знайти певні предмети, розшифрувати правило, цитату, фінальну тему уроку, розшукати вихід з приміщення, знайти людину, яка відповість на запитання тощо.

Черговість проходження квесту на уроці така: завдання → запитання → пошук відповіді → аналіз отриманої інформації → перехід до наступного запитання.

Під час вивчення теми: «Однозначні та багатозначні слова. Уживання багатозначних слів в прямому та переносному значенні» метою уроку-квесту нами визначено: закріплення та поглиблення уявлення школярів про властивості лексичного значення слів, розвиток умінь правильно вживати багатозначні слова, визначати у контексті роль таких слів; формування уявлення про переносне значення слів за допомогою певних прийомів, сприяння розширенню словникового запасу школярів. Отже, проведення такого уроку для учнів 5-го класу є ефективним методом розвитку лексичної компетентності на уроках української мови.

Пропонуємо фрагмент уроку. Урок-квест з української мови. 5 клас. «На острові лексикології».

Тема: Однозначні та багатозначні слова. Вживання багатозначних слів в прямому та переносному значенні.

I. Організаційний момент.

Розподіл учнів по групах. Учні обирають стрічки, а потім знаходять свою групу за довжиною стрічки. Урок української мови проходить у формі квесту, що значить пошук.

II. Робота над темою уроку. Пояснення нового матеріалу. Метод евристичної бесіди.

На початку уроку пропонуємо школярам перегляд презентації, на якій відображений «Острів лексикології» (слайд 1). У процесі бесіди п'ятикласники відповідають на питання:

– Що таке слово? (Відповідь: важлива одиниця мови, котра дає назву усім предметам, діям, явищам, відображає наші почуття).

– Дайте назву терміна, котрий означає сукупність слів певної мови чи діалекту. (Відповідь: лексика).

– Що таке лексикологія? (Відповідь: це наука, котра вивчає значення слів, їхнє вживання).

– Як називаються слова, котрі мають одне лексичне значення? (Відповідь: однозначні).

– Як називаються слова, котрі мають декілька лексичних значень (Відповідь: багатозначні).

– З якого словника можна довідатись про лексичне значення слова? (Відповідь: тлумачного словника).

Після того, як школярі повторили попередню тему та пригадали основи лексикології, одержують маршрутний лист із завданнями 4-х рівнів. На слайді 7 відображені дані завдання 4 рівнів).

Завдання:

I. Тиха гавань. Назвіть слова за поданим лексичним значенням.

Для прикладу вправи:

1. Назвіть слова за поданим лексичним значенням.

Людина, котра виявляє надзвичайну відвагу, хоробрість і самовідданість у бою чи в праці.

Стрічка з марлі, для перев'язування ран.

Знання, уміння здобуті в житті на практиці.

2. Поясніть значення слова «голова» в поданих реченнях.

Соняшник за тином голову схилив (В. Сосюра).

Іван підвів голову, ніби розплющив очі (І. Нечуй-Левицький).

II. Острів багатозначних та однозначних слів. Розподіліть слова на однозначні та багатозначні.

Для прикладу вправи:

1. Розподіліть слова на однозначні та багатозначні.

Фонетика, стіл, ручка, Дніпро, Київ, слово, гудзик, темний, кобза, диктант.

2. Складіть речення із 3–4 словосполученнями.

Кінець міста; з усіх кінців; кінці з кінцями зводити; на кінець року; в обидва кінці пішки; ховати кінці; кінець кінцем.

III. Острів переносних значень. Утворіть нові словосполучення, у яких виділені слова вживатимуться в переносному значенні.

Для прикладу вправи:

1. Утворіть нові словосполучення, у котрих виділені слова вживатимуться в переносному значенні.

Холодний день, різкий вітер, лютий звір.

2. Замість крапок доберіть відповідні слова.

Міцний як ...; гострий як ...; твердий як ...; солодкий як ...; хитрий як ...; чистий як ...; темний як ...

IV. Острів тлумачення. Робота з тлумачним словником. Творче завдання.

Користуючись тлумачним словником, визначіть, яке значення має слово **хліб**. Складіть з цим словом речення, де воно вживалося б у різних значеннях.

Отже, результативність формування лексичної компетентності, становлення мовної особистості учнів 5-х класів значною мірою залежить саме від правильного обрання методик, прийомів та засобів навчання, планомірного пошуку напрямів вдосконалення організації процесу навчання лексикології, усвідомленого проектування змісту навчання на засадах найкращого поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій. Подібне вивчення лексичних понять для розширення словникового запасу рідної мови із погляду стилістичного вживання та покликання слів у мовленні має яскраво практичне спрямування та допомагає п'ятикласникам пізнати багатство української мови, відповідально ставитися до відбору слів під час спілкування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами досліджено сутність лексичної компетентності, вимоги до формування лексичних норм та розкрито сучасні напрями формування лексичної компетенції на уроках української мови в 5-х класах. Визначено, що лексична компетентність – це внутрішньо мовленнєва підготовка особистості до комунікативної діяльності, яка складається із низки компетенцій, котрі співвідносяться із конкретними різновидами лексичної діяльності та використовуються для позначення серії знань та умінь, неодмінних для результативної лексичної діяльності. Нами запропоновано використовувати урок-квест, як метод засвоєння основ лексикології у 5-му класі на уроках української мови. Перспектива подальшого дослідження нами вбачається у визначенні інноваційних методів навчання лексичних понять.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Корицька Г. Шкільна мовна освіта в умовах розвитку електронного навчального середовища у теорії та практиці навчання суспільно-гуманітарних дисциплін. Івано-Франківськ, Україна : Симфонія форте, 2017. С. 40–54.
4. Кучерук О. А. Формування лексичної компетентності учнів засобами комп'ютерних ігор у навчанні української мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Том 63. № 1. С. 47–55.
5. Мелешко Л. В. Інтерактивний навчально-ігровий комплекс. Українська мова в іграх (5–6 класи). URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1VE5BEvN>

Y8w4QDpa0HldoVQj2sQbDRvMO (дата звернення: 15.08.2022).

6. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу : посібник / Н. Б. Голуб, В. І. Новосьолова, Г. Т. Шелехова, А. В. Ярмолюк. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.

7. Новосьолова В. Методи, прийоми й засоби навчання в процесі формування лексичної компетентності учнів 5–7 класів. *Українська мова і література в школі*, 2014. № 3 (113). С. 19–23.

8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський: Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 3. К. : «Радянська школа», 1977. 670 с.

9. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови : монографія / Н. М. Сіранчук. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 288 с.

10. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності молодшого школяра засобом словотворчих вправ. *Початкова школа*, 2016. № 2. С. 4–8.

11. Хома О. М. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. С. 111–121.

12. Хома О. М. Розвиток лексичної компетенції молодших школярів на уроках української мови. *Педагогіка. Science and Education*, 2017. Issue 2. С. 41–46.

13. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. К. : Промінь, 2006. 256.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕРСПЕКТИВІ ПІСЛЯВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ КРАЇНИ

FORMATION OF PROFESSIONAL PRESENTATION SKILLS OF ARCHITECTURE STUDENTS IN THE OF POST-WAR COUNTRY RECONSTRUCTION PERSPECTIVE

Основна ціль будь-якої вищої освіти – виховати справжнього професіонала своєї справи, людину, що володіє потрібними для цього знаннями та навичками та вміє покращувати їх самостійно за допомогою подальшої самоосвіти. Але серед першочергових вмінь, якими мають володіти випускники вищих навчальних закладів – уміння презентувати себе та свої проекти, привертаючи увагу потенційних роботодавців. Це стає особливо важливо зараз, коли з'являються перспективи міжнародного співробітництва у рамках відбудови втраченого житла та інфраструктури. Більш того, навіть ті міста і села, що не постраждали у ході війни, теж вимагають певних змін з точки зору безпеки їх мешканців, і частина цих змін напряму пов'язана зі змінами в підході до архітектурних питань.

Задача цієї статті – визначити сутність сучасних комунікаційних навичок, пов'язаних з результатами технічного прогресу, особливості міжкультурного професійного спілкування та, найголовніше, приділити увагу особливим рисам презентацій студентів-архітекторів як тих майбутніх професіоналів, чия допомога буде особливо потрібна для країни у часи післявоєнної відбудови. Після цього, на основі отриманих даних, буде проведено пошук методів та прийомів, що сприяють виникненню потрібних комунікаційних навичок під час навчання у вищих навчальних закладах.

Методологія цієї роботи – пошук та аналіз сучасних джерел за темою, їх вивчення, систематизація та створення зрозумілого алгоритму для підготовки студентів архітектурних спеціальностей до професійної комунікації у рамках презентації.

Наукова новизна статті тісно пов'язана з умовами для пошуку роботи майбутніх та нинішніх випускників, які, з одного боку, переживають наслідки повномасштабного вторгнення в Україну (руйнування інфраструктури, безробіття, окупація, невизначеність майбутнього), а з іншого – як ніколи потрібні країні, у тандемі з іноземними фахівцями, у якості сил для її відбудови. Все це слід враховувати під час навчання навичкам професійної комунікації.

Ключові слова: професійна презентація, сучасні навички комунікації, архітектура.

The main goal of any higher education is to educate a true professional in his field, a person who possesses the necessary knowledge and skills and is able to improve them independently through further self-education. But among the primary skills that graduates of higher education institutions should possess is the ability to present themselves and their projects, attracting the attention of potential employers. This becomes especially important now, when the prospects for international cooperation in the reconstruction of lost housing and infrastructure are emerging. Moreover, even those cities and villages that were not affected during the war also require certain changes from the point of view of the safety of their inhabitants, and part of these changes is directly related to changes in the approach to architectural issues.

The task of this article is to determine the essence of modern communication skills associated with the results of technical progress, the peculiarities of intercultural professional communication and, most importantly, to pay attention to the special features of the presentations of architectural students as those future professionals whose help will be especially needed for the country during the post-war reconstruction. After that, on the basis of the obtained data, a search for methods and techniques will be carried out, which contribute to the emergence of the necessary communication skills during studies in higher educational institutions.

The methodology of this work is the search and analysis of modern sources on the topic, their study, systematization and creation of an understandable algorithm for preparing students of architectural specialties for professional communication in the framework of presentations.

The scientific novelty of the article is closely related to the conditions for finding a job for future and current graduates, who, on the one hand, are experiencing the consequences of a full-scale invasion of Ukraine (destruction of infrastructure, unemployment, occupation, uncertainty of the future), and on the other hand, the country needs, more than ever, in tandem with foreign specialists, as forces for its reconstruction. All this should be taken into account when learning professional communication skills.

Key words: professional presentation, modern communication skills, architecture.

УДК 372.881.111.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.11>

Гнатишева О.О.,
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного
університету міського господарства
імені О.М. Бекетова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Поточні події у країні сильно змінили ситуацію на ринку праці: з одного боку, випускники-архітектори стикнулись з жорсткою конкуренцією внаслідок зменшення кількості робочих місць, з іншого – навпаки, існує потреба у великій кількості кваліфікованих спеціалістів, які зможуть відновити архітектурне обличчя зруйнованих міст. В будь-якому разі, ми не маємо морального права втратити

перспективи міжнародного співробітництва через нестабільну ситуацію в країні, а для того майбутнім випускникам треба буде не тільки набуті відповідної кваліфікації, але й навчитись презентувати себе як професіонала та свої проекти для отримання права на їх реалізацію. Тому навички професійної та міжнародної комунікації стануть як ніколи важливими для студентів архітектурних спеціальностей, і для всієї країни в цілому.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Для написання статті до уваги взяті найбільш новітні публікації, які стосуються вимог до оволодіння сучасними навичками професійної презентації. Були розглянуті роботи таких вчених, як Р. Капур, Р. Парупаллі, К. Мейєр та Ш. Холт, а також відомих викладачів бізнес-спілкування Ш. Тейлор та К. Андерсена.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Професійна презентація сама по собі – тема не нова, але стандарти її розвиваються та змінюються так само швидко, як і технології, матеріали та тенденції у світовій архітектурі. Тим більше, зараз, коли багато країн та знаменитих архітекторів вже виказали бажання працювати над відбудовою України. А це означає, що слід бути як ніколи вимогливими до стандартів міжкультурного ділового спілкування, оскільки це питання першого враження для іноземних компаній, яке навіть може стати вирішальним фактором.

Мета статті. Ця стаття має на меті визначити, що входить до поняття сучасних комунікаційних навичок та які з них тісно пов'язані саме з професійним спілкуванням. Крім того, вона розглядає визначення поняття професійної презентації, її основних рис та, в результаті, фокусується на особливостях професійних презентацій саме студентів архітектурного напрямку.

Виклад основного матеріалу. За даними уряду України, на 1 червня 2022 року внаслідок військової агресії було знищено або пошкоджено 116 тисяч житлових будинків [1; 1], з них, на жаль, тільки близько 60 тисяч придатні до реконструкції. Порахувати збитки стосовно руйнування інфраструктурних об'єктів ще важче, бо ворог не перестає завдавати ракетних ударів по всій території країни, знищуючи дитсадки, школи, заводи, зернохословища та інші критичні об'єкти (попередня цифра на 19.04 становить близько 30 % таких будівель в Україні [2; 1]). Питання відновлення завданих збитків є серйозним викликом для фахівців діже різних галузей, від департаменту житлової політики та міністра інфраструктури до спеціалістів-будівельників.

Але, щоб поставлені цілі стали реальністю, треба спочатку створити генеральні плани зруйнованих міст, визначитись з матеріалами та методами відбудови, зробити креслення будівель та затвердити готові проекти на державному рівні. Саме цей перший, підготовчий етап ляже на плечі спеціалістів архітектурного профілю та інженерів. Вже на поточний момент, багато архітекторів зі світовим ім'ям виявили бажання допомагати українським фахівцям: громадянин Японії Хірокі Мацура представив «майстер-план» відбудови м. Ірпінь, що під Києвом, а британський архітектор Норман Фостер має на меті створити «місто майбутнього» з постраждалого від щоденних обстрілів

Харкова [3; 1]. Більш того, уряд вже формує координаційний штаб національної відбудови; проте, треба розуміти, що на втілення проектів знадобиться час, який ми і можемо використати на посилену підготовку майбутніх спеціалістів, що здатні до ефективного міжнародного співробітництва.

Розберемо поняття сучасних комунікаційних навичок. Слово «комунікація» утворене від двох латинських слів, які означають «ділитись» та «передавати». Тобто, в саме поняття закладена сутність комунікації як передачі думок та ідей між учасниками цього процесу. Вчена-лінгвіст Р. Капур вважає, що сучасна комунікація має під собою те ж саме підґрунтя, що і у минулі часи: незмінними залишилися учасники процесу (члени родини, начальство та підлеглі тощо), основні його цілі (досягнення своєї мети та покращення життєвих умов у всіх можливих формах), а також базові правила спілкування (бути ввічливим, використовувати належну лексику, підтримувати зоровий контакт та інше) [4, с. 1–2]. Проте, через виникнення та розвиток нових технологій, у сучасному комунікаційному процесі велику роль почала відігравати письмова комунікація, яка потребує ще більшого відточення навичок. Особливо це стосується сфери професійного спілкування [4, с. 3].

Серед важливих комунікаційних навичок сучасності Ш. Тейлор, наставник у сфері бізнес-спілкування, виділяє наступні:

- вокальна ясність – чітка артикуляція та вживання правильного тону голосу;
- аудіювання – здатність слухати, повторювати та рефлексувати щодо почуті інформації (наприклад, по телефону або під час наради);
- командна робота – уміння обмінюватись ідеями на приймати компромісні рішення;
- знання та використання доречних лексичних форм;
- здатність спілкуватися ефективно, без зайвих слів та непотрібних тем;
- гарне володіння мовою тіла (жести, пози, рухи руками тощо);
- уміння проявляти емпатію до співрозмовників [5, с. 7–33].

Інший вчений, Р. Парупаллі, зазначає, що володіння цими навичками не тільки робить промову зрозумілою для слухачів, але й допомагає виступаючому суттєво покращити свою впевненість та самооцінку, знизити стрес під час публічного виступу та, що найголовніше, бути більш переконливим для своєї аудиторії [6, с. 52].

Звичайно ж, усі навички, що були перелічені вище, безпосередньо стосуються і професійних презентацій, у склад яких входить письмова і усна частина. Письмова частина, як правило, складається зі слайдів, які служать для візуального представлення концепції та містять основні тези доповіді. На думку К. Мейєрс та Ш. Холт, такі

презентації, зроблені за допомогою Power Point, одночасно є гарним інструментом для представлення ідей, а також здатні допомогти студентам у розвитку декількох видів пам'яті, навичок аналізу, синтезу, генералізації та порівняння інформації, що теж важливо для їх розвитку як професіоналів [7; 22].

Отже, презентацію можна описати як акт комунікації у формі промови або звернення, в ході якої демонструється нова ідея, продукт чи технологія. Оскільки презентація є формою комунікації, для успішного здійснення якою на сучасному етапі треба оволодіти певними навичками, ми можемо вивести термін «навички створення презентації»: тобто, набір певних методів, що дозволяють успішно донести інформацію до слухачів.

Існують загальні вимоги до презентацій, які притаманні будь-якому професійному середовищу. Наприклад, Р. Парупаллі виділяє наступні аспекти, на які треба звернути увагу при навчанні студентів:

- знання аудиторії, перед якою планується виступ;
- уміння створювати цікавий вступ, щоб привернути увагу слухачів;
- привчитись говорити повільніше, ніж зазвичай, та робити логічні паузи у важливих місцях;
- слідкувати за кількістю слів – презентація не повинна бути дуже довгою;
- обов'язково виділяти час на секцію для запитань від слухачів, але обмежувати його 5–10 хвилинами для більшої ефективності [6, с. 54].

К. Андерсон у своїй роботі наголошує на необхідності зосередитись на плануванні та створенні чіткої структури презентації. Для цього він пропонує обмежити кількість нотаток, записавши на них лише найголовніші моменти – тобто навчитись виділяти ключові концепції у мовленні. Люди, на його думку, зацікавлені у конкретних речах та історіях, тому чітка постановка проблеми та розповідь тільки на основну тему, без зайвих відступів, зможе посилити інтерес слухачів. Якщо тема дуже важлива, і у виступаючого є час на підготовку, він радить вивчити текст напам'ять. Також презентація не має бути «підпорками» для виступаючого та дублювати інформацію, яку він каже – краще додати туди ілюстрацій або схем. Більш того, починають з'являтися альтернативи традиційному Power Point – наприклад, багатовимірний проект Prezi – що теж можуть стати прекрасними інструментами для супроводженні доповіді [8].

Перед тим, як ми перейдемо від загальних рекомендацій до тих методів, які допоможуть саме у навчанні студентів – майбутніх архітекторів, треба зазначити специфіку їх навчання. Вивчення архітектури та дизайну є досить дуальним по своїй природі, зазначає Л. Лізорно-Севілла у своїй роботі. З одного боку, дуже важливим є виховання

спеціалістів, які зможуть бути актуальними та йти у ногу з віяннями часу та передовими технологіями; з іншого боку, для успішного навчання треба приділяти велику увагу вивченню історії архітектури, щоб правильно інтерпретувати вже існуючі забудови. Студенти мають навчитись бути творчими та вільними у вираженні ідей – але водночас вони мають бути дисциплінованими у достатній мірі, щоб працювати над помилками та дослухуватись до критики вигаданих ними форм [9, с. 41–43]. Поєднання креативних технік навчання з елементами критичного мислення – ось ключ до виховання конкурентоспроможних професіоналів.

Таким чином, процес навчання професійній презентації теж можна поділити на дві умовні групи вправ – назовемо їх вправами на раціональність та вправами на творчість. Перша група вправ вимагає від студента чіткого планування. В неї входить постановка запитань, що стануть своєрідним алгоритмом. Їх можна задавати як перед створенням конкретного продукту під час навчання, так і моделювати ситуації, виступаючи свого боку радником для іншої людини, що дозволить поглянути на ситуацію під незвичним кутом. До таких питань відносяться:

– «Чому я це роблю?» – щоб переконати когось, донести інформацію до відома, «продати» щось чи інше;

– «Для кого я це роблю?» – хто моя основна аудиторія з точки зору соціального положення або статусу у компанії, знань у галузі архітектури, особливостей комунікації, що прийнятні у їх середовищі або культурі, а також усіх інших особливостей, які можуть бути важливими для ефективної комунікації;

– «Де я буду це робити?» – які технічні можливості мені будуть надані, чи гарно мене буде чути, що я можу використовувати у цих умовах для наочності;

– «Як довго це буде?» – чи обмежений я у часі, а якщо ні, який ліміт маю поставити собі самостійно, щоб бути ефективним у промові.

– «Що я маю сказати?» – найважливіше, а тому останнє у списку питання, бо воно потребує найбільше часу для обдумування та фактично є мостиком між плануванням та переходом до створення контенту. На цьому етапі важливо визначити основні тези, що мають бути донесені до аудиторії, та оформити їх у короткі зрозумілі речення, щоб у подальшому використовувати як план.

На жаль, у багатьох студентів існує стереотип, що чим довшу промову вони напишуть, тим краще вона буде оцінена слухачами. З цим допомагають боротися вправи, які, навпаки, вчать скорочувати та підсумовувати думки (написання або доповнення тез до прочитаного матеріалу, пошук ключових слів, постановка запитань, перефразування

написаного та інше). Те ж саме стосується і виставлення чіткого таймингу, у який студенти мають вкладатись при доповідях.

Що стосується творчої частини вправ, треба у першу чергу звернутися до способів оформлення візуальної частини презентації. Наочні засоби привернення уваги можуть бути реалізовані не тільки у правильно підібраних ілюстраціях та дизайні слайдів, але і у пошуках нових форматів. Використання нестандартних багатовимірних малюнків, створення коротких динамічних відео та демонстраційних 3D моделей спрацюють краще у цьому форматі, ніж просто презентація креслень. Але варто пам'ятати, що наочні засоби все одно не зможуть замінити спікера: вони повинні доповнювати його слова, а не виступати замість нього, бо харизма виступаючого грає важливу роль у переконанні аудиторії.

Творчість також може стосуватись і текстового наповнення; особливо це стосується початку презентації. Замість короткого та сухого офіційного привітання можна експериментувати з формами, додаючи риторичні запитання, історії з життя або постановки проблемних ситуацій, щоб «включити» слухача у процес. Саме з цим треба тренуватись у процесі навчання, виконуючи вправи, що доповнюють, створюють або корегують такі моменти у структурі. Добре спрацює і самостійна корекція у групі, коли студенти самі оцінюють результати таких експериментів та слідкують за тим, щоб вони, тим не менше, залишались у рамках ділового спілкування.

Висновки. У часи військової агресії на території України, коли багато об'єктів житлового майна та інфраструктури були знищені або критично пошкоджені, а деякі міста та містечка потребують нового генерального планування, підготовці майбутніх спеціалістів-архітекторів має бути приділена особлива увага. Особливо тоді, коли у випускників є шанс на міжнародне співробітництво, для створення найбільш сучасної та актуальної забудови.

Презентація – форма ділового спілкування, створена для представлення нової інформації або переконання слухачів у якійсь ідеї. Для успішної

реалізації мети потрібно використовувати сучасні комунікаційні навички, релевантні засоби наочності, а також враховувати особливості аудиторії та технічні можливості наданого приміщення.

При навчанні студентів-архітекторів важливим є оволодіння ними навичок створення професійної презентації, як гарантії отримання робочих місць та втілення їх проектів у життя. Для цього треба розуміти специфіку навчання спеціальності, у якій точність та пунктуальність поєднуються із творчими здібностями, та використовувати ті методи, що спроможні об'єднати ці два важливих фактори.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Загарбники зруйнували або пошкодили в Україні 116 тисяч житлових будинків. Укрінформ : веб-сайт. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3507870-zagarniki-zrujnuvali-abo-poskodili-v-ukraini-116-tisaczitlovih-budinkiv.html> (дата звернення: 07.08.2022).
2. З початку війни в Україні росіянами знищено 3,5 тис. об'єктів інфраструктури, зокрема, 165 об'єктів життєзабезпечення населення – Монастирський. Інформаційне агентство Інтерфакс-Україна. URL: <https://ua.interfax.com.ua/news/general/813987.html> (дата звернення: 08.08.2022).
3. Відомі архітектори світу пропонують плани відбудови українських міст. Голос України – газета Верховної Ради України. URL: <http://www.golos.com.ua/article/361529> (дата звернення: 08.08.2022).
4. Kapur Radhika. Communication in the Modern Era, University of Delhi, 2020.
5. Taylor Sh. (n. d.). Success Strategies to Supercharge Your Communication Skills, 2020, retrieved 4.08.2022 from sttstraining.com
6. Rao Parupalli. Teaching presentation skills in english classrooms: An analytical study. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 8. 49. 10.5958/2249-7137.2018.00060.5, 2018.
7. Collen Meyers and Sheryl Holt. Success with Presentations: A Course for Non-native Speakers of English, Aspen Productions Burnsville MN 55337, 2022, 118 p.
8. Anderson Chris. How to Give a Killer Presentation. *HBR's 10 Must Reads on Public Speaking and Presenting*, Harvard, 2020.
9. Lizondo-Sevilla Laura. Teaching Architectural Design Through Creative Practices. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, June 2019.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОНАННЯ ВОКАЛЬНО-ФАХОВИХ ТА ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ФУНКЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO PERFORM VOCAL AND PROFESSIONAL AND CONDUCTING AND CHORAL FUNCTIONS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

У статті представлено теоретичні основи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-фахової та диригентсько-хорової діяльності.

Розглянуто актуальні вимоги до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, детерміновані законодавчою базою й настановними документами щодо державної освітньої галузі. Представлено сутність фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва через спеціфіку властивих їм функцій, які полягають в організації музичного просвітництва, навчанні школярів співу, засвоєнні ними елементів музичної грамотності та опанування елементарними формами музично-творчої діяльності. Відзначено, що до функцій сучасного вчителя також входить організація позакласної роботи з школярами, спрямована на розширення їхньої художньої ерудиції й здатності до індивідуальних та колективних форм музичної самодіяльності.

У змісті фахової підготовки майбутніх учителів виокремлено головні напрямки: музично-теоретичну, музично-історичну; вокальну, диригентсько-хорову, виконавсько-інструментальну, методичну, художньо-управлінську, практичну та їх роль у підвищенні якості підготовки майбутніх учителів до багатofункціональної діяльності. В комплексі зазначених вище напрямків підготовки студентів особливу увагу приділено вокальній, вокально-хоровій та диригентсько-хоровій підготовці, виявленню ознак їх спорідненості й специфіки. Суттєва увага приділена розбіжностям у якісних характеристиках навчок сольного та колективного (хорового й ансамблевого) співу, а також особистісним властивостям, сформованості яких потребують зазначені види фахової діяльності, а саме: міри самостійності музичного мислення, здатності до інтерпретації й підготовки репертуару до виконання, прояву особистісно-вольових і комунікативних якостей, яких потребують індивідуальні й колективні різновиди музично-виконавської, музично-педагогічної діяльності та педагогічне керівництво індивідуальними й колективними формами музикування школярів.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, вокально-фахова і диригентсько-хорова підготовка.

The article presents the theoretical foundations of training future music teachers for professional vocal, conducting and choral activity. Current requirements for the training of future teachers of musical art, determined by the legislative framework and guidance documents regarding the state education sector, are considered. The essence of the professional training of future music teachers is presented through the specifics of their inherent functions, which consist in the organization of musical education, the teaching of singing to school students, their acquisition of the elements of musical literacy and the mastery of elementary forms of musical and creative activity. It is noted that the functions of a modern teacher also include the organization of extracurricular work with school students, aimed at expanding their artistic erudition and ability to individual and collective forms of musical self-activity.

In the content of the professional training of future teachers, the main directions are distinguished: musical and theoretical, musical and historical; vocal, conducting and choral, performative and instrumental, methodical, artistic and managing, practical, and their role in improving the quality of training future teachers for multifunctional activity. In the complex of the above-mentioned areas of student training, special attention is paid to vocal, vocal and choral, conducting and choral training, identifying signs of their kinship and specificity. Significant attention is paid to differences in the qualitative characteristics of solo and collective (choral and ensemble) singing skills, as well as personal qualities, the formation of which requires the specified types of professional activity, namely: levels of independent musical thinking, the ability to interpret and prepare the repertoire for performance, the manifestation of personal, volitional and communicative qualities, which are essential for individual and collective varieties of music performance, music pedagogy and pedagogical guidance of individual and collective forms of school students' music-making.

Key words: future teacher of musical art, professional vocal, conducting and choral training.

УДК 378.015.3:784.071.4(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.12>

Го Сяофен,

аспірант кафедри музичного і хореографічного мистецтва
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Цуй Шилін,

аспірант кафедри музичного і хореографічного мистецтва
Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в системі вищої музично-педагогічної освіти в Україні відбуваються з метою її удосконалення й пошуку нових моделей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як кваліфікованих, компетентних фахівців, здатних прищеплювати учнівській молоді захоплення музичним мистецтвом, виховувати в них музичний смак на кращих зразках національної й світової

музичної культури, спроможність брати участь у аматорських формах музикування, зокрема – у сольному та хоровому співі.

Отже, у процесі вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливим є визначення їхніх функціональних обов'язків. У цьому контексті удосконалення освітнього процесу з метою зростання його якості у здійсненні головних функціональних

обов'язків у процесі лекційно-просвітницької, вокально-фахової, диригентсько-хорової, виконавсько-інструментальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Концептуальні засади підготовки майбутніх учителів до фахової діяльності сформульовано у Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти. Настанови документу є дороговказом у визначенні основних принципів розвитку педагогічної освіти та її змісту, а саме, поєднання фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-комунікаційної, практичної й соціально-гуманітарної підготовки, що слугує матрицею для конкретизації підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до фахової діяльності [1].

Останніми десятиліттями зростає кількість психолого-педагогічних праць (А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн, О. Локшина, К. Вауер та ін.) в яких розглядаються питання підвищення ефективності підготовки викладацьких кадрів, зорієнтованих на розвиток школярів як самостійного мислячих, творчих особистостей. Широко висвітлюються проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до виховання в школярів художнього ставлення до мистецьких творів і спроможних брати активну участь в аматорських формах музичної діяльності (Л. Масол, О. Олексюк, М. Михаськова, Г. Ніколаї, О. Реброва, Є. Проворова та ін.). Приділяється суттєва увага і питанням підготовки студентів до педагогічної діяльності в різних площинах фахової діяльності, зокрема – в галузі підготовки до навчання школярів співу (Л. Василенко, Лі Ліцюань, Н. Овчаренко, Лай Сяоцань, Чжу Цянь та ін.) та диригентсько-хорової діяльності (Ж. Колоскова, Лінь Є, З. Гнатів, Т. Осадча та ін.), формування інструментальних вмінь, потрібних учителю як для презентації інструментальних творів під час слухання музики, так і в процесі акомпанування співу школярів (Н. Білова, Н. Гуральник, О. Реброва, М. Демідова та ін.).

Особливо важливим, з нашого погляду, є досягнення координації між вокально-фаховою й диригентсько-хоровою підготовкою майбутніх фахівців що пояснюється як спільними, так і розбіжними завданнями, які виникають в процесі занять на дисциплінах відповідних циклів і потребують свого обґрунтування. Натомість питання підготовки вчителів музики з врахуванням необхідності координувати її багатофункціональну спрямованість детального дослідження є обмаль. Дотичними досліджуваним проблемі є також теоретико-методологічні праці, в яких обґрунтовується роль міжпредметної координації як засобу мінімізації навчального часу, відведеного на формування фахових компетентностей майбутніх учителів

музики [4; 8], дослідження, в яких розглядаються питання паралельного формування у студентів навичок сольного та хорового співу і здатності до суміщення декількох виконавських манер, яких вимагає практична діяльність шкільного вчителя [2; 3; 4].

Мета статті – аналіз специфіки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виконання вокально-фахових та диригентсько-хорових функцій у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Враховуючи сучасні тенденції глобальних педагогічних завдань, науковці наголошують на пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей і посиленні у фаховій підготовці системності, фундаментальності, здатності забезпечувати цілісність освітньо-виховного процесу, його варіативність й інноваційність як засаду вирішення актуальних завдань, які постали перед сучасною мистецькою педагогікою [7; 8]. З цього погляду підготовка фахівця в галузі музичного мистецтва розуміється як укрупнений поліфункціональний феномен, в якому поєднуються різні вектори. Зокрема, процес формування у здобувачів вищої музично-педагогічної освіти вокальних навичок відбувається, відповідно до навчального плану, під час індивідуальних занять співом та у процесі вокально-хорової підготовки, з чого виходить, що кожен студент має оволодіти цими різновидами співочої діяльності в рівному ступені, вміти суміщати обидва типи навчальної – сольної вокальної та вокально-хорової діяльності, паралельно оволодіваючи здатністю до майстерного виконання різних видів співочої діяльності – сольної та колективної.

Структура підготовки майбутнього вчителя, передбачена Галузевою концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, являє собою системну упорядкованість та взаємозв'язок усіх структурних елементів підготовки вчителя і охоплює такі компоненти як фундаментальна підготовка; психолого-педагогічна підготовка; методична підготовка; інформаційно-комунікаційна підготовка; практична підготовка; соціально-гуманітарна підготовка.

Розглядаючи структуру підготовки майбутнього вчителя з погляду завдань, які постають перед ним, конкретизуємо її на основі змістової специфіки їх фахової діяльності, а саме – готовності організовувати освітній процес з музичного мистецтва, здійснювати позакласну роботу з загальної музичної освіти з метою формування у школярів художнього світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, сфокусованих у творах мистецтва, а також розвивати інтелектуальні й творчі здібності, необхідні для творчої самореалізації особи на основі гармонізації абстрактно-логічного та художньо-образного мислення й формування музичних компетентностей.

Отже майбутній учитель музичного мистецтва має виступати як фахівець-поліфункціонал, який поєднує в собі музично-історичну й теоретичну й лекторсько-просвітницьку діяльність виступає як вокаліст-виконавець, керівник хору, диригент-виконавець, інструменталіст-виконавець, методист-організатор тощо. З іншого боку, вчитель виконує широке коло музично-освітніх, розвивальних і виховних функцій, які мають забезпечувати всебічний розвиток музичних здібностей учнів ЗСО, збагачувати знання з музичного мистецтва і виховувати в них чуттєве ставлення до творів мистецтва; стимулювати почуття прекрасного, здатності спонукати до самостійного творчого пошуку й здобуття навичок творчого самовиразу на заняттях та в поза-навчальній діяльності, до активної участі у мистецькому житті суспільства шляхом залучення їх до участі у фестивалях, концертах тощо.

Потужного наукового підґрунтя набули теорія і практика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які фундаменталізують цю важливу складову їхньої фахової діяльності. Так, теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності розробляють Н. Овчаренко, Ло Чао, Лі Ліцюань, Є. Проворова, Г. Ніколаї, методичні засади вокального навчання студентів – Н. Гребенюк, Н. Косінська та ін., взаємодії вокального і методичного компонентів – Л. Василенко, Лю Венъцзун, специфіку підготовки фахівців з вокалу з врахуванням китайських та українських традицій у вокальній підготовці викладачів мистецьких дисциплін розглядають Вей Лімін, Лоу Яньхуа, Мен Ян, Цзінь Нань та ін.

Забезпечення означених компонентів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовують їх орієнтацією на поліфункціональну діяльність і корелює зі змістом загальних та фахових компетентностей Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Натомість наведена нами внутрішня структуризація її змісту спонукає до пошуку подальших шляхів оптимізації моделі поліфункціональної діяльності таких фахівців з метою заглиблення, інтеграції й інноваційної модифікації складових багатокомпонентного змісту їх майбутньої мистецько-педагогічної діяльності та орієнтації здобувачів до набуття здатності виконувати різноманітні властивих цій професії функціональних завдань, які вони матимуть вирішувати на уроках музичного мистецтва та в позакласній музично-виховній діяльності. У цьому ракурсі наша позиція розуміється як пошук шляхів оптимізації одночасного формування вокальних і хорових навичок

здобувачів та, відповідно навчального плану процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах паралельного оволодіння здобувачів мистецтвом як сольного, так і хорового видів виконавства у процесі вокально-фахової і диригентсько-хорової підготовки.

З метою пошуку наукового підґрунтя для розробки зазначеної ідеї звернемось до аналізу наукових джерел, присвячених проблемі підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва до фахової діяльності. Серед аспектів, дотичних означеній проблемі, відносимо, зокрема дослідження І. Бойчук, яка наголошує на значущості орієнтації здобувачів на мистецький ідеал та пошуку актуальних інтегративних моделей підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва завдяки застосуванню комплексу видів діяльності, які корелюють між собою, зокрема – виконавсько-освітня, пов'язана з організацією репетиційного процесу, імпровізаційною й концертною діяльністю здобувачів та здатністю до творчого опрацювання музичних текстів [8].

Серед оригінальних досліджень останніх років, в яких представлено заглиблення автора до проблем якісної вокальної підготовки, назвемо дослідження Н. Кьон та Яна Сяохана, присвячені формуванню пропедевтичної компетентності магістрантів-музикантів у процесі підготовки до викладання вокалу. Автори опираються на пропедевтичний підхід та ставлять за мету формування у здобувачів пропедевтичної компетентності, пов'язаної зі здатністю «до запобігання типових педагогічних помилок як передумови підвищення ефективності майбутньої професійної діяльності» [7, с. 3].

Особливу цінність для нашої роботи представляють наукові дослідження питань інтерпретації взаємодії вокального та хорового циклів підготовки, представлений у дослідженнях Н. Тарарак. Розглядаючи вокально-хорові дисципліни як важливу складову фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, авторка вважає перспективним феномен інтеграції, який дозволяє здійснити змістові та структурні зміни підготовки фахівців до професійної діяльності, а також актуалізує цілісність системного засвоєння знань, навичок та умінь з вокально-хорового мистецтва. Виняткового значення задля інтегрування освітніх компонентів циклу професійної підготовки набувають міжпредметні зв'язки. Вони дозволяють подолати протиріччя між відокремленими знаннями з освітніх компонентів й необхідністю їх синтезування, комплексного впровадження у практику багатовекторного спрямування музично-педагогічної освіти [5, с. 3]. Певне коло досліджень присвячене проблемі музично-теоретичної та музично-історичної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва, в яких відзначається важливість необхідності її

здобуття на засадах міждисциплінарної координації як шляху до узгодження і взаємовпливу знань, навичок і вмінь, набутих на дисциплінах означених циклів та виконавсько-формувальних заняттях з вокалу, інструментальної підготовки, хорового диригування, їх інтеграції як шляху досягнення багатофункціональної фахової компетентності [9].

В. Юрчак також наголошує на досягненні динамічності системи музично-теоретичної підготовки, її внутрішніх та зовнішніх специфічних функціях, що дозволяє забезпечувати нерозривний зв'язок музично-теоретичної, вокально-хорової та інструментально-виконавської підготовки. З цього погляду саме музично-теоретична підготовка забезпечує музичну грамотність студентів і набуття музично-теоретичної компетентності, яка є необхідним підґрунтям успішного засвоєння ними комплексу навичок і вмінь з усього циклу «... спеціальних музичних дисциплін та подальшої музично-педагогічної діяльності» [6, с. 10].

Науково цінним, у контексті теми нашого дослідження, видається розробка науковцем теорії міжпредметних зв'язків, їх класифікації (змістово-методологічні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні типи). а також моделювання міжпредметної інтеграції, задля чого науковець запобігає до виявлення доцільних напрямів реалізації міжпредметних зв'язків вокально-хорових дисциплін, поєднує вокально-хоровий цикл з іншими циклами, презентує фактори використання міжпредметних зв'язків у процесі підготовки здобувачів до фахової діяльності [5, с. 9].

Конкретизацію шляхів вирішення проблеми паралельного формування в студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва різних типів вокального інтонування: сольного та хорового – знаходимо в статті Н. Кьон та Яна Сяохана. Автори розглядають типові вимоги, які висуваються до студентів під час сольного та хорового співу та акцентують на існуванні їх відмінностей, які стосуються виявлення індивідуального природного тембру голосу студентів, особливостей фонаційного дихання під час сольного й ансамблевого виконавства, обмежень, які стосуються прояву динамічних можливостей голосу в колективних формах виконавства. Пропонується вченими і комплекс методів, який забезпечує міцність, і в той же час – варіативність засвоєних навичок і здатність до їх гнучкого застосовування в різних виконавсько-контекстних умовах [4].

Висновки. Отже, важливими складовими цілісної підготовки вчителя-музиканта до

багатофункціональної фахової діяльності є забезпечення змістової координації між циклами дисциплін методичного, художньо-управлінського, практичного (педагогічна практика) спрямування.

Подолання протиріч між суміжними компонентами підготовки, які забезпечують різні функції в діяльності вчителя музичного мистецтва, мають здійснюватися на засадах налагодження міждисциплінарної координації і врахування специфіки фонаційно-технічних, художньо-виконавських і методико-педагогічних завдань у підготовці майбутніх фахівців. Вирішення цих завдань потребує дослідження педагогічних умов і методів вирішення означеного завдання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено Наказом МОН України від 14.08.2013 № 1176. 103–113. URL: http://books.zntu.edu.ua/book_info.pl?id=244401
2. Кьон Н. Г., Бітько Н. Г. До професійної орієнтації магістрантів у різних вокально-виконавських стилях. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2019. № 3. 70–75.
3. Кьон Н. Г., Ян Сяохан. Формування у студентів навичок сольного та хорового співу Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. № 2. 2018. С. 47–52.
4. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ОВС, 2004. 95–100.
5. Юрчак В. Підготовка майбутнього вчителя музики до музично-теоретичного навчання учнів початкових класів. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. 395–402.
6. Ян Сяохан. Наукові підходи й принципи формування в магістрантів пропедевтичної компетентності в процесі підготовки до вокально-педагогічної діяльності. *The scientific heritage*, 30. Vol. 2, 2018. 41–44.
7. Boychuk T. & Posnova-Rubery I. Reflection of own achievements as a condition of successful self-presentation of the future specialist of musical art. *Music Education Journal*. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3959571 (August 23, 2021).
8. Nikolai H., Linenko A., Boichenko M., Koehn N. (2021). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 9. 225–235.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

USING AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ENGLISH WRITING

Стаття присвячена одній з актуальних проблем навчання англійського писемного мовлення учнів старшої школи у процесі використання автентичних матеріалів. Актуальність наукової розвідки обумовлена недостатнім рівнем розвитку писемного мовлення сучасних школярів в умовах дистанційного навчання. Підкреслено, що використання автентичних матеріалів сприятиме забезпеченню реалізації комунікативного підходу у навчанні іноземної мови. На основі аналізу праць учених (Г. І. Вороніна, К. С. Кричевська, Н. І. Політикін та ін.) розглянуто класифікацію означених матеріалів залежно від їх використання в тій чи іншій галузі; розкрито цінність автентичних текстів у лінгвістичному, соціокультурному та психологічному аспектах. Акцентовано на значущості автентичних текстів, преси та мережі Інтернет у процесі навчання учнів старшої школи письменого мовлення, а саме: розширення їхнього кругозору щодо реалій життя та побуту країни, мова якої вивчається; ознайомлення школярів із різними варіантами англійської мови тощо. В умовах дистанційного навчання актуалізовано соціокультурний, комунікативний, мовний і мовленнєвий потенціал автентичних матеріалів, поданих у вигляді аудіо-, відео- та візуальних посібників, що здатні створити атмосферу зовнішнього світу, стимулювати ефективну комунікативну діяльність і дискусію на уроці. Доведено значущість новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, зокрема навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників, мультимедійних курсів тощо, які мають широкі можливості для інтенсифікації і вдосконалення процесу вивчення іноземної мови та підвищення його ефективності у старшій школі. Доведено, що дистанційні освітні технології у процесі навчання англійського писемного мовлення забезпечуватимуть упровадження нових форм індивідуальної, парної і групової роботи, сприятимуть підвищенню ролі письмових форм комунікації на основі міжкультурного діалогу.

Ключові слова: навчання англійського писемного мовлення учнів старшої школи, автентичні матеріали, комунікативна компетентність, дистанційна освіта,

новітні інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі.

The article is devoted to one of the current issues of teaching English writing to high school students by using authentic materials.

The relevance of the study is determined by the insufficient level of development of modern schoolchildren's writing skills during distance learning.

It is emphasized that using authentic materials can provide implement the communicative approach in foreign language teaching.

Drawing on analysis of the scientists' works (H. I. Voronina, K. S. Krychevska, N. I. Politykina, etc.) it is described the classification of the materials depending on their use in some fields and it is revealed the value of authentic texts in linguistic, sociocultural and psychological aspects.

Emphasis is placed on the significance of authentic texts, the press, and the Internet in teaching high school students written communication, i.e. broadening their outlook according to the life realities and customs in the country whose language is studied; introducing students to different variants of the English language, etc.

During distance learning, it is actualized the socio-cultural, communicative, language and speech potential of authentic materials in the form of audio, video and visual aids. They create an atmosphere of the outside world, and stimulate effective communicative activity and discussion in class.

The significance of the latest information and communication technologies in the educational process has been proven, in particular educational computer programs, electronic textbooks, multimedia courses, etc. They have wide possibilities for intensifying and improving the process of teaching a foreign language and increasing effectiveness in high school.

The results indicate that distance educational technologies in teaching English writing provide the implementation of new forms of individual, pair and group work, increasing the role of written forms of communication based on intercultural dialogue.

Key words: teaching English writing to high school students, authentic materials, communicative competence, distance education, the latest information and communication technologies in the educational process.

УДК 37.016:811.111-027.577
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.13>

Гоголь Н.В.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах навчання англійська мова розглядається як засіб спілкування і залучення до культури іншого народу. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р., зі змінами 2020 р.) метою вивчення іноземної мови є формування

у учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях [2].

У програмах з іноземних мов для середніх загальноосвітніх закладів писемне мовлення, письмо (в широкому значенні цього терміну) визнається основним видом мовленнєвої діяльності поряд з аудіюванням, говорінням і читанням. Відповідно до програмних вимог випускники старшої загальноосвітньої школи повинні володіти іншомовною комунікативною компетентністю в усній і писемній формах, у визначених програмами тематичних межах [7, с. 12]. Учні повинні вміти коректно оформлювати письмові висловлювання офіційно-ділового, наукового, публіцистичного і побутово-розмовного стилю; здійснювати писемну та онлайн взаємодію тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останніми роками проблема необхідності культуропропрямованого оволодіння іноземними мовами привертає увагу вітчизняних і зарубіжних учених-педагогів, методистів. Проблему застосування автентичних текстів у процесі формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності розглядали Г. І. Вороніна, О. О. Коломінова, О. В. Носович, Р. П. Мильруд, В. Г. Редько, С. В. Роман та ін. Так, у вітчизняній (В. Н. Бачеринова, Є. М. Верещакін, Г. І. Вороніна, К. В. Дембовецька, К. С. Кричевська, В. Г. Костомаров, М. В. Ляховицький, М. І. Мятава, С. Ю. Ніколаєва, Н. І. Політикіна, та ін.) та зарубіжній (Marie E. Barker, S. Basset, J. Brewster, A. Write) методичній літературі зазначається, що автентичні літературні твори можуть бути використані в якості оригінального типу навчальних матеріалів. Учені одностайні в тому, що застосування автентичних матеріалів дозволить реалізувати комунікативну, освітню й розвиваючу мету навчання іноземної мови, сприятиме встановленню позитивних взаємовідносин між іноземними мовами і тим, хто їх вивчає; слугуватиме сильним мотиваційним фактором як у письмовій, так і в усній формі.

Так, Т. М. Кравченко та А. М. Габовда переконали, що автентичні матеріали сприяють успішному формуванню комунікативної компетентності, оскільки серед переваг дослідниці виділяють часте ілюстрування більш повних матеріалів та зменшення часу на їх пояснення, використання означених матеріалів задля концентрації уваги учнів на уроці та розвитку у них асоціативної мовної пам'яті тощо [3, с. 103]. Проте проблема відбору автентичних матеріалів, які використовуються у навчанні іноземних мов, викликає багато розбіжностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність обраної проблеми дослідження зумовлюється недостатнім рівнем розвитку писемного мовлення сучасних школярів в умовах дистанційного навчання. Причиною цього є те, що, насамперед, не закладається міцна основа графічних та орфографічних

навичок, не формуються навички техніки письма. Однією з причин цього може бути і недостатня кількість вправ для кожного з етапів навчання писемного мовлення у підручниках, навчальних посібниках, які використовуються в школах.

У процесі аналізу сучасної вітчизняної та зарубіжної методичної літератури з питань навчання писемного мовлення учнів старших класів загальноосвітньої школи та на основі узагальнення досвіду вивчення цієї проблеми нами була зроблена спроба визначити ефективні засоби навчання писемного мовлення старшокласників в умовах дистанційного навчання. Автентичні матеріали відображують специфіку побуту, менталітету нації, розкривають усі важливі компоненти іншомовної культури. Проте аналіз стану проблеми показав, що нині у методиці навчання іноземної мови недостатньо наукових і навчально-методичних досліджень, присвячених проблемі використання автентичних матеріалів у процесі навчання учнів старших класів англійського писемного мовлення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні засобів навчання старшокласників англійського писемного мовлення з використанням автентичних матеріалів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі вивчення іноземної мови неможливе без використання автентичних (оригінальних) матеріалів, які дають можливість дізнатися про особливості культури, традицій тієї чи іншої країни. Вчителі у своїй практичній діяльності застосовують різноманітні методи, щоб максимально ефективно забезпечити процес вивчення іноземної мови.

Основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, розвиток умінь використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Комунікативно зорієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути в них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування. Країнознавчі матеріали є автентичними матеріалами, які відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності. Країнознавчі матеріали покликані забезпечити засвоєння учнями реалій іншої країни, її культури, розширити загальний кругозір школярів, що підвищить їхній інтерес до англійської мови і сформує стійку мотивацію до її вивчення. Використання автентичних матеріалів повною мірою допомагає здійснити мету комунікативного підходу навчання.

Варто відмітити, що за останні роки дедалі більше уваги приділяється проблемі автентичності в методиці навчання іноземних мов. Проте саме поняття автентичних матеріалів є досить новим у методиці навчання іноземної мови. Слово

authentic означає автентичний і у тлумачному словнику трактується як таке, що відповідає оригіналові, тобто справжній, дійсний, що виходить з першоджерела. Authentic materials (автентичні матеріали) – це матеріали, зміст яких відображає реальну мову носіїв або компетентних користувачів мови, і які використовуються у повсякденному житті країн, мови яких вивчаються [9].

Автентичним вважається текст, що не був призначений для навчальних цілей. Про це пишуть чимало авторів у США та Великобританії, а саме: С. Уоллес (Wolles C.), К. Морроу (Morrov K.), Л. Лієр (Lier L.) та інші. На думку J. Harmer, автентичним традиційно прийнято вважати текст, який не був спочатку пристосований для навчальних цілей, текст, написаний для носіїв мови носіями цієї мови [10]. Ми поділяємо думку вчених і під означеним поняттям розуміємо матеріали, створені носіями мови для носіїв мови у не навчальних цілях.

Основним засобом навчання мови є мовне середовище, проте інші засоби є допоміжними, їх призначення – створення більш-менш яскраво вираженої ілюзії залучення учнів до природного мовного середовища. Саме автентичні тексти створюють ілюзію прилучення до природного мовного середовища, що є головним фактором в успішному оволодінні іноземної мови.

Дослідниця К. С. Кричевська визначає автентичним справжні літературні, фольклорні, образотворчі, музичні твори і предмети реальної дійсності, такі як одяг, меблі, посуд та їх ілюстративні зображення, а також вона виділяє матеріали повсякденного і побутового життя в самостійну групу прагматичних матеріалів (оголошення, анкети-опитувальники, вивіски, етикетки, меню та рахунки, карти, рекламні проспекти з туризму, відпочинку, товари, робочі вакансії тощо), які за доступністю та побутовим характером застосування є досить значущими для створення ілюзії прилучення до середовища проживання носіїв мови, і вважає, що їх роль на порядок вище автентичних текстів з підручника, хоча вони можуть поступатися за обсягом [4, с. 23–25].

Також до наукового обігу введено поняття «прагматичні матеріали», до яких відносять аудіо – та аудіовізуальні матеріали, такі як інформаційні радіо- і телепрограми, зведення новин, прогноз погоди, інформаційні оголошення по радіо в аеропортах і на залізничних вокзалах. В умовах дистанційного навчання використання подібних матеріалів вважається методистам вкрай важливим, оскільки вони є зразком сучасної іноземної мови і створюють ілюзію участі в повсякденному житті країни, що служить додатковим стимулом для підвищення мотивації учнів.

На переконання К. С. Кричевської, в методичі існує наступна класифікація прагматичних матеріалів залежно від їх використання в тій чи

іншій галузі: 1) навчально-професійна сфера спілкування; 2) соціально-культурне середовище спілкування; 3) побутова сфера спілкування; 4) торгово-комерційна сфера спілкування; 5) сімейно-побутова сфера спілкування; 6) спортивно-оздоровча сфера спілкування [4, с. 13–17], до яких відносяться рекламні проекти різних навчальних центрів, програми заходів, запрошення на концерти, предмети побуту, рекламні проекти різних товарів, оздоровчих центрів, бланки вітальних листівок тощо. Проте використання таких матеріалів не повинно перенасичувати урок, а застосовуватися відповідно до виучуваної теми та з урахуванням рівня сприйняття їх учнями.

Наведена вище класифікація, на нашу думку, багато в чому ідентична визначенню автентичних матеріалів, яке запропонувала Г. І. Вороніна. Вчена розглядає автентичні тексти як такі, що запозичені з комунікативної практики носіїв мови та виділяє два види автентичних текстів, представлених різними жанровими формами, а саме: функціональні, що виконують інструктивну, пояснювальну, рекламуючу або попереджувальну функцію (покажчики, дорожні знаки, вивіски, схеми, діаграми, малюнки, театральні програмки тощо), та інформативні, що виконують інформаційну функцію і містять постійно оновлювані відомості (статті, інтерв'ю, опитування думок, листи читачів у друковані видання, актуальна сенсаційна інформація, оголошення, роз'яснення до статистики, графіки, реклами, коментар, репортаж та ін.) [1, с. 23–25].

Вітчизняні методисти (К. С. Кричевська, Т. М. Кравченко, О. С. Любченко, А. Г. Неділько, Н. І. Політикіна та ін.) вважають автентичними матеріалами такі матеріали, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто це власне оригінальні тексти, які створені для реальних умов.

Цінність автентичних текстів у навчанні спілкування обумовлена їх структурними особливостями у різних аспектах, а саме:

1. У лінгвістичному аспекті автентичні тексти характеризуються своєрідністю лексики, що характеризується використанням займенників, часток, вигуків, слів з емоційним забарвленням, словосполучень, розрахованих на виникнення асоціативних зв'язків, фразеологізмів, модних слів; і своєрідністю синтаксису, що передбачає стислість і нерозгорнутість речень, фрагментарність, наявність структурно-залежних речень, використаних самостійно. У цьому аспекті можливим є недомовленість, обрив розпочатого речення, перевага простих речень тощо.

2. Соціокультурний аспект автентичних матеріалів реалізується через словниковий запас, в який входять найбільш комунікативно-значущі лексичні одиниці, поширені в типових ситуаціях спілкування, оцінна лексика для висловлення

свої думки, розмовних кліше, а також слів з національно-культурним компонентом. До них відноситься фонові та безеквівалентна лексика, а також реалії, пов'язані з відпочинком, дозволяям, повсякденним життям, які дозволяють учням проникнути в іншу національну культуру, оволодіти повсякденною лексикою носія мови.

3. У психологічному аспекті в автентичних текстах знаходить своє вираження діяльнісна структура говоріння. Текст виступає, з одного боку, як продукт говоріння і є способом мовного впливу на читача, з іншого боку, він виступає як об'єкт смислової обробки і створює необхідний зміст і комунікативну базу для розвитку говоріння.

Автентичний текст має комунікативну цілісність, завдяки якій відповідає пізнавальним і емоційним запитам учнів, активізує їхню розумову діяльність. Аналіз англійських навчально-методичних комплексів "Solutions", "Enterprise", "English Plus", "Laser", журналів, газет, буклетів дозволив поділити автентичні матеріали, що можуть бути використаними на заняттях, за сферами спілкування на такі: навчально-професійні, соціально-культурні, побутові, торгово-комерційні, спортивно-оздоровчі. Функціонально-цільове призначення таких матеріалів може бути різним. Вони використовуються для здобуття, отримання країнознавчих знань, наприклад, учитель демонструє автентичні матеріали, повідомляє інформацію, доповнює зміст підручника, або учні самостійно «здобувають» інформацію з автентичних матеріалів, а потім презентують свій варіант, слухають доповнення інших, працюють над систематизацією отриманої інформації тощо.

Складання вдалих автентичних завдань є не менш важливим у процесі навчання. Authentic tasks (реальні завдання) – завдання, мета яких реагувати на усні або письмові матеріали, так, як це відбувається в реальних ситуаціях спілкування [11]. Це можуть бути завдання з різноманітними «життєвими цілями», які вчать читати або слухати, розуміти, про що йдеться у тексті, знайти конкретну інформацію, розібратися з певною проблемою. Вправи для навчання писемного мовлення мають моделювати реальні ситуації спілкування і відображати різні ролі, які ми виконуємо у житті.

Говорячи про матеріали мовою оригіналу слід згадати автентичні тексти, пресу та Інтернет. Оригінальні тексти вирізняються низкою особливостей, які можуть і повинні бути використані як основа для розвитку експресивного писемного мовлення. Важливу роль відіграють змістові аспекти тексту, а саме: культурологічна чи інформаційна автентичність, які характеризуються тим, що ознайомлюють учнів з певними культурними особливостями країн.

Одним із видів автентичних матеріалів є періодична преса, що традиційно є одним з основних

засобів у системі масової інформації. Так, матеріали періодичної преси містять факти, їх оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. У них представлено думку з найважливіших політичних і суспільних проблем, подано читачеві повну інформаційну картину світу.

Вважаємо, що використання матеріалів періодичної преси сприяє підвищенню рівня знань учнів, оскільки вони ознайомлюються з її структурними й тематичними особливостями, видами та функціями в політичному, соціальному й культурному житті суспільства; поглибленню знань про історію, державний устрій, освіту, стиль життя народу країни, мова якого вивчається; розширенню кругозору щодо реалій життя та побуту країни, мова якої вивчається, через знайомство з подіями, що мають особливе значення для носіїв мови; ознайомленню школярів із різними варіантами англійської мови.

Значне місце серед автентичних матеріалів, на переконання О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецької та ін., займають аудіо-, відеопосібники, візуальні посібники [5, с. 146]. Так, аудіопосібник (або фонограми) має переваги над іншими засобами навчання, оскільки дозволяє фіксувати й демонструвати автентичне іншомовне мовлення; подавати «законсервоване мовлення» відповідно до власного методичного задуму (створювати вправи з паузами для імітації і з ключами тощо); контролювати й оцінювати усно мовлення чи письмовий продукт учня тощо.

Доцільність застосування аудіопосібників на уроках іноземної мови полягає у тому, що вони містять різні фонограми, а саме: автентичні аудіотексти різних жанрів і типів для навчання аудіювання усіх видів, а також для використання як джерела соціокультурної інформації та як засобу моделювання ситуацій спілкування; автентичні зразки мовлення для презентації нового мовного і мовленнєвого матеріалу, формування рецептивних мовленнєвих компетентностей та для навчання діалогічного і монологічного говоріння; лабораторні роботи для самостійного виконання на уроці та вдома; аудіодиктанти різних видів; тести для (само)контролю і (само)оцінювання; фрагменти художнього читання, класичні й сучасні музичні твори, вірші, пісні, тощо, які відіграють у навчальному процесі естетичну й релаксуючу функції.

Ефективною щодо підвищення інтересу учнів до вивчення англійської мови є робота з аудіо- і відеопосібниками (або відеофонограми), які є автентичним джерелом для вивчення іноземної мови. Вони представлені художніми і документальними фільмами, відеофільмами та їх фрагментами, відеозаписами телепередач, телешоу, теленовин, мультфільмів тощо, а також спеціальними навчальними фільмами. Аудіо- і відеопосібники виступають засобом для активізації навчальної

і пізнавальної діяльності на уроці, у процесі роботи з якими в учнів включаються в діяльність слуховий та зоровий аналізатори, вони виділяють головне, аналізують, творчо мислять. Варто наголосити, що за допомогою відеофільмів існує можливість створити атмосферу зовнішнього світу, стимулювати ефективну комунікативну діяльність і дискусію. Працюючи з відеофільмами, учні значно підвищують рівень знань з англійської мови, покращують вимову, розвивають навички аудіювання, розширюють світогляд. Переглядаючи та прослуховуючи, школярі намагаються зрозуміти те, що відбувається, про що говорять герої. Описуючи й обговорюючи, вони порівнюють світ героїв з оточуючим нас світом. Пропоновані автентичні зразки старшокласники будуть вдало застосовувати під час здійснення писемного мовлення.

Методисти вважають, що у процесі навчання англійського писемного мовлення найбільш вдалою є така послідовність роботи над відеоматеріалом: ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями та складними граматичними явищами; перегляд відеосюжету з метою охоплення загального змісту фрагменту; бесіда за змістом переглянутого (учні ставлять запитання, відповідають на запитання вчителя); повторний перегляд відеосюжету з метою свідомого сприйняття іноземної мови на слух, закріплення одержаної інформації; виконання різноманітних завдань залежно від вікових особливостей та рівня підготовки учнів (це добір або малювання ілюстрацій, складання плану, інсценування епізодів відеосюжету, створення рекламних роликів, виконання проектних програм, обговорення) [6, с. 31–39].

Тож, великий соціокультурний, комунікативний, мовний і мовленнєвий потенціал автентичних відеофонограм робить їх незамінними засобами навчання іншомовного спілкування. Водночас обмежуючим фактором для використання документальних фільмів і відеозаписів телепередач є їх актуальність, а тих і інших – дорогі авторські права. Відтак, з причини їх високої собівартості вони є часто основою самостійних відеокурсів (наприклад, "Guten Tag!"; "Family Album" тощо).

До візуальних посібників (або відеограм) належать фото, картинки, малюнки, плакати, ігри, прагматичні країнознавчі матеріали (афіші, квитки, рахунки, реклами тощо) та різноманітний роздатковий матеріал, що складає індивідуальне навчально-методичне портфоліо кожного вчителя. Роль візуальних посібників у повсякденній роботі вчителя дуже велика. Важливе місце на уроці мають візуальні посібники, виготовлені самими учнями на уроках або вдома. Це можуть бути картки з граматичними вправами з ключами для парної роботи; фонетичні, лексичні або граматичні плакати; ігри (доміно, бінго, кросворди, квартети, картонні ігри, ігри-тексти, ігри-малюнки

тощо), стінгазети, малюнки, колажі, схеми, плани, графіки тощо.

У сучасному освітньому середовищі значно зросла роль новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, зокрема навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників, мультимедійних курсів тощо. В умовах дистанційного навчання вони відкривають широкі можливості для інтенсифікації і вдосконалення процесу вивчення іноземної мови та підвищення його ефективності. Це зумовлено наявністю у навчальних комп'ютерних посібниках, що містять автентичний матеріал, нових техніко-дидактичних функцій і можливостей.

Сучасні засоби освітніх дистанційних технологій мають значний мотиваційний потенціал і дозволяють створювати кероване автентичне іншомовне й іншокультурне середовище. Вони сприяють використанню у навчальному процесі реальних ситуацій міжкультурного спілкування (у тому числі і в режимі реального часу) і дозволяють працювати в діалоговому режимі. Доцільність застосування дистанційних освітніх технологій у навчанні іноземної мови полягає у тому, що вони дозволяють інтегрувати й комбінувати різні види навчальної інформації, а саме: слухову і зорову, статичну і динамічну, друковану й ілюстративну, вербальну і невербальну, вербальну друковану і слухову з музичною тощо.

Водночас процес упровадження освітніх дистанційних технологій має здійснюватися відповідно до здібностей і можливостей кожного учня, а також забезпечувати розгалужений зворотний зв'язок з метою управління навчальною роботою учнів, розвитку в них умінь самоконтролю і само-рефлексії. З цією метою варто інтегрувати різноманітні довідники, зокрема граматичні і лексичні (друковані й озвучені), забезпечувати швидкий доступ до них завдяки можливостям гіпертексту; використовувати цікаві можливості ігрового навчання тощо. Ведення статистики про результати тестового контролю варто здійснювати за допомогою автоматизованого контролю навчальних досягнень учнів.

Водночас висока собівартість комп'ютерних посібників і програм зумовлює їхнє особливе становище серед інших засобів навчання [5, с. 146]. Як і аудіовізуальні посібники, вони часто розробляються як самостійні комп'ютерні мультимедійні курси (наприклад: Learn to speak English, English for Communication, English Gold, Tell me more, Von Aachen bis Zwickau, Sprachtrainer Deutsch та ін.), або електронні підручники.

Також, існують інші види мультимедійних комп'ютерних посібників на компакт-дисках або незалежно від них: інтерактивні словники; граматичні посібники; фонетичні посібники; книжки для читання; посібники для самостійної роботи тощо.

Позитивною динамікою є те, що великі видавництва створюють в Інтернеті сайти, на яких розміщують додаткові вправи, актуальні тексти, тести тощо, які можна завантажити на власний комп'ютер і працювати з ними в режимі offline, або виконувати інтерактивні вправи чи тести в режимі online.

Сучасні підручники з іноземної мови містять чимало завдань і проєктів з використанням ресурсів Інтернету. Необхідно зазначити, що використання нових інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови суттєво позначиться на якості навчання писемного мовлення учнів на основі використання автентичних матеріалів. Водночас, взаємодія традиційних (друкованих) засобів навчання із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями дозволить учителям координувати й синхронізувати застосування «традиційних» і «нових» засобів навчання; зменшити інформуючу, моделюючу і компенсуючу функції (завдяки необмеженому доступу через Інтернет до будь-якої актуальної автентичної інформації і до міжкультурного спілкування), підсилити керуючу (з причини великого обсягу інформації, її складності, неструктурованості і невідповідності для навчальних цілей і т. д.) і розширити навчальну та індивідуалізуючу функції (необхідність навчити самостійно знаходити й користуватися цією інформацією: оцінювати її, порівнювати й відбирати для власних цілей тощо).

Завдяки застосуванню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання збільшиться «відкритість» для учнів інокультурного середовища, оскільки за допомогою служб Інтернету самі учні братимуть активну участь у створенні власного навчального й іномовного культурного середовища. Дистанційні освітні технології сприятимуть упровадженню нових форм індивідуальної, парної і групової роботи (міжкультурні Інтернет-проекти різних видів, взаємонавчання у тандемі, збір матеріалів у мережі для традиційних проєктів і ділових ігор тощо), підвищать роль письмових форм комунікації на основі міжкультурного діалогу (електронна пошта, форуми і чати тощо) [5, с. 147].

Висновок. Отже, використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови засобами дистанційних освітніх технологій посилює комунікативно-пізнавальну мотивацію учнів, сприяє адекватності мовленнєвої та соціальної поведінки в іномовному середовищі, розширює загальнокультурний кругозір, забезпечує засвоєння реалій іншої культури. На матеріалі автентичних текстів

успішно здійснюється розвиток вмінь писемного мовлення учнів. Вони перетворюються з носіїв академічних знань англійської мови на соціально активних людей, здатних практично використати свої знання і вміння в межах міжособистісного та міжкультурного спілкування.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо використання автентичних матеріалів у процесі навчання учнів старшої школи писемного мовлення в умовах дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка. *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 26–29.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#Text>
3. Кравченко Т. Використання автентичних матеріалів у процесі формування іноземної компетенції / Т. Кравченко, А. Габовда. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 25. С. 101–103.
4. Кричевська К. С. Прагматичні матеріали, що знайомлять учнів із культурою і середовищем проживання жителів країни досліджуваної мови. *Іноземні мови у шкільництві*. 1996. № 1. С. 23–25.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Мятлова М. І. Використання відеофільмів при навчанні іноземної мови в середній школі. *Іноземні мови в школі*. 2006. № 4. С. 31–39.
7. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи. Англійська мова. Німецька мова. Французька мова. Іспанська мова. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
8. Політикіна Н. І. Використання автентичних матеріалів під час навчання усного мовлення. *Англійська мова та література*. 2007. № 7. С. 7–9.
9. Jackson A. How to prepare your curriculum vitae / A. Jackson, K. Geckeis. Chicago : McGraw-Hill, 2003. 160 p.
10. Harmer Jeremy. How to teach english: new edition / J. Harmer. [S. l]: Pearson Education Ltd, 2007. 288 p.
11. Lingvo Online. URL: <http://www.lingvo.ua/uk>

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПОРТРЕТА УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ В ІНШОМОВНІЙ АВДИТОРІЇ

FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL PORTRAIT OF THE UKRAINIAN FAMILY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

У статті акцентовано увагу на важливості, згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, соціокультурної складової у практиці навчання мови.

Проаналізовано наукові розвідки, в яких започатковано пошук ефективних способів формування соціокультурної компетенції в площині навчання української мови як іноземної (УМІ).

Враховано, що обов'язковими складовими знань про певне суспільство є інформація про відомі постаті, сім'ї та родини. Як об'єкт дослідження обрано особливості вивчення теми «Родина» в контексті навчання УМІ. З'ясовано, що зазначена тема запропонована до вивчення в усіх тематичних каталогах в межах «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною» – від початкового рівня (A1) до високого C2.

Запропоновано методичну модель формування соціокультурного портрета української родини в іншомовній аудиторії (рівень володіння УМІ – B2) на прикладі відомої в Україні та світі родини Грушевських.

Формування змістової соціокультурної лінії в розробленій автором навчальній методичці базується на текстоцентричному підході. Передбачено три етапи опрацювання дидактичних матеріалів: дотекстовий (формування фонових знань), роботу над текстом (авдіювання) та післятекстовий (перевірка розуміння змісту почутого та розвиток комунікативних навичок в межах теми). На кожному з етапів рекомендовано виконати низку завдань, призначених як для самостійної роботи студента, так і для роботи в аудиторії.

Описану у статті методику заняття можна використати як орієнтир у процесі розробки нових навчальних матеріалів з УМІ, спрямованих на ознайомлення іноземців з іншими знаковими родинами в українській культурі. Перспективними з погляду автора є методичні розробки, підґрунтям яких можуть бути матеріали про родини Франків, Косачів, Тобілевичів, Лисенків, Симиренків, Крушельницьких та ін.

Ключові слова: українська мова як іноземна, іншомовна аудиторія, Родина Грушевських, соціокультурна компетенція, текст на слухання, післятекстові вправи.

The article emphasizes the importance of the socio-cultural component in language teaching according to Common European Framework of Reference for Languages. It analyses the studies which offer effective ways of forming socio-cultural competence in the field of teaching Ukrainian as a foreign language (UFL).

It has been taken into account that mandatory components of knowledge about a certain society include information about famous figures and families. The peculiarities of studying the topic "Family" in the context of studying UFL were chosen as the object of research. It was found that the specified topic is offered for study in all thematic catalogues within the "Standardized requirements for the levels of proficiency in Ukrainian as a foreign language", from the initial level (A1) to high C2.

The article offers a methodological model of forming a sociocultural portrait of a Ukrainian family in a foreign-language classroom (level of UFL proficiency B2) on the example of the Hrushevskyi family, known in Ukraine and worldwide.

The formation of a sociocultural line in the educational methodology developed by the author is based on a text-centric approach. There are three stages of processing didactic materials: pre-text (formation of background knowledge), work on the text (listening) and post-text (checking understanding of the content of what was heard and development of communication skills within the topic). At each of the stages, it is recommended to complete a number of tasks intended for both independent work of the student and for work in the classroom.

The methodology described in the article can be used as a guide in the process of developing new educational materials in UFL aimed at familiarizing foreigners with other iconic families in Ukrainian culture. From the author's point of view, the methodological developments based on the materials about the families of the Frankos, Kosachs, Tobilevychs, Lysenkos, Symyrenkos, Krushelnitskyis, and others are promising.

Key words: Ukrainian as a foreign language, foreign-language classroom, Hrushevskyi family, sociocultural competence, a text for listening, post-text exercises.

УДК 811.161.2'243:929
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.14>

Горда О.М.,

канд. філол. наук,
старша наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти, культури
та зв'язків з діаспорою Національного
університету «Львівська політехніка»

Постановка проблеми. Мова належить до соціокультурних феноменів [6, с. 484], тому опанувати її, не сформувавши соціокультурну компетенцію, основою якої є знання про світ і суспільство, в яких перебуває вторинна мовна особистість (чужомовець, долучений до культури народу, мову якого він вивчає), майже неможливо. Про обов'язковість соціокультурної складової у практиці навчання мови йдеться в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» [7].

Невід'ємними складовими знань про певне суспільство є інформація про відомі постаті, сім'ї, родини. Тема родини запропонована до вивчення в усіх тематичних каталогах в межах «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною» (УМІ) – від початкового рівня (A1) до високого C2 [14, с. 14, 30, 49, 74, 99, 125]. Відповідно важливим у контексті її опрацювання є, окрім збагачення мовними знаннями, ще й отримання інформації соціокультурного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземних мов є доволі обговорюваною у наукових розвідках. Їй присвячені дослідження В. Топалової, М. Максимець, Г. Лисенко, Т. Варянка та Л. Іванченко, В. Киливник та ін. У працях цих авторів проаналізовано визначення та структуру соціокультурної компетенції, запропоновано бачення реалізації соціокультурної змістової лінії на мовних заняттях у іншомовних аудиторіях тощо [15; 11; 9; 2; 8].

Пошук ефективних способів формування соціокультурної компетенції в площині навчання УМІ започатковано в розвідках О. Білик та О. Сухорукової [1, с. 235–241] (досліджено особливості використання відеоматеріалів на заняттях з УМІ з погляду формування соціокультурної компетенції студентів культурологічних спеціальностей), В. Овдіюк (розкрито соціокультурний потенціал рекламного тексту як навчального матеріалу на заняттях з УМІ) [13, с. 235–241], О. Трумко (запропоновано проєкт заняття з УМІ на тему «Сім'я», в якому інтегровано навчальні матеріали, що формують уявлення іншомовців про сучасну українську літературу та кінематограф і сприяють поглибленню соціокультурних знань) [16, с. 27–30], Н. Максименко (описано особливості соціокультурної адаптації слухачів Навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян під час вивчення УМІ [10, с. 48–51] та ін.

Навчальні моделі формування згаданої компетенції в середовищі чужоземців, які вивчають УМІ, на прикладі вивчення особливостей біографій М. Заньковецької та В. Івасюка розкрито у двох наших публікаціях [4; 5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники зауважують, що «успішній реалізації соціокультурної лінії під час вивчення мови» сприяє використання текстових матеріалів про наукові та культурні здобутки українців, як представників минулого, так і сучасної доби [12, с. 85]. Проте на сьогодні у площині лінгводидактики маємо ще недостатньо науково-методичних праць прикладного характеру, що демонструють використання матеріалів такої тематики та містять методичні поради, спрямовані на формування соціокультурної компетенції іншомовців у межах окресленої теми. Це говорить про актуальність статті.

Мета дослідження – описати методичну модель формування соціокультурного портрета української родини під час заняття з УМІ на прикладі відомої родини Грушевських.

Виклад основного матеріалу. Основою навчальної моделі є текст «Грушевські: історія людини та родини», призначений на слухання для студентів, які вивчають УМІ на рівні В2. Як аудіоматеріал він апробований на XV і XVI Міжнародних школах україністики «Крок до України»,

яку двічі на рік проводить Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка». Утім, можна його використовувати і як текстовий матеріал на читання.

Текст доповнений вправами на розуміння його змісту та завданнями письмового й комунікативного характеру. Робота над текстом передбачає три етапи: перший – дотекстовий, другий – текстовий та третій – післятекстовий.

Дотекстовий етап. На цьому етапі формуємо фонові знання аудиторії в межах окресленої теми. Знайомимо студентів із коментарями до тексту та пропонуємо пошукати в інтернеті додаткову інформацію соціокультурного характеру про згадані в ньому міста та села (історичну довідку, населення, відомі пам'ятки, культурних діячів, цікаві події, які в них відбуваються, тощо), знакові постаті та знані українські родини (походження, діяльність, соціальний статус тощо) і поділитися інформацією у групі. Можна дати це завдання на домашню роботу, застосувавши методичний прийом «читання зигзагом» (детальніше про нього йдеться у нашій публікації [3, с. 283–285]). На основі зібраної інформації студенти можуть написати есе та зачитати їх для групи чи створити мультимедійні презентації.

Коментарі до тексту

Київ – мегаполіс, столиця України.

Львів – давнє місто, яке називають культурною столицею України.

Холм – колишнє українське місто, яке тепер розташоване на території Польщі.

Криворівня – відоме село в Карпатському регіоні України (Івано-Франківська область), де любили відпочивати видатні українці XIX–XX століть.

Сестринівка – село в Козятинському районі Вінницької області (Україна).

Іван Франко – видатний український письменник, літературний критик, науковець, перекладач, громадський і політичний діяч другої пол. XIX – поч. XX століть. Написав кілька тисяч праць, які можна помістити в понад 100 томів.

Михайло Коцюбинський – український письменник і громадський діяч другої пол. XIX – поч. XX століть, в літературі відомий як майстер психологічної прози.

Наталя Кобринська – українська письменниця, публіцистка, громадська діячка другої пол. XIX – поч. XX століть, засновниця першої феміністичної організації в Україні.

Соломія Крушельницька – українська оперна співачка та педагогиня кін. XIX – I пол. XX століть. За життя визнана найвидатнішою співачкою світу.

Косачі – давній український рід, найвідомішою представницею якого є поетеса Леся Українка.

Лісенки – давній український рід, з якого походить відомий український композитор Микола Лісенко.

Старицькі – відомий український рід, з якого походили український письменник, драматург і громадський діяч Михайло Старицький і його донька (теж письменниця) Людмила Старицька-Черняхівська.

Текстовий етап. Передбачено роботу з аудіоматеріалом: слухання тексту «Грушевські: історія людини та родини», який подаємо нижче.

Грушевські: історія людини та родини

Прізвище Грушевський часто потрапляє в поле зору охочих помандрувати українськими містами, особливо Львовом і Києвом. Тут і пам'ятники цьому чоловікові, і музеї, і названі його іменем вулиці. Йдеться про Михайла Грушевського – відомого українського вченого, історика, політика та державного діяча, а ще – вихідця зі славного роду.

Грушевські – давній український рід. Він бере свій початок з XVIII століття. Найдавніші його представники були козаками та мали прізвище Груша. Згодом прізвищу надали шляхетської форми – Грушевський.

Серед вихідців з цього роду були й священники, зокрема дід Михайла Грушевського – Федір. Духовну освіту здобув і батько історика – Сергій, але все життя він працював педагогом. Написав один із кращих підручників з церковнослов'янської мови для шкіл. Свого часу книгу перевидавали понад 30 разів, що давало змогу родині заможного жити, а дітям займатися наукою.

Із роду священників походила й мама Михайла. Вона, як і батько, працювала у сфері освіти – учительвала.

Родина спочатку проживала в Києві. Згодом Сергія Грушевського запросили працювати до Холма. Тут у вересні 1866 року народився Михайло Грушевський. Окрім нього, у сім'ї було ще двоє дітей – брат Олександр і сестра Ганна.

Грушевським неодноразово доводилося переїжджати в різні місця, та найтепліші спогади Михайло зберіг про Сестринівку. Там жив його дід Захар по лінії мами. *«Я любив Сестринівку незвичайно... і линув душою до неї цілими десятиліттями мого життя. То... був властиво самотній пункт, де я міг... доторкнутися до української природи, до її культури... Я кохався у тому селі, що... мало усі українські прикмети: чепурненькі хатки, садки, городи, перелазки, зарослі вербами береги...»*, – писав він у «Споминах».

Михайло зростає здібним хлопцем. Початкову освіту здобув удома, а до гімназії його зарахували відразу до третього класу. Оскільки навчання давалось легко, то хлопець мав час працювати бібліотекарем. Після закінчення гімназії вступив до Київського університету Святого Володимира. Навчався на історико-філологічному факультеті, здобув ступінь магістра. Завершивши навчання, став професором кафедри всесвітньої історії Львівського університету.

У Львові учений познайомився з молодого учителькою Марією Вояковською, донькою священника. У березні 1896 року, в одному зі своїх листів, Михайло Грушевський освідчився дівчині: *«Думаю, що для Вас не тайна моя симпатія до Вашої особи... Я не люблю гратись в красні слова... Шукаю товариша щирого, розумного і доброго, ... аби жити з ним душою в душу...»*.

Вона відповіла взаємністю, а він не помилився: на все життя Марія стала його дружиною, товаришем, підтримкою та натхненням. І навіть була поранена, коли на чоловіка намагалися скоїти замах. Через чотири роки у подружжя народилася єдина донька Катерина.

Майже 20 років родина прожила у Львові, де звела будинок, який і нині відчинений для гостей як музей. Решту життя Грушевські провели в Києві. Там вони придбали собі двоповерховий особняк на вулиці Паньківській (тепер тут теж музей Михайла Грушевського), а поруч незабаром збудувала шестиповерховий будинок. У січні 1918 більшовики обстріляли будівлю, після чого вона згоріла. Не вдалося врятувати цінні рукописи, бібліотеку, унікальні колекції рушників, вишивок, килимів, посуду та прикрас. Під час пожежі постраждала і старенька мама господаря – Глафіра Грушевська, через кілька днів вона померла.

І у Львові, і в Києві у Грушевських завжди гостювало багато друзів. У Львові вони приятелювали зі співачкою Соломією Крушельницькою та письменницею Наталею Кобринською, у Києві – з Лисенками, Старицькими, Косачами... У гірській Криворівні, де перебували на відпочинку влітку, до них часто заходили Іван Франко та Михайло Коцюбинський.

Тепла атмосфера, гарні стосунки з дружиною, любов та взаєморозуміння в сім'ї допомогли Михайлові Грушевському реалізувати свої творчі плани. До того ж цей чоловік був надзвичайно працьовитим. Спав лише 4 години на добу та весь свій час присвячував роботі.

Він став ученим світового рівня, написав понад дві тисячі праць з історії, соціології, літератури, етнографії, археології та фольклору. Найбільш відомі – «Історія України-Руси» в десяти томах, над якою трудився тридцять вісім років, та «Історія української літератури» в семи томах.

Вагомі кроки батька в науці продовжила донька, його «маленька професорівна». Катерина Грушевська підготувала велике дослідження українських народних дум. Співпрацюючи з Королівським антропологічним інститутом Великобританії та Ірландії, брала участь в експедиціях із записів народних тлумачень снів.

На жаль, її діяльність не подобалася радянській владі. 38-річну Катерину репресували, арештували на вісім років. Вона більше не повернулася додому, померла на засланні. Її вбили за те, що була україankoю, високоосвіченою інтелектуалкою, знала іноземні мови, мріяла про незалежність для своєї країни.

Джерела:

<https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/statti/donka-uchenysya-soratnysya-do-dnya-narodzhennya-kateryny-grushevskoyi>

<https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni-rekomendaciyi/litopysec-ukrayinskoyi-istoriyi-myhaylo-grushevskyy>

<https://www.m-hrushevsky.name/uk/Bio.html>

<https://dyvys.info/2018/10/31/biografiya-myhajla-grushevs-kogo/>

<http://www.ukrcenter.com/Література/19193/Михайло-Грушевський/Біографія>

<https://www.bbc.com/ukrainian/blogs-43291066>

Післятекстовий етап. Пропонуємо виконання вправ на перевірку розуміння змісту прослуханого, зокрема завдань з альтернативними відповідями (правильно / неправильно) та на

вдосконалення навичок говоріння. За потреби викладача та аудиторії цей перелік можна доповнити іншими типовими вправами (наприклад, завданнями множинного вибору, коли треба

вибрати одну правильну відповідь із трьох чи більше; завданнями на зразок: запитання – відповідь тощо) або ж завданнями творчого характеру.

Завдання 1. Визначте: правда чи ні?

1. Михайло Грушевський – відомий український учений у галузі інженерії?
2. Найдавніші представники роду, з якого походив Михайло, були лікарями та мали інше прізвище?
3. Батько Михайла Грушевського написав один із кращих підручників з церковнослов'янської мови для шкіл, який багато разів перевидавали?
4. Місто Холм, в якому народився вчений, тепер розташоване на території Угорщини?
5. Найтепліші спогади Михайло зберіг про село Сестринівку, де він працював учителем історії після закінчення університету?
6. Зі своєю дружиною учений познайомився у Львові?
7. Будинок, який Грушевські збудували в Києві, згорів після обстрілу більшовиками?
8. Грушевські були дуже зайнятими людьми, тому в них зрідка гостювали друзі?
9. Михайло Грушевський написав понад дві тисячі праць з історії, соціології, літератури та інших наук?
10. Працю ученого в науці продовжила його донька Катерина Грушевська?

Завдання 2. Поміркуйте, про кого не йшлося в тексті. Перекажіть епізод, який вам найбільше запам'ятався чи сподобався.

- 1) про друзів Михайла Грушевського;
- 2) про внуків ученого;
- 3) про численні закордонні подорожі Михайла Грушевського з родиною;
- 4) про доньку відомого історика;
- 5) про сусідів родини Грушевських у Києві та Львові.

Завдання 3. Пригадайте зміст тексту та перегляньте світлина родини Грушевських за посиланнями: <http://imhm.kiev.ua/istoriya-sadibi-rodini-grushevskih/>; http://hrushevsky.nbuv.gov.ua/cgi-bin/hrushevsky/person.exe?&I21DBN=ELIB&P21DBN=ELIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=elib_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=ID=&S21COLORTERMS=0&S21STR=0002406.

Складіть родовід Михайла Грушевського. Поміркуйте, кого в цьому родоводі не вистачає. Чому?

Завдання 4. Розкажіть історію свого роду. На кого з родичів ви схожі зовнішністю, характером, звичками. А з ким із них найчастіше спілкуєтеся?

Завдання 5. Напишіть твір-опис про місце, де ви найчастіше зустрічаєтеся чи любите проводити час з родиною.

Висновки. Отже, формування змістової соціокультурної лінії в межах теми «Родина» відбувається на основі дидактичного матеріалу, який охоплює різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання (слухання і розуміння) читання (дотично), говоріння та письмо. Методичну модель формування соціокультурного портрета української родини на прикладі сім'ї Грушевських можна використати як зразок у процесі розробки методик проведення занять з УМІ, присвячених іншим відомим українським родинам, які стали фундаментом нашої культури та науки: Франкам, Косачам, Тобілевичам, Лисенкам, Симиренкам, Крушельницьким тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик О., Сухорукова О. Навчальні відеоматеріали у формуванні соціокультурної компетенції під час вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2011. Вип. 6. С. 259–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Timvum_2011_6_39 (дата звернення: 11.08.2022).
2. Варянюк Т., Іванченко Л. Формування соціокультурної компетентності у студентів на заняттях з іноземної мови. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/varianko_ivanchenko_formuvannia.pdf (дата звернення: 14.07.2022).
3. Горда О. Методичні прийоми інтерактивної роботи з текстом: «читання зигзагом». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 39. Т. 1. С. 282–287. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_1/48.pdf (дата звернення: 09.08.2022).
4. Горда О. Про відомих українців в іншомовній аудиторії: Володимир Івасюк. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2019. № 14. С. 105–115. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/collections/index.php/ukrinos/article/view/2725> (дата звернення: 04.06.2022).
5. Горда О. Про Марію Заньковецьку на занятті з української мови як іноземної. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020. Том 31 (70), № 1. Ч. 1. С. 28–32. URL: http://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2020/1_2020/part_1/8.pdf (дата звернення: 27.05.2022).
6. Долінська К. Формування етнокомунікативної компетентності студентів у соціокультурному аспекті становлення мовної особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 480–484. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_61 (дата звернення: 19.07.2022).
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
8. Киливник В. В. Структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 2 (158). С. 217–221.
9. Лисенко Г. В. Формування соціокультурної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки*. 2013. Вип. 13. URL: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_13 (дата звернення: 11.07.2022).
10. Максименко Н. В. Інновації та традиції в мовній підготовці іноземних слухачів. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 22. Т. 1. С. 46–51. URL: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/22/part_1/8.pdf (дата звернення: 04.08.2022).
11. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.
12. Наконечна Л. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисциплін мовного циклу. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 3. С. 82–86. URL:

<http://isp.poippo.pl.ua/article/view/258834/256480> (дата звернення: 18.07.2022).

13. Овдіюк В. Рекламний текст у курсі української мови як іноземної: соціокультурний підхід. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 234–242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Timvum_2014_9_31 (дата звернення: 02.08.2022).

14. Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посіб. / Д. Мазурик та ін. Київ: ІНКOS, 2020. 186 с.

15. Топалова В. М. Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 1998. 17 с.

16. Трумко О. Зміст і методика проведення заняття на тему «Сім'я» з української мови як іноземної. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 9. Т. 1. С. 26–31. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/33228/1/ЗМІСТ%20І%20МЕТОДИКА%20ПРОВЕДЕННЯ%20ЗАНЯТТЯ%20НА%20ТЕМУ.pdf> (дата звернення: 02.08.2022).

РОБОТА З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

WORK WITH THE TEXT IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION

У статті висвітлено особливості роботи з текстом на уроках української мови у 5–9 класах в контексті вимог Державного стандарту базової середньої освіти. Зауважено, що реформування шкільної мовної освіти висуває нові вимоги до вчителя-словесника, який має враховувати когнітивні, соціолінгвістичні, психологічні особливості розвитку сучасного учнівства, що перебуває на перетині книжкової та комп'ютерної культур. Підкреслено, що головним джерелом інформації, засобом формування комунікативної, мовної та соціокультурної компетентностей, а також системи цінностей, є текст. Обґрунтовано основні характеристики реалізації текстоцентричного підходу у сучасній мовній освіті, зокрема, що текстоцентричний підхід визначають як спрямованість освітнього процесу на розвиток мовних і мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі. Такий підхід визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру і характеризується такими основними ознаками, як інформаційність, зв'язність, смислова цілісність, відносна завершеність, структурна організація та композиційна єдність частин. З'ясовано, що потреба пошуків методів і засобів формування в учнів на основі опрацювання тексту відповідних змінюваній інформаційно-освітній ситуації компетентностей є нагальною. Акцентовано увагу на тому, що опрацювання тексту сприяє розвитку в учнів інтелектуальних і практичних умінь та навичок, досягненню розвивальних і виховних цілей уроку, оскільки це формує мовну спостережливість, збагачує словниковий запас, розвиває естетичне сприйняття мови. Наведено приклади різнорівневих вправ та завдань з української мови для учнів 5–9 класів. Зроблено висновок про те, що визначені в Державному стандарті орієнтири мовної освіти та створені на його основі модельні програми зумовили пошуки нових підходів до реалізації змісту навчання української мови, зокрема до внесення певних змін у застосування в освітньому процесі текстоцентричного підходу.

Ключові слова: повна загальна середня освіта, лінгводидактика, компетентнісний підхід, Державний стандарт базової середньої освіти, текстоцентричний підхід.

The article highlights the features of working with the text in Ukrainian language lessons in grades 5–9 in the context of the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education. It is noted that the reform of school language education makes new demands on the teacher-vocabulary, which should take into account the cognitive, sociolinguistic, psychological features of modern students, which is at the intersection of book and computer cultures. It is emphasized that the main source of information, a means of forming communicative, linguistic and socio-cultural competencies, as well as a system of values, is the text. The main characteristics of the text-centric approach in modern language education are substantiated, in particular, that the text-centric approach is defined as the focus of the educational process on the development of language and speech skills and abilities on a textual basis. This approach defines the text as a communicative unit that has its own structure and is characterized by such basic features as information, coherence, semantic integrity, relative completeness, structural organization and compositional unity of parts. It was found that the need to find methods and means of forming in students on the basis of text processing relevant to the changing information and educational situation of competencies is urgent. Emphasis is placed on the fact that text processing contributes to the development of students' intellectual and practical skills, achieving developmental and educational goals of the lesson, as it forms language observation, enriches vocabulary, develops aesthetic perception of language. Examples of different levels of exercises and tasks in the Ukrainian language for students of 5–9 grades are given. It is concluded that the guidelines of language education defined in the State Standard and the model programs created on its basis led to the search for new approaches to the implementation of the content of Ukrainian language teaching, in particular to make some changes in the text-centric approach.

Key words: complete general secondary education, language didactics, competence approach, State standard of basic secondary education, text-centric approach.

УДК 373.5.016:811.161.2]:006
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.15>

Дика Н.М.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри мовно-
літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Глазова О.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри мовно-
літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Реформування шкільної мовної освіти висуває нові вимоги до вчителя-словесника, який має враховувати когнітивні, соціолінгвістичні, психологічні особливості розвитку сучасного учнівства, що перебуває на перетині книжкової та комп'ютерної культур. Усе частіше книжку, особливо за умови організації навчання в дистанційному форматі та активного використання електронних версій підручників, учням замінює екран. Проте головним джерелом інформації,

засобом формування комунікативної, мовної та соціокультурної компетентностей, а також системи цінностей, як і раніше, для кожного учня й учениці був і залишається текст.

Змінюваність інформаційно-освітньої ситуації повністю враховано в затвердженому Постановою Кабміну України № 898 від 30.09.2020 року Державному стандарті базової середньої освіти. Відтак потреба творчої адаптації шкільної методики навчання української

мови до осучаснених характеристик навчального тексту набула актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковці визначають текст як п'ятий, найвищий основний рівень мови, у якому функціонують усі пов'язані семантико-граматичними відношеннями мовні одиниці. Лінгвістичний, лінгводидактичний, психолінгвістичний аспекти тексту досліджували Ф. Бацевич, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Галаєвська, М. Кочерган, А. Леонтьєв, Л. Мацько, М. Пентиліук та ін.

Вивчення мовних явищ на основі опрацювання тексту в шкільній методиці навчання української мови є звичним. Особливості вивчення мовних явищ на основі тексту досліджували Т. Донченко, О. Леонтьєв, В. Мельничайко, М. Пентиліук, О. Семенов, Г. Шелехова та ін.

Текстоцентричний підхід визначають як спрямованість освітнього процесу на розвиток мовних і мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі. Такий підхід визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру і характеризується такими основними ознаками, як інформаційність, зв'язність, смислова цілісність, відносна завершеність, структурна організація та композиційна єдність частин.

На думку М. І. Пентиліук, «текст – поняття складне й багатогранне, що являє собою усну чи писемну монологічну або діалогічну змістову й структурно завершену систему з кількох чи багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість та виражене ставлення автора до висловленого повідомлення» [5, с. 4]. Текст є засобом формування системи цінностей, комунікативної, мовної та соціокультурної компетентностей учня.

Мета статті полягає у визначенні певних змін у застосуванні на уроках української мови текстоцентричного підходу, поданні прикладів вправ і завдань, спрямованих на формування мовної особистості інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. У шкільній методиці навчання мови робота з текстом традиційно зводилася до того, щоб на невеликому текстовому матеріалі організувати виконання учнями взаємопов'язаних навчальних дій, послідовність яких сприяла б усвідомленню учнями доцільності добору певних мовних одиниць, засвоєнню мовних правил та формуванню комунікативних умінь. Робота з текстом формує мовну спостережливість, збагачує словниковий запас, розвиває естетичне сприйняття мови. Вивчення мовних категорій на матеріалі тексту сприяє тому, що мовні одиниці сприймаються дітьми як явища живого мовлення, що забезпечує мотивацію навчального процесу.

Без формування умінь і навичок опрацювання тексту на різних рівнях неможливе формування мовної особистості. У переліку визначених Державним стандартом базових знань зазначено:

«Текст: різновиди текстів (одиночні і множинні, цілісні, перервані і змішані); опис, розповідь, роздум; стилі та жанри; структура тексту; фрагментарні тексти; зміст прочитаного; тема; мікротема; ідея; проблеми в тексті; підтекст; культурно-історичний контекст; гіпертекст у медіатексті; особистий і суспільний досвід; мета читання (для отримання інформації, виконання завдань, розвитку естетичного досвіду)» [1, с. 11]. Нічого, чого б не навчали в попередні роки, в переліку немає, хіба що гіпертекст у медіатексті – йдеться про елементи медіаосвіти.

Серед конкретних результатів навчання названих у розділі Держстандарту «Взаємодія з іншими особами усно, сприймання і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях» названо такі:

- сприймає усну інформацію (РМЛ 1.1): слухає висловлювання в різних формах (монолог, діалог, полілог), сприймаючи подану в достатньо вільному темпі інформацію відповідного обсягу на відомому та частково нову тематику (6 РМЛ 1.1.1);
- перетворює інформацію з почутого повідомлення в різні форми повідомлень (РМЛ 1.2): усно відтворює зміст почутого повідомлення (зокрема художнього тексту, медіатексту), акцентуючи увагу на окремих деталях (6 РМЛ 1.2.1); фіксує основний зміст почутого повідомлення (зокрема художнього тексту, медіатексту) відповідно до поставленого завдання (6 РМЛ 1.2.2); з допомогою вчителя чи інших осіб або самостійно добирає і створює окремі способи та засоби візуалізації для передачі інформації, зокрема щодо літературного твору (фабула, розрізнення персонажів, установалення зв'язків між ними тощо) (6 РМЛ 1.2.3) [1].

Як зазначає Г. М. Гич, «мова є важливим компонентом аудіальної культури особистості та служить засобом спілкування людей і впливу на їхню психіку. Важливими засобами педагогічної діяльності вчителя є аудіальні форми навчання, які дозволяють засвоїти навчальний матеріал за рахунок аудіальної сприйнятливості учнів [4, с. 189].

Увідповіднення навчальних завдань з визначеними Держстандартом конкретними результатами проілюструємо прикладом вправи:

- **Прослухайте казку. Доберіть заголовок, який передає її тему.**

З черепахою Меніпоспішати нікуди трапилася біда. Несподівано налетів вітер і подув так сильно,



що черепаха перекинулася на спину. Вітер собі полетів, а черепасі ніхто не міг зарадити, бо була вона величезна й важуча.

З цього часу почали черепасі снитися перевернуті сні. Дощі в них йшли із землі на небо, ріки текли в інший бік. Так було уві сні. Наяву черепаха все бачила, чула й говорила так само навпаки.

Якщо вона говорила «Тівирп!», це означало «Привіт!» Якщо запитувала «Иварапс кя?», це означало «Як справи?».

Щоб втішити нещасну перевернуту черепаху, звірі й собі почали перевертати слова. Носоріг тепер відгукувався, коли його називали «Гіросон». Крокодил озивався на звернення «Лидокорк».

Так усі вони мало не знищили свою чудову звірину мову!

Та що там звірі! Діти бігали вулицями й кричали: «Ару! Ару!». Раніше вони кричали: «Ура! Ура!»

Хто знає, яких бід натворила б ще черепаха Меніпоспішатинікуди, якби невдовзі не прилетів вітер і не перевернув її зі спини на живіт (за М. Пляцковським).

• **Дайте відповіді на запитання: чому все сказане черепахою не розуміли інші тварини? Чому пізніше, намагаючись черепаху підтримати, вони мало не знищили свою звірину мову?**

• **Зробіть висновок: чи залежить лексичне значення слова від послідовності вимовляння звуків, з яких воно утворене? Підтвердіть свою відповідь прикладами з тексту прослуханої казки.**

• **Сформулюйте основну думку казки. Визначте в прослуханому тексті 5–7 ключових (головних для розуміння змісту) слів.**

• **Усно перекажіть казку, замінивши подані в ній «перевернуті» слова на такі ж інші, дібрані самостійно.**

• **ПОПРАЦЮЙТЕ В ГРУПАХ. Створіть за змістом прослуханої казки комікс із 4–6 малюнків. Намагайтеся передати в малюнках почуття й емоції героїв.**

У створенні запропонованої вправи застосовано *сторітелінг* (англ. – *storytelling* – «розповідання історій») – один із сучасних методів передавання інформації, який із метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача використовують або як традиційну усну розповідь, або як розміщену в мережі цифрову історію. Сторітелінг як методика відповідає вимогам Державного стандарту до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній освітній галузі в частині сприйняття усного висловлення, аналізу, інтерпретації та оцінювання усної інформації, висловлення та обстоювання власних поглядів, ідей, переконань щодо певних питань, порушених у почутому повідомленні.

Сторітелінг визнано інноваційною методикою формування комунікативної компетентності учнів.

Нині потрібні методики, які забезпечуватимуть формування мовної компетентності учнів і учениць через упровадження в освітній процес методів, ґрунтуються не лише на аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, а й на запропонованих учням або створюваних ними самостійно засобів візуалізації (малюнків, фотографій, коміксів, відеороликів тощо).

Виконуючи подану вище вправу, учні й учениці 5 класу вдаються не лише до аудіювання, а й до говоріння. Крім того, у відповідності до вимог Державного стандарту, учні мають візуалізувати сприйняту й осмислену ними через аудіювання й говоріння інформацію.

Серед конкретних результатів навчання, визначених у розділі Держстандарту «Сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів (зокрема художніх текстах, медіатекстах) і використання її для збагачення власного досвіду» названо:

- сприймає текст (РМЛ 2.1), а саме: відповідно до мети застосовує основні види читання текстів (цілісних, перерваних, змішаних) (зокрема художніх текстів, медіатекстів) (6 РМЛ 2.1.1); сприймає тексти (зокрема художні тексти, медіатексти), зважаючи на контекст створення та читацьке сприйняття (6 РМЛ 2.1.3);

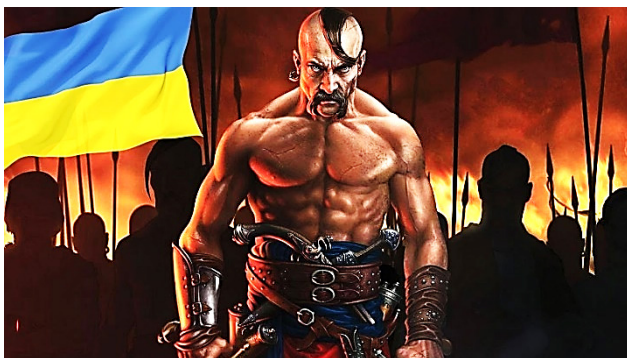
- аналізує та інтерпретує текст (РМЛ 2.2): визначає основні порушені в тексті (зокрема художньому тексті, медіатексті) проблеми, пов'язуючи їх із життєвим досвідом (6 РМЛ 2.2.1); розрізняє відому і нову, головну і другорядну інформацію, факти і судження в тексті (зокрема художньому тексті, медіатексті) (6 РМЛ 2.2.2); визначає тему та мікротеми, основну думку тексту (зокрема художнього тексту, медіатексту) (6 РМЛ 2.2.3); інтегрує інформацію, подану в різний спосіб (словесно, графічно) у межах одного тексту (6 РМЛ 2.2.5); робить висновки на основі аналізу тексту (зокрема художнього тексту, медіатексту) (6 РМЛ 2.2.7) [1].

Добір і формулювання завдань, орієнтованих на названі конкретні результати, проілюструємо прикладом вправи:

• **Прочитайте. Яка подана в тексті інформація виявилася для вас новою? Що вже було вам відомо? З яких джерел? Яка викладена в тексті інформація є, на вашу думку, найбільш важливою, отже, головною?**

Найперші козацькі загони організувалися біля дніпровських порогів у XV столітті. Мужні воїни боронили від нападників свій народ. Козаків шанували й любили, ними захоплювалися. Про походи й переможні битви козаків люди складали пісні та легенди.

Козаки над усе цінували сміливість, кмітливість, добре серце, почуття гумору. Запорожець умів посміятися з ворога, з самого себе, покепкувати з товариша.



Але були речі, до яких козаки ставилися дуже серйозно. Вони ніколи не жартували над вірою, церквою, батьківщиною. Мужні воїни шанували старих, допомагали немічним, підтримували вдів і сиріт.

Та чи всі знають, що козацтво – це дивовижний випадок у всій світовій історії? Наш народ не мав у ті часи своєї держави, але створив непереможні збройні сили! Саме нездоланне військо є неодмінною ознакою державності (за М. Слабошпицьким).

• **Визначте тему та основну думку тексту. Доберіть заголовок, який передає тему.**

• **Укажіть названі в тексті факти (те, що сталося, відбулося насправді). Прочитайте речення, у яких ці факти оцінено, тобто подано про них судження.**

• **Сформулюйте за змістом тексту уточнювальне та доповнювальне запитання. Дайте на них відповіді.**

• **Визначте в реченнях тексту однорідні члени. Поясніть у цих реченнях розділові знаки.**

• **Визначте мікротеми тексту, складіть і запишіть його план. Два-три з пунктів плану сформулюйте реченнями, що містять однорідні члени речення.**

• **Зробіть із прочитаного тексту висновок, пов'язавши його з подіями сьогодення.**

• **ПОПРАЦЮЙТЕ В ГРУПАХ. Уявіть, що вам доручили створити сценарій телефільму про українське козацтво. Кого б ви обрали героями вашого сценарію? Відповідь поясніть.**

До розділу Держстандарту «Висловлювання думок, почуттів і ставлень, письмова взаємодія з іншими особами, зокрема інтерпретація літературних творів національної літератури; взаємодія з іншими особами у цифровому середовищі, дотримання норм літературної мови» визначено такі конкретні результати:

• створює письмові висловлення (РМЛ 3.1): записує (від руки або з використанням спеціальних, зокрема цифрових, пристроїв) власні міркування або інформацію з різних джерел (6 РМЛ 3.1.1); добирає потрібні мовні засоби, дотримуючись основних мовних норм (6 РМЛ 3.1.4);

• взаємодіє письмово в режимі реального часу (у цифровому середовищі) (РМЛ 3.2): створює невеликі типові повідомлення/медіатексти

на захищених цифрових сервісах і в соціальних мережах щодо проблем, пов'язаних з особистим досвідом та освітньою діяльністю (6 РМЛ 3.2.1); бере участь в онлайн-дискусіях, розпізнаючи розбіжності в думках співрозмовників і толерантно обстоює власну позицію, дотримується норм етикету (6 РМЛ 3.2.2) [1].

Увідповіднення завдань із названими конкретними результатами опрацювання тексту проілюструємо прикладом вправи:

• **Прочитайте листування учасників форуму юних мовознавців.**

Богдан – пропозицій вулкан	Дата: 14.IV. 2022, 16:30. Повідомлення # 8
	Шановні форумчани! Пропоную силами учнів організувати в нашому місті мовний перформанс. Для тих, хто не знає або забув, пояснюю. Перформанс – це вистава, дія однієї людини чи групи осіб, які хочуть до чогось привернути увагу або до чогось закликати. Якось мені довелося бути учасником перформансу. Кільком людям зав'язали роти, спеціальними затичками затулили вуха, після чого запропонували поспілкуватися. Що тут почалося! Руками розмахували, підстрибували, навіть танцювали. Але ніхто НІ-ЧО-ГО не зрозумів! Мета такого перформансу – увиразнити значення для людей мови. Увиразнили, підтвердили, проілюстрували. Перформанс вийшов ду-у-уже цікавий.
Група: користувачі Повідомлень 8 Статус: online	
Маринка – слово як жаринка	Дата: 14.IV. 2022, 16:40. Повідомлення # 12
	Та не вже тобі, Богдане, нічим зайнятися? Думаєш, на нашому форумі ти найрозумніший? Гадаєш, створити перформанс легко і швидко? А чи знаєш, що перформанс ніколи не повторюється? Значить, ти пропонуєш нам витратити купу часу задля підготовки одного-єдиного виступу? А не шкода тобі на такі, хай і моднячі, штуки своєї й нашої фантазії та сил? Теж мені режисер! Почитав би краще книжку!
Група: користувачі Повідомлень 12 Статус: online	
Ярослава, до всього цікава	Дата: 14.IV. 2022, 17:50 Повідомлення # 15
	Не будь, Маринко, такою грубою та вредною! Побільше тактовності! А ще – толерантності. Як не знаєш, що це таке, то подивися в словнику. Як на мене, пропозиція цікава. Перформанс нагадує оживлені скульптури, навіть такі собі «живі картини». Справді, виконують перформанс одноразово. Але ж залишаються фотографії, робиться відеозапис,
Група: користувачі	

Повідомлень 15. Статус: online	бо сьогодні кожен має телефон! До речі, про телефон. Чому б не організувати перформанс про користь від використання телефона в навчанні мови? Йти-мється і про електронні підручники, і про словники! Це корисно показати нашим учителям і батькам! А перформанс – чудова для цього форма!
-----------------------------------	--

• **Значення слова толерантність з'ясуйте за Тлумачним словником. Що вам відомо про етикет спілкування в мережі? Розкажіть про це.**

• **Уявіть, що ви приєднуєтесь до спілкування на форумі. Передайте ваше ставлення до ідеї шкільного перформансу.**

• **Висловте ставлення до листування дівчат: кого з них ви підтримуєте і чому? Висловлення-пост запишіть у зошиті.**

• **ПОПРАЦЮЙТЕ В ПАРАХ. Уявіть, що юні форумчани зустрілись у реальному житті. Як ви думаєте, які теми для обговорення вони б обрали? Відповідь поясніть.**

Висновки і пропозиції. Визначені в Державному стандарті орієнтири мовної освіти та створені на його основі модельні програми зумовили пошуки нових підходів до реалізації змісту навчання української мови, зокрема до внесення певних змін у застосування в освітньому процесі текстоцентричного підходу. Вимогам Державного

стандарту базової середньої освіти відповідають далеко не всі з поданих у підручниках вправ, дидактичною основою яких є текст.

Потреба пошуків методів і засобів формування в учнів на основі опрацювання тексту відповідних змінюваній інформаційно-освітній ситуації компетентностей є нагальною. Актуальність досліджень підтверджується тим, що опрацювання тексту сприяє розвитку в учнів інтелектуальних і практичних умінь та навичок, досягненню розвивальних і виховних цілей уроку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Дика Н. М. Формування мовної особистості учня загальноосвітнього навчального закладу в умовах реалізації концепції нової української школи. *Молодий вчений* (11), 2017. С. 294–297.
3. Галаєвська Л. В. Текстоцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*, 2017. Вип. 19. С. 68–79.
4. Гич Г. М. Столітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2015, № 4. С. 188–191.
5. Пентиліук М. І. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* : зб. статей. К. : Ленвіт, 2011. С. 96–108.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ
ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ
ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІАRESEARCH AND EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONAL
COMPETENCEBUILDING OF THE FUTURE VOCAL COACHES
BY MEANS OF MULTIMEDIA

У статті розкривається зміст організації та хід формувального експерименту дослідно-експериментального дослідження з проблеми формування фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами мультимедійних технологій. У процесі роботи над статтею автори використали такі наукові методи дослідження як: теоретичне вивчення та аналіз наукових джерел з теорії та методики музичного мистецтва, вокальної педагогіки, синтез, узагальнення, конкретизація, спостереження, педагогічний експеримент, статистичні методи обробки даних. Автори підкреслюють, що поняття компетентності найбільшої значущості набуває у сфері освіти, де професійно-педагогічна компетентність викладацьких кадрів є гарантом функціонування усіх суспільних інститутів. Аналіз останніх публікацій довів недостатню дослідженість даної проблематики в науковій літературі, що підтверджує необхідність подальшого ретельного вивчення науковцями означеного феномену. На думку авторів, результати констатувального експерименту доводять доцільність здійснення цілеспрямованого процесу фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу, наповненого новим змістом та формами в вищій школі мистецького спрямування. Метою формувального експерименту була перевірка ефективності запропонованої методики формування фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами мультимедійних технологій. Формувальний експеримент проводився на базі Факультету мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка і охопив студентів V–VI курсів, та проходив в умовах вивчення дисциплін «Практикум за кваліфікацією», «Постановка голосу», «Сольний спів» та проведення практики «Виробнича (асистентська)». В тексті статті автори пропонують вимоги для успішної роботи майбутніх викладачів вокалу щодо використання мультимедійних технологій під час аудиторного та поза аудиторного навчання. Автори розкривають можливості різних видів мультимедійного забезпечення для ефективного проведення занять вокально-виконавського циклу. Підсумовуючи змістове наповнення статті, науковці дійшли висновку, що ретельний підбір програмного забезпечення, дидактичного мультимедійного матеріалу допоможе підвищити рівень освіченості та фахової компетентності майбутніх фахівців-музикантів.

Ключові слова: фахова компетентність, майбутні викладачі вокалу, мультимедійні

технології, вища школа, дослідно-експериментальне дослідження.

The article reveals the content of the organization and the course of the formative experiment of the research and experimental study on the issue of the building of professional competence of the future vocal coaches by means of multimedia technologies. In the process of working on the article, the authors used such scientific research methods as: theoretical study and analysis of scientific resources on the theory and methodology of musical art, vocal pedagogy, synthesis, generalization, concretization, observation, pedagogical experiment, statistical methods of data processing. The authors emphasize that the concept of competence acquires the greatest significance in the field of education, where the professional and pedagogical competence of teaching personnel is the guarantor of the functioning of all public institutions. The analysis of the latest publications proved the insufficient research of this issue in the scientific literature, which confirms the need for further careful study by scientists of the given phenomenon. According to the authors, the results of the summative experiment have proven the expediency of carrying out a purposeful process of professional training of the future vocal coaches, filled with new content and forms in a higher school of artistic direction. The purpose of the formative experiment was to check the effectiveness of the suggested methodology of building of professional competence of the future vocal coaches by means of multimedia technologies. The formative experiment was conducted on the basis of the Faculty of Arts of the National Pedagogical Dragomanov University and the Institute of Arts of Borys Hrinchenko Kyiv University and involved 5th and 6th year university students, and took place in the conditions of studying such disciplines as "Practical Course on Qualification", "Voice Placement", "Solo singing" and "Work Practice (Graduate Research Assistantship)". In the article, the authors suggest requirements for the successful work of the future vocal coaches regarding the use of multimedia technologies during classroom and extracurricular training. The authors reveal the possibilities of various types of multimedia support for the effective conduct of classes in vocal and performance training. Summarizing the content of the article, the scientists have come to the conclusion that careful selection of learning support materials and didactic multimedia material will help to increase the level of education and professional competence of the future professional musicians.

Key words: professional competence, future vocal coaches, multimedia technologies, higher education institution, experimental research.

УДК 378.012.011.
3-051:784]:[005.336.2:004.032.6]
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.16>

Касянчук М.С.,
ст. викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
Ланіна Т.О.,
ст. викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поняття компетентності пов'язується з певною галуззю діяльності. Але найбільшої значущості це питання набуває у сфері освіти, де професійно-педагогічна компетентність викладацьких кадрів є гарантом функціонування усіх суспільних інститутів.

Слід зазначити, що компетентнісна парадигма у мистецькій освіті має кардинально інноваційний характер. Компетентнісний підхід змінює усталені орієнтири музично-педагогічної освіти набуття теоретичних знань, практичних умінь та навичок різного рівня узагальнення, вимагаючи прогнозованих передбачуваних результатів, орієнтованих на продуктивне виконання майбутньої фахової діяльності. Адже особливістю такого підходу є не тільки набуття і засвоєння знань, виконавських умінь, розвиток творчих якостей у галузі мистецтва, а і вироблення вже за час навчання здатності до їх критичного і самокритичного переосмислення, оцінювання, творчого застосування у практичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання присвячені професійній та фаховій підготовці викладача вокалу висвітлені у наукових працях знаних вітчизняних науковців, а саме: Ю. Мережко, К. Марченко, Ю. Дреєвої, Е. Макарової та інших. Деякі питання освітніх можливостей комп'ютерних та мультимедійних технологій в вищій та загальноосвітній школі розкриті у доробку Ю. Самойленко, М. Шута, Н. Нікітіної, Т. Бурлаєнко та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, питання формування фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами мультимедійних технологій є недостатньо дослідженим в науковій літературі та потребує ретельного вивчення. Невирішеними питаннями залишаються результати педагогічного експерименту з формування означеного феномену у студентів вищих закладів освіти мистецького спрямування.

Мета статті – висвітлити процес організації та хід дослідно-експериментальної роботи на етапі формувального експерименту.

Виклад основного матеріалу. У ході проведення емпіричного дослідження, що полягло у визначенні критеріїв і показників, кількісному та якісному аналізі сформованості фахової компетентності, використовувалась комплексна методика, яка включала анкетування, опитування, метод контент-аналізу, аналіз практичної роботи студентів, тестування, спостереження.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що переважна більшість студентів володіє базовими знаннями та вміннями роботи з технологіями мультимедіа, що можна пояснити їх поширеністю у повсякденному житті, оволодінням

знаннями зі шкільного курсу інформатики або ж перетворенням цих технологій із нетрадиційних засобів навчання, отримання інформації у традиційні, загальнонавчальні.

Результати констатувального експерименту засвідчили високий відсоток (71 % ЕГ та 68,2 % КГ) студентів середнього рівня оволодіння фаховою компетентністю. Саме за рахунок виконання завдань, пов'язаних із застосуванням мультимедіа, студенти отримали найбільшу кількість відсоткових значень, що компенсувало низький відсоток по іншим видам досліджень. Водночас кількість студентів високого рівня сформованості фахової компетентності є низькою (18 % ЕГ та 18,9 % КГ), що пояснюється відсутністю спеціальних фахових знань, а також відсутністю знань та практичного досвіду стосовно застосування музичних комп'ютерних програм, засобів мультимедіа в контексті фахової діяльності. Студентів низького рівня сформованості фахової компетентності виявилось 14 % ЕГ та 14,9 % КГ.

Отже, результати констатувального експерименту доводять необхідність здійснення цілеспрямованого процесу фахової підготовки, наповненого новим змістом та формами.

Метою формувального експерименту була перевірка ефективності запропонованої методики формування фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу засобами мультимедійних технологій.

Головною експериментальною базою дослідження було обрано Інститут мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Формувальний експеримент охопив студентів V–VI курсів та проходив в умовах вивчення дисциплін «Практикум за кваліфікацією», «Постановка голосу», «Сольний спів» та проведення практики «Виробнича (асистентська)». А тому, впровадження мультимедійних технологій, які у нашому дослідженні виступали засобом формування фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу, здійснювалось в процесі вивчення означених дисциплін та під час проведення виробничої практики, більше того, на цих заняттях мультимедійні технології виступали безпосереднім об'єктом вивчення та засобом навчання.

Так, застосування мультимедіа в процесі вивчення дисциплін вокально-фахового циклу відбувалося із врахуванням педагогічної доцільності, дотриманням ергономічних норм взаємодії людини із даними технологіями.

Мультимедійні технології використовувались під час проведення занять та під час самостійної роботи студентів. Вимогами для успішної роботи майбутнього викладача були:

– розуміння навчальних і музичних можливостей мультимедійних технологій;

- практичні навички користувача;
- уміння застосовувати мультимедіа на заняттях;
- здатність прогнозувати наслідки таких дій.

Отже, з метою посилення пізнавального інтересу, активізації пізнавальної та розумової діяльності студентів, використання нових творчих можливостей і форм музичної діяльності, а також врахування орієнтації на їх соціокультурні потреби та інтереси, на заняття із вокально-фахових дисциплін ми включали використання музичного програмного забезпечення, мультимедійних посібників, мультимедійних презентацій, інтернет-ресурсів, відео-фільмів, фонохрестоматійного та графічного (таблиць, графіків, малюнків тощо) матеріалів.

Демонстрація перерахованих візуальних та аудіальних засобів відбувалась за допомогою мультимедійного проектора, акустичних систем, комп'ютера. Зазначимо, підбір та виготовлення таких матеріалів здійснювався не лише викладачами навчальних дисциплін, але й студентами як презентація власних творчих проєктів та результатів опрацьованих ними тематичних розділів тощо.

Під час вивчення окремих тем з постановки голосу, сольного співу студенти використовували автоаранжувальники, віртуальні студії (секвенсори) з метою озвучення практичних вправ засобами віртуальних інструментів, внаслідок чого відбувалося активізація пізнавальної діяльності, ефективне засвоєння та закріплення навчального матеріалу, а також оптимізація контролю отриманих знань. Студенти не лише усвідомлювали переваги застосування технологій мультимедіа у вивченні окремих тем, але й виявляли підвищений інтерес до такого виду роботи. Все це позитивно позначалося на емоційному стані майбутніх фахівців, підсилювало мотивацію до навчання, оптимізувало та полегшувало процес засвоєння теоретичних, технологічних знань та вмінь, створювало позитивне підґрунтя для творчості, розвиваючи прагматичне бачення використання мультимедіа у майбутній фаховій діяльності, а отже сприяло формуванню *вокально-фахової* складової фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу.

З метою оптимізації контролю отриманих знань, викладачі застосовували комп'ютерне тестування, а для занять з практикуму та під час практики за кваліфікацією – фономатеріал, створений («змонтований») за допомогою аудоредакторів.

Використання мультимедійних засобів дозволило оптимізувати та зробити більш продуктивною самостійну роботу студентів.

Для вдосконалення вокальної техніки, студенти «вправлялись» на віртуальному ансамблі (партитури, надруковані у нотному редакторі, озвучувались віртуальним ансамблем). З метою підготовки до інших занять (вокал), студенти

використовували навчальні музичні комп'ютерні програми (нотні тренажери та екзаменатори), як допоміжний засіб розвитку музичних здібностей та контролю над процесом їх набуття.

Зазначимо, що на сучасному етапі продовжується нарощування потенціалу навчальних комп'ютерних технологій у музичній галузі. Тому студентам з кожним роком стають доступними більш якісні, зручні та прості в управлінні програми. Даний вид програмного забезпечення можна поділити на групи, за їх функціональним призначенням: інформуючі, де комп'ютер виступає лише в ролі джерела інформації; формуючі, де комп'ютер націлений на формування автоматичних дій студентів; розвиваючі, метою є вдосконалення здібностей.

Слід підкреслити великі можливості інтернет-мережі як мультимедійного інформаційного ресурсу у підготовці до занять, що постійно використовується і викладачами, і студентами.

«Відкриттям нових можливостей» для студентів стало використання автоаранжувальників та музичних секвенсорів для створення караоке та фонограм дитячих пісень, під час проходження виробничої (асистенської) практики, а також проведення фрагментів занять з вокалу з розучування пісень.

Сьогодні науці відома ціла низка способів використання комп'ютерів у вокальній педагогіці:

- для спектрального аналізу акустичних характеристик голосу;
- як універсальний тест рівня розвитку основних співацьких навичок;
- для візуалізації звукового образу тембрового звучання різних жанрових напрямків (народний, академічний спів тощо) через спектральний аналіз.

Під час використання мультимедійних засобів в процесі вокальної підготовки ми прагнули допомогти студентам отримати глибокі фундаментальні вокальні знання, а також змінити підходи щодо організації самостійної роботи студентів.

Часткове перенесення тривалих обов'язкових технічних вправ на самостійну роботу студента сприяло прискоренню темпу та підвищенню ступеня оволодіння вокальними навичками, звільняло час на занятті, давало можливість поглибити вокальну підготовку.

З метою засвоєння теоретичного знання нами було застосоване програмне забезпечення (аудіо редактори, плагіни по обробці вокалу тощо), яке допомагало студентам засвоїти теоретичні основи співу з позиції фізіології та акустики. Засобами програм здійснювалась візуалізація звукозапису (аналіз графіку звукової хвилі, її параметрів; спектральний аналіз), що відкривало процес співу для студентів з іншого боку – взаємозв'язку біомеханізмів голосоутворення та акустичного результату,

залучаючи до аналізу його якості не лише слухові аналізатори, але й зорові.

Для розвитку слуху: функціонального (вокального), звуковисотного, тембрального, динамічного, ми застосовували програми для корекції якості звуковисотного інтонування (плагін CelemonyMelodyne, навчальні тренажери з теорії музики, розвитку музичних здібностей).

Успіхи кожного студента були відображені на діаграмі, яка відповідала кількості допущених неточностей у порівнянні з попередніми вправляннями (під час роботи з музичними комп'ютерними навчальними програмами). Щоразу після проспівування вправ, студенти мали можливість контролювати якість (зоровий і слуховий контроль) власного звуковисотного інтонування. Відмінною рисою програми Melodyne, є представлення звукової інформації у вигляді нот. Можливості таких занять можна розширювати за рахунок створення MIDI-файлів з потрібною мелодією, а потім працювати над точністю виконання.

Значно активізувало пізнавальні процеси студентів на заняттях із сольного співу, використання вокальних енциклопедій, до яких входили статті, присвячені життю та творчості відомих виконавців вокального мистецтва з аудіо-, відео-, фотоматеріалами; жанрів і стилів вокальної музики; глосарій.

Проте, під час підготовки до таких мультимедійних занять необхідно враховувати те, що мультимедійні технології мають природне обмеження у використанні – певний ступінь невизначеності, який притаманний як викладацькій діяльності, так і багатьом компонентам знання. Технічні можливості мультимедіа є такими, що соціальний досвід, накопичений людством, можна закласти в нього лише частково. А оскільки навчання є передача соціального досвіду, використання мультимедіа в передачі музичних знань має деякі межі.

Висновки. Отже, використання мультимедійних технологій на заняттях музично-фахового напрямку, вимагало органічного поєднання традиційних способів викладання та переваг мультимедіа. Ми усвідомлювали те, що означені технології не можуть замінити роботу педагога, виконуючи роль технічного засобу навчання, але поряд із цим традиційна

система музичного навчання не може забезпечити потреб студентів в необхідних їм знаннях і навичках, в умовах дефіциту освітнього часу. Тому ретельний підбір програмного забезпечення, дидактичного мультимедійного матеріалу та способи його впровадження на заняттях, були націлені на гармонійне поєднання нових форм роботи і сформованих традицій, та сприяли підвищенню ефективності навчального процесу (особливо у випадках подолання труднощів, що виникали при традиційному викладанні), рівня освіченості та фахової компетентності майбутніх викладачів вокалу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барицька О. А. (2013). Визначення рівня сформованості фахової компетентності майбутніх учителів музики. *Науковий часопис Національного ін-ту ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць під ред. Гузій Н. В. та ін. Вип. 22 (32). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 95–99.
2. Гаврилова Л. Г. (2015). Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій. Веб-сайт. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/D_26.053.01/dis_Gavrilova.pdf (дата звернення: 16.08.2022).
3. Макарова Е. В. (2012). Інноваційні технології вокальної підготовки майбутнього вчителя музики. Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня). С. 668–673. Веб-сайт. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691259.pdf> (дата звернення: 16.08.2022).
4. Мережко Ю. В., Марченко К. О. (2021). Особливості формування професійної мобільності майбутніх викладачів вокалу у вищій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 75. Т. 2. С. 132–137. Веб-сайт. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/index.php/archiv?id=140> (дата звернення: 17.08.2022).
5. Румянцева С. В., Дреєва Ю. О. (2020). Сутність та зміст фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 70. Т. 3. С. 222–226. Веб-сайт. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31695/1/Rymanzeva_S._Drieieva_Y._S_PFOVZSH_KAEV.pdf (дата звернення: 17.08.2022).

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ
У КУРСІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ)FEATURES OF LOCAL HISTORY RESEARCH IN THE SCHOOL
GEOGRAPHY COURSE (ON THE EXAMPLE
OF THE TRANSCARPATHIAN REGION)

У статті розглядаються особливості проведення краєзнавчих досліджень у курсі шкільної географії на прикладі Закарпатської області. Вони виступають засобом активізації пізнавальної активності учнів та підвищують їх інтерес до навчання. З'ясовано особливості організації краєзнавчих досліджень на уроках географії. Детально проаналізовано навчальну програму з географії та заплановані нею краєзнавчі дослідження для учнів різних класів. Запропоновано варіанти проведення таких досліджень поза програмовим матеріалом на прикладі Закарпатської області.

Актуальність дослідження визначається тим, що вивчення рідного краю необхідне учням, позаяк більшість з них залишаться у майбутньому жити й працювати у своєму населеному пункті чи регіоні. Знання особливостей природних умов і розуміння ресурсного потенціалу свого краю допоможе майбутнім фахівцям та управлінцям на місцях у їх практичній діяльності.

Оцінено роль вчителя у проведенні краєзнавчих досліджень учнів. Вона полягає у правильній їх організації та підборі методів та об'єктів досліджень. Основним джерелом інформації про свій регіон мають бути власні дослідження та спостереження. Також варто використовувати електронні джерела, краєзнавчу літературу, детальні карти місцевості, фото- та відеоматеріали.

Виділено основні форми краєзнавчих досліджень учнів при вивченні географії: навчальні екскурсії, регулярні спостереження за природними чи суспільними явищами, навчальні проекти, робота з краєзнавчою літературою та картами місцевості, участь у фестивалях та конференціях, створення проблемних ситуацій. Також з учнями варто організувати краєзнавчі гуртки, проводити екологічні акції, облаштовувати екологічні стежки. Краєзнавчі дослідження є важливою складовою шкільної географічної освіти та патріотичного виховання в Україні.

Ключові слова: географія, навчально-дослідницька робота, краєзнавчі дослі-

дження, Закарпатська область, урок географії.

The article examines the peculiarities of local history research in the school geography course on the example of the Transcarpathian region. They act as a means of activating students' cognitive activity and increase their interest in learning. The peculiarities of the organization of local history researches in geography lessons have been clarified. The curriculum in geography and the local history studies planned for students of different classes are analyzed in detail. Variants of conducting such research outside of the program material are proposed using the example of Transcarpathian region.

The relevance of the research is determined by the fact that the study of the native region is necessary because most students will continue to live and work in their locality or region in the future. Knowing the peculiarities of natural conditions and understanding the resource potential of one's region will help future specialists and local managers in their practical activities. The role of the teacher in conducting local history research of students is evaluated. It consists in their correct organization and selection of research methods and objects. The main source of information about your region should be own research and observations. It is also worth using electronic sources, local history literature, detailed maps of the area, photo and video materials.

The main forms of local history research of students during studying geography are highlighted: educational excursions, regular observations of natural or social phenomena, educational projects, work with local history literature and maps of the area, participation in festivals and conferences, creation of problem situations. It is also worth organizing local history circles with students, holding environmental campaigns, and setting up ecological trails. Local history researches are an important component of school geographical education and patriotic education in Ukraine.

Key words: geography, educational and research work, local history researches, Transcarpathian region, geography lesson.

УДК 372.891

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.17>

Качайло М.М.

вчитель географії

Ужгородської спеціалізованої школи
I–III ступенів № 3 з поглибленим
вивченням англійської мови

Лета В.В.,

канд. геогр. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Карабінюк М.М.,

канд. геогр. наук,
доцент кафедри фізичної географії
та раціонального природокористування
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Одним із основних завдань шкільного курсу географії є формування в учнів цілісного географічного образу нашої планети. Це можна реалізувати, вивчаючи різноманітні природні комплекси, починаючи від вивчення рідного краю й держави та закінчуючи пізнанням глобальних закономірностей і процесів.

Важливою формою організації навчальної діяльності у вивченні географії є краєзнавчі дослідження. Під час таких учень самостійно досліджує

та пізнає навколишнє середовище, природні об'єкти, населення та господарство рідного краю, робить висновки та узагальнення. Це допомагає значно активізувати його пізнавальну діяльність.

Метою статті є аналіз краєзнавчих досліджень у курсі шкільної географії.

Для реалізації зазначеної мети необхідно виконати наступні **завдання**:

– з'ясувати сутність краєзнавчих досліджень у курсі шкільної географії;

– визначити особливості організації краєзнавчих досліджень у різних курсах географії;

– охарактеризувати роль вчителя в організації краєзнавчих досліджень;

– запропонувати варіанти краєзнавчих досліджень на прикладі Закарпатської області.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Краєзнавчі географічні дослідження учнів у різний час вивчалися багатьма науковцями. Вони описані у працях С. Г. Коберніка, О. М. Маринича, О. В. Корнеєва, Н. С. Кравець та ін.

Виклад основного матеріалу. Програма шкільного курсу географії одним з головних завдань географічної освіти визначає формування в учнів цілісного географічного образу планети Земля, починаючи від вивчення рідного краю й держави та закінчуючи пізнанням глобальних закономірностей і процесів [3].

Географічні поняття, що застосовуються школярами на прикладі свого краю, є найбільш переконливими та легко запам'ятовуються. Зв'язок з найближчим оточенням надає практичної спрямованості навчанню: у дітей виробляються навички поведінки в природному середовищі, спостережливості, з'являється інтерес до екологічних проблем та їх вирішення [4, с. 9].

Здійснення краєзнавчого принципу у вивченні географії передбачає, що значну частину знань, необхідних як для засвоєння основ географічної науки, так і для формування вмінь і навичок, учні можуть здобути в процесі вивчення своєї малої Батьківщини. Вивчення учнями рідного краю сприяє міцнішому засвоєнню знань, оскільки дає змогу розглядати факти і явища, йдучи від конкретного до загального [3, с. 13].

Краєзнавчі дослідження заплановані навчальною програмою у всіх курсах шкільної географії окрім 7 та 10 класу, де об'єктами вивчення є материки й океани та регіони й країни світу відповідно. Також краєзнавчі дослідження активно використовуються у позакласній та виховній роботі.

У курсі 6 класу навчальною програмою заплановано декілька тем, які пов'язані з краєзнавчими дослідженнями. На початку курсу учні проводять спостереження за змінами, що відбуваються в навколишньому природному середовищі. Зазвичай, такі спостереження оформлюються учнями у вигляді календаря погоди, де вони записують температуру повітря, опади, напрям і швидкість вітру та інші явища природи впродовж певного періоду часу. Учні таким чином детально вивчають природні умови свого рідного краю.

Велике краєзнавче дослідження заплановане у практичній роботі «Складання опису одного з природних комплексів своєї місцевості (за типовим планом)» [5]. Учні самостійно обирають природний комплекс своєї місцевості і характеризують його за типовим планом, описуючи географічне положення, особливості рельєфу, гірські породи, клімат. Учні оцінюють зміни рельєфу та ґрунтів

людиною, як використовуються поверхневі та підземні води, а також наскільки змінений людиною рослинний і тваринний світ? Дане дослідження варто поєднувати з екскурсією на місцевість, використовуючи при цьому літературні, картографічні та електронні джерела інформації [1].

Також краєзнавчі аспекти можна запропонувати використати учням при розробці міні-проекту з утилізації побутових відходів. Тут варто зробити акцент на проблемах з побутовими відходами у власному населеному пункті та регіоні.

Вивчаючи окремі оболонки Землі, можна знайомити учнів з формами рельєфу (рівнини, гори), водними об'єктами, рослинним та тваринним світом своєї місцевості. Під час таких екскурсій вчителям варто наголосити на ролі внутрішніх вод та рельєфу Землі, які зумовлюють ті чи інші процеси та явища, а також впливають на життєдіяльність людей. Це формуватиме в учнів цілісну картину про особливості природних умов та ресурсів Землі.

У курсі 8 класу «Україна у світі: природа, населення» раніше засвоєні краєзнавчі відомості значно розширюються і поглиблюються за рахунок залучення додаткового матеріалу про природні особливості, нових даних про промисловість і сільське господарство, історичного минулого й культурного розвитку свого краю [4, с. 38]. Вивченню свого краю у 8 класі присвячений окремий розділ «Природа та населення свого адміністративного регіону». Тут вивчається тематика, починаючи від географічного положення регіону й закінчуючи населенням та господарством [5].

При ознайомленні з географічним положенням варто наголосити на особливостях фізико- та суспільно-географічного положення та їх великій ролі в розвитку регіону. Особливо це стосується Закарпатської області, яка займає периферійне положення в межах України, але при цьому знаходиться у центрі Європи та має сусідство з чотирма країнами ЄС.

У темі «Рельєф, тектонічна та геологічна будова, мінеральні ресурси» учні знаходять і визначають генетичні зв'язки місцевих форм із рельєфом того великого фізико-географічного району, до складу якого входить рідний край. При вивченні рельєфу регіону слід наголосити на його відмінностях в межах області (гірська система Карпат та Закарпатська низовина). Від рельєфу частково залежить господарська діяльність людини, що чітко видно на прикладі Закарпатської області. Гірські території та Закарпатська низовина мають різну господарську спеціалізацію. Також рельєф впливає на клімат і разом з цим визначає особливості річкової мережі. У темі «Води суходолу» дані про джерела живлення, режим і господарське використання місцевих річок співставляються з аналогічними даними по найбільших річках України.

Крім спостережень у природі, краєзнавчі роботи у 8 класі включають й вивчення населення, господарства, населених пунктів і т. п., як підготовку до опанування матеріалів з географії в 9 класі. Багато занять можна побудувати так, щоб досліджувана тема підкріплювалася практичною роботою. Це може бути робота з контурною картою, заповнення таблиць, побудова графіків, діаграм.

У процесі вивчення ґрунтів України учням пропонується провести дослідження про вплив людини на стан ґрунтів і їх родючість у межах своєї місцевості [5]. Під час виконання цього дослідження учні знайомляться з особливостями ґрунтів Закарпатської області, визначають їх відмінності у гірській та рівнинній місцевості. Також учні вивчають основні забрудники ґрунтів, а також території, в межах яких ґрунти найбільш порушені антропогенною діяльністю. Вони можуть запропонувати заходи, які необхідні для зменшення впливу людини на ґрунти та їх відновлення.

Активна самостійна діяльність учнів, щодо вирішення і розв'язання проблем, підсилюється, якщо краєзнавчий матеріал використовується для створення проблемних ситуацій. При цьому активна розумова діяльність учнів здійснюється за допомогою зв'язку теоретичних знань з практичною дійсністю.

Пропонуємо варіанти завдань для створення проблемних ситуацій з використанням краєзнавчого матеріалу та короткі пояснення до них.

1. Як тектонічна будова Закарпатської області вплинула на її рельєф?

Переважно гірський рельєф Закарпатської області зумовлений розташуванням на її території Карпатської складчастої споруди.

2. Чому економіко-географічне положення Закарпатської області вважається вигідним.

Цьому сприяє наявність кордонів з чотирма країнами Європейського Союзу.

3. Чому ерозійні процеси поширені у високогір'ях Карпат?

Ерозійні процеси тісно пов'язані з рельєфом території. Зазвичай інтенсивне руйнування ґрунтів відбувається на крутих схилах, які найбільш поширені саме у високогір'ях.

4. Чому кліматичні показники у різних частинах Закарпатської області відрізняються?

Враховуючи те, що Закарпатська область знаходиться як на рівнинній, так і на гірській території, кліматичні умови будуть значно відрізнятися.

5. Чому найбільше опадів випадає у гірській частині Закарпатської області?

Навітряні схили гірських хребтів на будь-якій території отримують найбільше атмосферних опадів.

6. Чому в Закарпатській області багато мінеральних джерел?

Багатство Закарпаття на мінеральні води пов'язане з особливостями його геологічної та тектонічної будови.

7. Де і чому на території Закарпатської області зустрічаються вулканічні озера?

Вулканічні озера знаходяться в межах Вигорлат-Гутинського (Вулканічного) хребта, який складений вулканічними породами.

8. Чому більшість ґрунтів на території Закарпатської області мають невисоку родючість?

Найпоширенішими ґрунтами є бурі гірсько-лісові (буроземи). Вони покривають схили гір і мають дуже високу кислотність. Для покращення врожайності сільськогосподарських культур необхідно вносити вапно та добрива.

9. Чим зумовлена різноманітність рослинного та тваринного світу Закарпатської області?

Розташування Закарпатської області в межах Карпатської гірської країни та Закарпатської низовини зумовлює висотну пояси́сть гірської території та широтну зональність – рівнинної.

10. Чому лісопромисловий комплекс є одним з пріоритетних у господарському комплексі Закарпатської області?

Закарпаття з-поміж інших регіонів України має значні запаси лісових ресурсів (лісистість території – 50 %), що і зумовило відповідну спеціалізацію регіону.

Значна частина краєзнавчих робіт у курсі 9 класу «Україна і світове господарство» присвячена вивченню місцевого виробництва. У місті це може бути невелике промислове підприємство. Навчальне значення цього дослідження полягає в тому, що учні на прикладах свого виробництва легше та краще засвоюють основи економічної географії України, краще розуміють принципи розташування господарства, економічного районування та виробничого зв'язку [4].

Дослідження «Міські види транспорту свого обласного центру» передбачає детальний аналіз транспортної системи та інфраструктури обласного центру [6]. У місті Ужгород працює тільки один вид міського транспорту – маршрутні автобуси. Але учні можуть проаналізувати схему руху транспорту міста, з'ясувати, які мікрорайони Ужгорода мають найкраще розвинену транспортну інфраструктуру, та які чинники на це вплинули? Також учні можуть запропонувати заходи щодо розвитку та оптимізації транспортної мережі міста.

Вивчаючи глобальні проблеми людства, варто запропонувати учням дослідити прояв глобальних проблем у своєму регіоні. Таким чином учні побачать прямий зв'язок між проблемами на глобальному та локальному рівнях. Це активізує пізнавальну діяльність учнів та підвищить їх мотивацію до навчання.

У курсі 11 класу учням пропонується дослідження «Визначення оптимального маршруту

руху між визначними об'єктами свого району за допомогою навігаційної карти своєї області» [6]. Це дослідження допоможе закріпити в учнів навички роботи з електронними картами та краще дослідити свій рідний край. Така робота допоможе формувати інформаційну, комунікативну та навчально-пізнавальну компетентності учнів.

Краще допоможе учням зрозуміти природні процеси дослідження на тему «Прояви сили Коріоліса на річках своєї місцевості». На річках можна спостерігати асиметричність берегів: правий берег – високий та крутий, а лівий – низький та пологіший.

У дослідженні «Ресурсний потенціал атмосфери своєї місцевості та приклади його використання» учні досліджують потенціал ресурсів атмосфери. Тут варто акцентувати увагу на сонячних електростанціях регіону, а також гідрокліматичних ресурсах.

Вивчаючи гідросферу, учням пропонують дослідити системи протидії паводкам, повеням, селям і лавинам в окремих районах України. Це особливо актуально для Закарпатської області, яка чи не найбільше страждає від цих явищ та процесів. Перед учнями постає проблемне питання, яке вони намагаються вирішити, використовуючи різні джерела інформації.

Зібрані учнями краєзнавчі матеріали можна оформити у вигляді презентацій, доповідей, рефератів, стінгазет, фотоальбомів, картосхем, графіків, таблиць, діаграм.

Краєзнавчі дослідження забезпечують наочність вивчення географії, активізують учнів, підвищує їхнє прагнення до самостійності в роботі, прищеплює їм практичні навички й уміння, формує наукове світорозуміння, заохочує до активної участі у громадському житті, виховує почуття патріотизму [3, с. 9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Навчальна програма з географії враховує краєзнавчий принцип, але при цьому дає можливість вільної творчої діяльності вчителя. Тому для формування необхідних компетентностей

з географії важливо проводити краєзнавчі дослідження. Практика свідчить, що краєзнавчі дослідження при вивченні географії дають можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів, більше їх зацікавити, використовувати індивідуальний підхід до учнів, створюють сприятливі умови для їх творчої діяльності.

Краєзнавчі дослідження важливі, оскільки на конкретних об'єктах, процесах та явищах, які спостерігаємо поруч, школярі вивчають відображення загальних закономірностей природи та діяльності суспільства. Такі дослідження найкраще показують зв'язок шкільної географії з реальним життям. Тому творче та ефективне використання краєзнавчих досліджень у курсі шкільної географії дозволяє учням свідомо засвоювати навчальний матеріал, досліджуючи на практиці об'єкти та явища свого рідного краю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Качайло М. М., Лета В. В., Карабінюк М. М., Мельничук В. П. Дослідження на уроках географії як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49.
2. Салюк М. Р., Микита М. М., Лета В. В. Вивчення школярами етнокультурного середовища краю (на прикладі Закарпаття). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2022. Вип. 50. С. 380–386.
3. Методика використання краєзнавчого матеріалу на уроках географії та у позакласній роботі. URL: <http://surl.li/soyoq>
4. Роль краєзнавчого принципу при вивченні географії в школі. URL: <https://bit.ly/3QXrmFj>
5. Навчальна програма з географії для 6–9 класів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2020/geografiya-6-9-14.07.2017.pdf>
6. Навчальна програма з географії для 10–11 класів. URL: https://geographer.com.ua/content/geografiya-10-11-klassy-riven-standartu-integrovanyy-kurs-prirodnavstvo-10-11-klassy#google_vignette

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ У КЛАСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

THE FORMATION OF STUDENTS' ELEMENTARY COMPOSITIONAL CREATIVITY IN THE CLASS OF MUSICAL-INSTRUMENTAL TRAINING

Статтю присвячено актуальній проблемі впровадження елементів композиторської творчості в практику музично-інструментального навчання студентів, дослідження впливу композиторської діяльності на творчість в галузі інтерпретації музики, можливість стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої діяльності на основі професійної мотивації, окреслення оптимальних умов взаємодії репродуктивної і продуктивної музичної діяльності. Схарактеризовано специфіку використання студентами елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки. Здійснено методичне визначення ієрархічних стадій залучення студентів до різних видів композиторської творчості. Наведено як приклад педагогічно найдосконаліших: стадія творчого наслідування, стадія зумовленості творчості, стадія вільної творчості. Показано практичне застосування запропонованих методів і прийомів, які суттєво залежать від індивідуальних здібностей студентів, оскільки творча обдарованість яких має суттєві розбіжності. Тому важливо було визначити можливість індивідуального використання методики, зберігаючи при цьому її стабільні координати. Зроблено висновки щодо формування в студентів елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки. Воно полягає в зорієнтованості навчання переважно на опануванні техніки володіння інструментом, та опосередкованому художньо-творчому розвитку музиканта, що дає непередбачувані результати, натомість цілеспрямованого формування узагальнених прийомів роботи з музичними творами, побудованих на основі логіки інтерпретаційних процесів, та забезпечення художньо та дидактичними знаннями необхідними й достатніми для продуктивної, самостійної та елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки.

Ключові слова: елементарна композиторська творчість, музично-інструментальна підготовка, студенти.

The article is devoted to the actual problem of introducing elements of composer creativity into the practice of music-instrumental education of students, the study of the impact of composer activity on creativity in the field of music interpretation, the possibility of stimulating future music teachers to creative activity based on professional motivation, outlining the optimal conditions for the interaction of reproductive and productive musical activity. The specifics of students' use of elementary compositional creativity in the class of musical and instrumental training are characterized. A methodical definition of the hierarchical stages of students' involvement in various types of compositional creativity was carried out. It is given as an example of the most pedagogically perfect: the stage of creative imitation, the stage of conditioned creativity, the stage of free creativity. The practical application of the proposed methods and techniques is shown, which significantly depend on the individual abilities of students, since their creative talents have significant differences. Therefore, it was important to determine the possibility of individual use of the technique, while maintaining its stable coordinates. Conclusions were made regarding the formation of students' elementary compositional creativity in the class of musical instrumental training. It consists in the orientation of education mainly on mastering the technique of mastering the instrument, and the mediated artistic and creative development of the musician, which gives unpredictable results, instead of the purposeful formation of generalized methods of working with musical works, built on the basis of the logic of interpretation processes, and the provision of artistic and didactic knowledge necessary and sufficient for productive, independent and elementary compositional creativity in the class of musical and instrumental training.

Key words: elementary compositional work, musical and instrumental training, students.

УДК 37.013(075.8)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.18>

Кикіньова Л.М.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
Зиско В.В.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради
Шумська В.С.,
викладач фортепіано
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інтенсифікація розвитку суспільства, можливості в отриманні та обміні інформацією вимагає концептуальних змін у всій системі навчання в тому числі у музично-інструментальній підготовці. Йдеться про можливість отримання найвищого результату за найменший проміжок часу, закладення підвалин подальшого самовдосконалення та професійного розвитку особистості. Аналіз сучасних досліджень з музично-інструментальної підготовки показує, що переважна більшість досліджень зосереджена на вивченні окремих аспектів музично-інструментальної підготовки, залишаючи по за увагою

музично-інструментальну підготовку у своїй цілісності. На нашу думку, творчий розвиток особистості, у тому числі й у мистецтві, можливий лише за умови оволодіння базовими знаннями, фаховими вміннями й навичками, що створює об'єктивні умови подальшого розвитку та самовдосконалення, розкриття повною мірою творчого потенціалу особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії і практиці музичного виховання проблема творчого розвитку є однією з провідних в педагогічній науці. Творча активність трактується переважно як основа методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (А. Болгарський, Л. Арчажнікова, О. Ростовський, В. Яконюк,

В. Орлов та ін.), як засіб формування пізнавальної самостійності в процесі вивчення історико-теоретичних дисциплін (Г. Побережна, О. Воронін, С. Олійник та ін.), як умова формування художньо-виконавських здібностей (О. Приходько, А. Ковальов та ін.). Шляхом аналізу музикознавчих праць з проблеми формування в студентів елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки ряд вчених торкалися питань щодо вивчення творчо-виховного потенціалу композиторської діяльності студентів (Г. Голик, Е. Брилін [1]). Досвід провідних педагогів-музикантів (Н. Плешкова, І. Немикіна та ін.) торкалися питань формування творчої самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в музично-інструментальних класах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас, принципові засади та цілий ряд важливих характеристик саме методичного забезпечення творчої спрямованості підготовки студентів в інструментальних класах не набули висвітлення в науковій літературі. У цьому контексті актуалізується проблема формування впровадження елементів композиторської творчості в практику музично-інструментального навчання студентів. Зокрема, зовсім мало, здебільшого опосередковано, досліджувалося вплив композиторської діяльності на творчість в галузі інтерпретації музики. Тому все ще не розкрито багато важливих питань музично-інструментальної підготовки, а саме: як розвивати можливість стимулювання майбутніх учителів музичного мистецтва до творчої діяльності на основі професійної мотивації, як окреслити оптимальні умови взаємодії репродуктивної і продуктивної музичної діяльності.

Формування цілей статті і постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті змістового наповнення елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки, визначенні і обґрунтуванні особливості розробленої методичної моделі і її ієрархічної побудови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творча діяльність в межах педагогічної освіти має включати не лише інтерпретаційні її форми, але і композиторські. Діяльність вчителя музичного мистецтва потребує від нього уміння керувати продуктивною музичною творчістю школярів, вимоги до якої в елементарних формах (створити поспівку, зімпровізувати другий голос, придумати мелодію) відтворено в шкільних навчальних програмах. Парадокс, але в навчальних програмах з музично-педагогічної освіти питання залучення студентів до композиторської творчості дуже мало фігурують.

Формуючи в студентів різні види композиторської творчості у нашому дослідженні педагогічно

найдосконалішими було визнано такі, як стадія творчого наслідування, стадія зумовленої творчості, стадія вільної творчості, кожна з яких містить комплекс методів і прийомів навчання у певних різновидах музичної діяльності, характеризуючи жанри, в яких переважно виявляється творча активність студентів.

Перша стадія активізації творчої діяльності студентів. *Творче наслідування.*

Структуру музичної діяльності студентів на цій стадії визначають такі її різновиди, які містять творчі підходи, але вони мають обмежений, відносний характер. Тобто творчість студентів має місце, але вона відбувається як процес відтворення, виконання дії за зразком, наслідуванням.

Вид діяльності, необхідний у практичній роботі вчителя музичного мистецтва – *підбирання за слухом*. Оволодіння ним-важливий компонент інструментальної підготовки студентів. Результативність цього процесу, залежить від ступеня творчої активності студентів. Необхідними умовами, що її забезпечують в процесі інструментальної підготовки, визначено такі, як поетапність засвоєння дій по підбиранню за слухом, багаторазового повторення дій із їх творчим застосуванням, взаємодія усвідомлених і автоматичних способів підбирання.

Важливого значення на стадії творчого наслідування набуває оволодіння уміньми *адаптування і перекладення музичних творів*. Адаптування передбачає пристосування складного для виконання твору до власних можливостей виконавця. Перекладення застосовують при виконанні на фортепіано вокальної, оперної, балетної, симфонічної музики. Необхідність адаптування чи перекладення, так як і підбирання за слухом, викликане професійними потребами. Тож уміння якісного перекладення музичних творів суттєво збагатить підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-виховної роботи зі школярами.

Проблеми музичної адаптації і практичні рекомендації до її здійснення докладно розглянуті в роботах вітчизняних науковців М. Давидова [3], Г. Падалка [4] та ін. Беручи до уваги провідні положення їх робіт, ми розробили основні вимоги до адаптування музичних творів в класі музичного інструменту, трактуючи цей вид діяльності як творче наслідування. Навчальний зміст музично-творчої діяльності по адаптуванню і перекладенню музичних творів в контексті розроблюваної методики передбачає: досконале вивчення композиторського оригіналу(твору, що підлягає адаптації чи перекладанню) з метою збереження (наслідування) основних його характеристик, чітке усвідомлення мети адаптації чи перекладення (виконавсько-педагогічне ціле покладання), створення власного варіанту фактурного викладу музичного твору [3].

Послідовність дій зумовлено завданнями творчого наслідування як засобу активізації творчої діяльності студентів і включає: *грунтовне осягнення музичного твору в процесі багаторазового прослуховування* (засвоєння зразка шляхом запам'ятовування); *здійснення аналізу музичного твору* (раціональне усвідомлення художнього змісту твору і особливостей його формотворення); *виокремлення найяскравіших художніх деталей твору* (активізація емоційно-естетичного ставлення до музики); *мисленнєве уявлення різних варіантів викладу музичного твору* (активізація музичної уяви); *нотний запис вибраного варіанту викладу музичного твору, його виконавська і педагогічна шліфовка* (втлення творчого задуму в матеріальну форму); *порівняння з композиторським оригіналом і внесення відповідних коректив* (зіставлення результату творчості з уявленням про досконале, прекрасне з наступною художньою корекцією); *цілісна остаточна оцінка і виконавське представлення кінцевого результату творчої діяльності* (досягнення естетичного задоволення від результатів творчої діяльності).

Найвищого рівня, свого роду кульмінаційного звучання, набуває діяльність творчого наслідування в процесі *створення студентами музики в стилі певного композитора*. Наслідування відтворення музики різних стилів сприяє глибокому, на рівні діяльності, засвоєнню. Студент, що не лише умозорово, а і практично, в процесі набуття досвіду опановує творчість певного композитора, отримує широкі можливості для діяльності проникнення до її специфіки.

Друга стадія активізації творчої діяльності студентів. *Зумовлена творчість*.

Активність творчої діяльності студентів на стадії «Зумовлена творчість» підвищується, порівняно із першою. Студенти, не лише наслідують, а й створюють власні музичні зразки (в межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступати жанрові ознаки, способи формотворення).

Один з дійових засобів оволодіння композиторською творчістю-створення *варіацій*. У студентів при варіативній розробці музики творче мислення набуває рис самостійності. Таким чином заданість параметрів для варіювання об'єктивно спрямовує творчу думку в річище усталених музичних закономірностей. Завдання, яке ґрунтується на попередніх навчальних досягненнях, містить найбільший потенціал розкриття творчої наснаги студентів-це створення варіацій на задану музичну тему [5]. Варіативні завдання, які можна використовувати у процесі навчання в інструментальному класі: варіативна зміна мелодії з акомпанементом, завершення незакінчених варіацій, жанрове варіювання, створення варіацій на задану тему.

На другій стадії «Зумовленої творчості» виступає такий тип завдання, як *створення педагогічно-інструктивних п'єс*, який може стати дійовим стимулом заохочення студентів до композиторської діяльності. Майбутній учитель музичного мистецтва чітко уявляє собі мету творчої діяльності, бачить можливість практичного застосування і це активізує його композиторське натхнення. Змістом композиції можуть бути етюди на різні види техніки, поліфонічні вправи, легкі п'єси дидактичного спрямування.

Дієвий засіб досягнення творчої активності студентів на стадії «Зумовлена творчість-створення програмної музики». Для творчості студентів лишається широкий простір, вони можуть створювати музику на певну тему.

Третя стадія активізації творчої діяльності студентів. *Вільна творчість*.

Це вищий ступінь формування в студентів елементів композиторської творчості. Створення музики за вільним вибором, а також музична імпровізація на вільні теми стають основними її різновидами на цій стадії. Творчі дії студентів і методичне керівництво характеризуються відсутністю будь-яких обмежень творчого процесу, максимальним спонуканням майбутніх учителів музичного мистецтва до творчого самовираження. Поетапне засвоєння дій і перенесення їх до власної творчості на стадії «Вільна творчість» поступається місцем опосередкованому відтворенню вже засвоєному у невимушеному процесі виявлених власних задумів і творчих намірів. Таким чином вираження творчої особистості студентів знаходить нове використання у своєрідних знахідках, набуте у попередніх стадіях «переплавляється» у композиторській діяльності.

Завдання викладача полягає в тому, щоб максимально активізувати фантазію студента, знайти способи так «підштовхнути» її, аби зовнішні і внутрішні стимули взаємодіяли між собою, утворюючи єдине ціле.

Висновки. У висновках доцільно зазначити, що сутність формування в студентів елементарної композиторської творчості у класі музично-інструментальної підготовки, маючи самоцінність для активізації творчої навчальної діяльності студентів, справляє позитивний вплив на творчу активність майбутніх учителів музичного мистецтва і в галузі інтерпретації музики, на виявлення самостійних підходів студентів до творчого осягнення і виконання музики. Запропонована методична модель виступає не як додатковий компонент їх фахової підготовки, а як необхідна, органічна його складова, що сприяє здійсненню цільових завдань професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасних умовах розвитку шкільної мистецької освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ : КНУКіМ, 2002. 19 с.
2. Давидов М. А. Теоретичні основи перекладання інструментальних творів для фортепіано. Київ, 1977. 120 с.
3. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : навч.-метод. посіб. / М. А. Душний. Дрогобич, 2008. 120 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
5. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка. Київ : ДАКККіМ, 2008. 240 с.

АНКЕТУВАННЯ В СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ОВОЛОДІННЯ
УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИQUESTIONNAIRES IN THE SYSTEM OF MASTERY TOOLS
IN THE UKRAINIAN LANGUAGE BY FOREIGN STUDENTS

У статті порушено коло питань, пов'язаних із ефективністю вивчення та викладання української мови як іноземної в Запорізькому державному медичному університеті. Процес мовної інтеграції студентів, що обрали Україну місцем навчання, є досить складним і передбачає особливі методи реалізації. Найважчим для іноземних студентів є початковий етап, упродовж якого вони опановують абетку, вчать читати й писати, знайомляться із принципами складоділу й наголошування слів, окремими правилами орфографії тощо. Наступним кроком є пояснення та усвідомлення семантики слів, розвиток навичок монологічного й діалогічного мовлення (переважно в межах соціально-побутової тематики), сприймання текстів на слух, утворення з поданих слів простих і складних речень. Викладач, добираючи матеріал, орієнтується на завдання/вправи, спрямовані на збагачення словникового запасу іноземних студентів, і допомагає вільно висловлювати думки українською. Крім класичних методів, активно використовуються інтернет-ресурси (мультимедійні матеріали YouTube, онлайн-курси, творчі й тестові завдання, фото, ілюстрації, кросворди, брейн-ринги, майстер-класи тощо), які сприяють активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів та забезпечують ефективність засвоєння ними норм української мови. Продуктивність оволодіння українською як іноземною є більш результативною в поєднанні з виховним процесом (відвідування вистав, концертів, музеїв, різноманітні експерименти та майстер-класи), що є невід'ємною частиною духовного збагачення студента, дає певні знання з історії, національної культури та традицій України. Під час навчально-виховного процесу викладачами кафедри використовується анкетування як форма контролю. Вона допомагає виявити слабкі та сильні сторони мовної адаптації респондентів і сприяє пошуку оптимально ефективних видів і методів викладання української мови.

Ключові слова: анкетування, ефективність навчання, мовна адаптація, національна культура, традиції України,

форми і методи навчання, продуктивність навчання.

This article deals with the problem related to the effectiveness of studying and teaching the Ukrainian language as a foreign language at the Zaporizhzhia State Medical University. The process of linguistic integration of students who have chosen Ukraine as a place of study is quite complex and requires special methods of implementation. The most difficult for foreign students is the initial stage, during which they master the alphabet, learn to read and write, get acquainted with the principles of syllable division and accentuation of words, specific rules of spelling, etc. The next step is to explain and understand the semantics of words, develop the skills of monologue and dialogic speech (mainly within social and everyday topics), listening to texts, forming simple and complex sentences from the given words. The teacher focuses on tasks/exercises aimed at enriching the vocabulary of foreign students and helps them express their thoughts freely in Ukrainian. In addition to classical methods, Internet resources (YouTube multimedia materials, online courses, creative and test tasks, photos, illustrations, crosswords, brain-rings, master classes, etc.) are actively used, which contribute to the activation of the cognitive activity of foreign students and ensure the effectiveness of learning them the norms of the Ukrainian language. The productivity of mastering Ukrainian as a foreign language is more effective in combination with the educational process (visiting performances, concerts, museums, various excursions and master classes), which is an integral part of the student's spiritual enrichment, provides certain knowledge of the history, national culture and traditions of Ukraine. During the educational process, teachers of the department use questionnaires as a form of control. It helps to identify the weak and strong aspects of language adaptation of the respondents and helps to find optimally effective types and methods of teaching the Ukrainian language.

Key words: survey, effectiveness of training, language adaptation, national culture, traditions of Ukraine, forms and methods of training, productivity of training.

УДК 378.147.016:811.161.2]-057.875-054.6
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.19>

Кравченко Ю.В.,
канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Запорізького державного медичного
університету
Гнатенко С.А.,
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Запорізького державного медичного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Ефективність вирішення проблем вивчення та викладання української мови як іноземної в освітньому закладі зумовлено особливостями навчально-виховного процесу, змістом, характером, способами організації, формами та методами впливу на студента. Саме тому доцільним є аналіз особливості вивчення та викладання української мови як іноземної.

Усвідомлення важливості порушення питань вивчення та викладання української мови як іноземної в навчальному закладі вимагає від професорсько-викладацького складу нових знань,

пошуку цікавих методів, доцільних прийомів та ефективних технологій навчання в процесі опанування іноземними студентами української мови, що, своєю чергою, передбачає й ознайомлення з історією, культурою, традиціями українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній українській лінгводидактиці, наукові підвалини якої розроблені в докторських дисертаціях Г. Онкович та Л. Паламар, активно вивчаються окремі аспекти методики викладання української мови як іноземної. Так, історичний аспект досліджувала С. Яворська, термінологічний описала

Н. Бородіна, лінгвокультурологічний вивчала О. Тростинська, методологічний – О. Мацько тощо. Вагомими дослідженнями у сфері викладання української мови як іноземної є праці Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімової, Л. Мацько, Д. Мазурик, І. Кочан, Т. Лагути, О. Тростинської, Г. Тохтар, Б. Сокола та ін.

Сучасна методика вивчення іноземної мови переживає своє друге становлення, оскільки сьогодення вимагає від освітян нових методів, підходів, форм, засобів подачі інформації. Не зважаючи на активізацію досліджень у цій галузі, вона всеодно залишається дискусійною, що і обумовило актуальність обраної роботи.

Мета статті – розробити методики впровадження прийому анкетування у процес викладання української мови студентам-іноземцям.

Виклад основного матеріалу. Іноземці, які обрали навчання в Україні, а саме: в Запорізькому державному медичному університеті, вивчають українську мову наступним чином. Протягом першого року навчання іноземні студенти опановують абетку, оволодівають навчаннями читання й письма, вивчають склади й наголос, правопис апострофа та м'якого знака у словах тощо. Поступово вони починають усвідомлювати семантику слів, розмовляють і складають діалоги на соціально-побутову тематику, вчать сприймати на слух тексти, ознайомлюються з новими термінами. Студенти-іноземці з поданих частин мови самостійно утворюють прості та складні речення, виконують вправи, пояснюють правила написання слів, використовуючи у своїх відповідях мовленнєві конструкції опановані на заняттях. Проблемні наголоси, основні орфограми, граматики та пунктуація – це лише частина матеріалу, який допоможе студентові впевненіше почувати себе в різних мовленнєвих ситуаціях. Викладач, своєю чергою, добирає вправи, завдання, відповідний дидактичний матеріал, спрямовані на збагачення словникового запасу студентів-іноземців для формування й вільного висловлювання думок українською, зокрема – мультимедійні матеріали YouTube, фото, ілюстрації, кросворди, онлайн-курси, брейн-ринги, майстер-класи, творчі й тестові завдання тощо. Усе це сприяє активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів та забезпечує ефективність оволодіння ними нормами української мови.

Разом з тим ця ефективність неабиякою мірою зумовлена й урахуванням викладачем національної культури та конфесійної належності студентів їхніх традицій, обрядів, звичаїв тощо. Студенти ж, своєю чергою, порівнюють надбання власної національної культури з українською.

Відвідування вистав, концертів, музеїв, різноманітні екскурсії та майстер класи є невід'ємною частиною духовного збагачення студента, тому

такі заходи спонукають до особистих коментарів чи висловлення їхньої власної думки.

Для виконання творчого завдання (самостійна/індивідуальна/групова робота) доцільно використовувати матеріали з мережі Інтернету. Такі завдання досить складні, але разом із тим ефективні, корисні й цікаві для них. Викладач акцентує увагу на труднощах під час виконання роботи та на можливих помилках. Відповідний дидактичний матеріал дозволяє студентові не лише оволодівати граматику, але й вивчати історію, національну культуру та традиції України. Отже, процес вивчення української мови як іноземної є невіддільним від ознайомлення студентів із культурою України.

Українська мова для іноземних студентів є досить складною дисципліною. Адаптуватися до відповідного мовно-культурного середовища їм допомагають тексти, що містять лінгвокраїнознавчу інформацію і знайомлять студентів із життям і творчістю видатних діячів України, досягненнями української науки та культури тощо.

Свою чергою, іноземні студенти порівнюють українську національну культуру з культурою свого народу, розповідають про видатних співвітчизників, народні свята, родинні традиції та улюблені заняття тощо.

Певні труднощі викликає у студентів переказ наукового тексту і статей із фаховою термінологією, уривків із художньої прози, віршів, поем, насичених фразеологізмами, прислів'ями та приказками, порівняннями, афоризмами, метафорами. Отже, відповідні завдання збагачують лексичний запас, тренують пам'ять, шліфують вимову студентів.

Зважаючи на складнощі в опануванні граматичного ладу української мови, наочні та текстові матеріали розглядаються як важливі форми мобільності, комунікації, що впливають на пізнавально-виховні інтереси іноземних студентів.

Використання викладачами лінгвокраїнознавчого матеріалу при викладанні української мови як іноземної стимулює мотивацію студентів, передбачає засвоєння ними знань про культуру, історію, релігію та традиції країни, залучення до обговорення й діалогу, уміння вчитися, працювати з підручниками, науковою та художньою літературою. Усе це формує й підтримує інтерес до оволодіння навчальним матеріалом, розширює обізнаність іноземних студентів у всіх сферах життєдіяльності та сприяє міжкультурній комунікації.

Налагодженню успішної навчальної взаємодії викладачів зі студентами-іноземцями неабиякою мірою сприяє використання анкетування, що дозволяє з'ясувати основні проблеми мовної адаптації респондентів та сприяє пошуку найбільш ефективних форм і методів викладання української мови для відповідної аудиторії. Так, проведене автором анкетування засвідчило, що 3,1 %

опитуваних респондентів, які прибули до України на навчання, володіли російською (Узбекистан, Турція, Туркменістан), а 96,9 % – із Марокко, Екватору, Нігерії, Індії планують намагаються опанувати українську мову.

Анкета

1. *Яка проблема спіткає Вас в Україні? (Фізіологічна, соціально-психологічна, юридична, культурна (релігія), комунікативна, освітня – необхідне підкреслити).*

2. *Які труднощі виникли у Вас в опануванні української мови? Напишіть _____.*

3. *Чи розуміють Вас українці під час спілкування? (Ні, інколи, частково, не можу відповісти – необхідне підкреслити).*

4. *Чи читаєте Ви статті про видатних українських діячів, дослідників, науковців, спортсменів? (Так, ні, не можу відповісти – необхідне підкреслити. Напишіть прізвище).*

5. *З чим або з ким Ви порівнюєте мову? Напишіть _____.*

6. *Як для Вас звучить українська мова? Напишіть _____.*

7. *Чи відчуваєте Ви певні труднощі під час сприймання української мови? (Так, ні, не можу відповісти – необхідне підкреслити).*

8. *Назвіть найперші українські слова, які Ви запам'ятали. Напишіть _____.*

9. *Які дії найбільше характеризують Вашу зацікавленість у вивченні української мови? (Вивчати культуру нації; розуміти співрозмовника; історичні події, політика країни, екологічні питання – необхідно розставити по черзі).*

Відпочиваючи на питання «Яка проблема спіткає Вас в Україні?», студенти, крім мовної, виділили також фізіологічні (6,9 %), соціально-психологічні (6,1 %), культурні (релігійні) (4,3 %), комунікативні (77,7 %) й освітні (5 %) проблеми. За результатами нашого опитування, фізіологічні проблеми респондентів пов'язані головним чином із різними змінами в життєвому циклі (природні, часові умови); постійним стресом (особливості й принципи життя); інтеграцією в соціум. Характер проблем соціально-психологічного плану визначають насамперед такі чинники: 1. Рівень самооцінки студентів, їх місце в соціумі. 2. Рівень комфортності – як фізіологічної, так і духовної (релігія, обряди, правила життя). 3. Рівень задоволення умовами перебування в Україні студенти визначають по-різному.

Мовний бар'єр – найбільша проблема, яку відзначають респонденти, оскільки серед опитуваних іноземних студентів з різних країн 85,7 % найчастіше спілкуються англійською мовою, 14,3 % – російською і жоден – українською.

З огляду на те, що в Запоріжжі українською мовою в повсякденному спілкуванні

послугується порівняно невелика частина містян, природними є сумніви іноземних студентів у необхідності її вивчення: «Навіщо знати українську мову, якщо нею тут мало хто користується?» (Узбекистан – Улукбек); «Я розговариваю на руском языке и меня все понимают» (Турція – Захра); «А я буду вивчати українську мову для загального розвитку» (Марокко – Халід). Завдання викладачів – пояснити, що українська мова має статус державної та володіти нею є виявом поваги до країни, де студенти-іноземці здобувають освіту, та до українського народу; до того ж, знання мови дозволяє вирішувати комунікативні проблеми, забезпечує взаєморозуміння у процесі спілкування.

«Чи розуміють Вас українці під час спілкування?» 67,3 % відповіли, що використовують міміку, жести, пояснення. У громадських місцях опитувані респонденти, зокрема ті, що не вивчали української, по можливості спілкуються англійською мовою (32,7 %). Деякі студенти відвідують громадські місця тільки з товаришами або друзями зі старших курсів і мають невеликий досвід спілкування, а відтак відчувають незручності, труднощі, комунікативний і психологічний дискомфорт. Більшість англомовних іноземних студентів з Марокко, Екватору, Нігерії, Індії відповіли, що опанування української мови є для них найбільшою проблемою, а українці часом розуміють їх, оскільки не володіють англійською.

Студенти-іноземці визнають, що для них «... українська мова – інструмент, який дає можливість спілкуватися в соціумі» (Нігерія – Хагінс).

На питання «Які дії найбільше характеризують Вашу зацікавленість у вивченні української мови?» респонденти відповіли: вивчити нові слова, опанувавши культуру нації (25,2 %), розвивати комунікативні здібності та розуміти співрозмовника (42,7 %). Як свідчать дані опитування, іноземні студенти цікавляться історичними та політичними подіями країни (31,1 %), отже, вони небайдужі до подій у країні, в якій отримують знання. Екологічні питання (1 %), як правило, їх не цікавлять.

Іноземні студенти охоче знайомляться з українською науковою, художньою літературою, періодикою, і на питання «Чи читаєте Ви статті про видатних українських діячів, дослідників, науковців, спортсменів?» вони відповіли ствердно (56,7 %) і назвали прізвища відомих людей України: лікарів М. Амосова, В. Хавкіна, М. Касьяна, письменників Тараса Шевченка, Е. Андіївської, спортсменів Андрія Шевченка і братів Кличків.

На питання анкети: «Які труднощі виникли у Вас в опануванні української мови?» деякі студенти відповіли, що читати й говорити українською мовою для них дуже складно через наявність у ній шиплячих звуків (Індія – Редді), м'яких приголосних (Індія – Боббі), звук «р» (Нігерія – Міріам), букв «з», «с», «ц», які можуть уподібнюватися

у вимові (Нігерія – Абіб). *«Мова складна як для вивчення, так і для спілкування, але деякі слова в ній схожі з англійськими»* (Зімбабве – Айна).

На прохання назвати найперші українські слова, які вони запам'ятали, студенти навели насамперед одиниці мовного етикету, що використовують, зокрема, для привітання і прощання (доброго ранку, добрий день, добрий вечір, до побачення, привіт), запиту (як справи?), подяки (спасибі, дякую).

Цікаво, неоднозначно, різноманітно студенти відповіли на запитання анкети *«Як для Вас звучить українська мова?»*: *«...приємно й мелодійно»* (Зімбабве – Сінтія), *«...у піснях і віршах пристрасно та емоційно»* (Індія – Нафін), *«...войовничо»* (Еквадор – Мігель); *«З чим або з ким Ви порівнюєте українську мову?»* – *«з козаками й дівчатами»* (Індія – Бобі), *«з душею»* (Індія – Шешу), *«з коханням»* (Марокко – Уссама), *«з природою – тиха, спокійна, бурхлива, затишна»* (Еквадор – Себастьян). Декілька респондентів мали й таку точку зору: *«мені сильно ріже вуха», «вона зовсім не музична», «здається нам грубуватою за звучанням»*.

На думку А. Маринич, «Викладання української мови як іноземної має відповідати вимогам часу, спиратися на останні досягнення, прогресивні здобутки науки та техніки» [2]. Інтернет-технології можуть успішно використовуватися на практичних заняттях з метою пошуку студентами додаткової інформації з тем, що вивчаються, для збору даних щодо створення комп'ютерної презентації, з метою перевірки рівня знань студентів (робота з різноманітними онлайн-курсами – читання тексту, виконання вправ та ін.).

Застосування презентацій під час вивчення нової теми є цікавим елементом заняття, який зосереджує увагу студентів на потрібному матеріалі. Особливо ефективним є використання презентацій PowerPoint, що допоможе студентіві-іноземцю легко засвоїти лексичний чи граматичний матеріал під час вивчення нової лексики з тем *«Університет», «Гуртожиток», «Моя кімната», «Місто», «Магазини», «Наш відпочинок», «Знайомство», «Мої друзі»* та ін. [там само].

Під час проведення брейн-рингу з української мови студенти зможуть не тільки виявити набуті знання, але й відчути позитивні емоції від інтелектуального спілкування, а також підвищити рівень знань та умінь застосовувати їх на практиці й у повсякденному житті. Запитання для цієї форми роботи мають бути різноплановими, розрахованими на кмітливість, креативність, знання граматичного матеріалу з української мови та використання мовних конструкцій у різних мовленевих ситуаціях. Під час брейн-рингу іноземні студенти демонструють знання з тем *«Я і моя сім'я», «Культура і традиції», «Мій гуртожиток», «Місто, де я живу і навчаюся», «Моя родина»*. Викладачі та

студенти обговорюють найбільш цікаві моменти, аналізують помилки команд і шляхи пошуку відповідей. Такі заняття дозволять іноземним студентам краще адаптуватися до навчання і соціального оточення та вивчати державну мову України.

Крім інтерактивних методів не слід забувати й про такий вид роботи, як аудіювання тексту. Він розвиває як мозкову, так і зорову пам'ять, що дає змогу запам'ятовувати усе більше і більше лексичного матеріалу, правильно формулювати й відображати на папері речення, правильно ставити питання і давати відповіді. Важливим навчальним і професійно-орієнтованим умінням студентів є сприйняття й розуміння усного мовлення. Т. Касьяненко зазначає, що як правило, у вищих навчальних закладах набуттю навичок аудіювання приділяється недостатня увага. На оволодіння цими вміннями і навичками відводиться мало навчальних годин, а в навчальному процесі використовуються переважно традиційні технології навчання, такі, як прослуховування і переказ уривку тексту, а також відповіді на запитання викладача за прослуханим матеріалом. Практика свідчить, що оволодіння навичками та вміннями аудіювання все ще ґрунтується на принципах суб'єктно-об'єктної взаємодії викладача і студента. Викладач не ставить студента в ситуацію вибору, а дає, головним чином, готове завдання, спостерігає за його виконанням і здійснює контроль [1].

Важливо також заохочувати студентів-іноземців читати книги, журнали та газети, переглядати телепередачі, документальні та художні фільми українською мовою, що сприятиме розширенню їхнього світогляду, обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Висновки. Отже, перед викладачем ЗВО постають завдання створити такі засади вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватися нею в усіх сферах громадського життя і як інструментом набуття професійних знань, і як засобом повсякденного спілкування. Поєднання традиційних та інноваційних методологічних підходів дадуть можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу і підвищити рівень знань студентів, ефективність організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Касьяненко Т. А. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/92568/01-asianenko.pdf?sequence=1>
2. Маринич А. М. Активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення української мови як іноземної. URL: http://dspace.zsmu.edu.ua/bitstream/123456789/8507/1/МариничАМ_2018_150-151.pdf

ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
(ОПЕРАЦІЙНИЙ АСПЕКТ) ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАWAYS OF ACTIVATING THE THINKING OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS
(OPERATIONAL ASPECT) THROUGH MUSICAL ART

У статті розглянуто окремі методичні аспекти розвитку мислення молодших школярів при допомозі музичного мистецтва. Актуальність доведена сучасною необхідністю виховання покоління громадян-інноваторів, тобто самостійних, компетентних, творчо мислячих українців. На цьому наголошує Концепція Нової української школи, що акцентує важливість активізації здатності учня осмислювати, запам'ятовувати, відтворювати та творчо використовувати набуті знання. Тому сучасна шкільна практика потребує пошуку та впровадження ефективних шляхів вдосконалення мисленнєвого розвитку школярів різних вікових категорій, у контексті усіх освітніх дисциплін, зокрема, в умовах музичної діяльності.

Оскільки, на думку авторів статті, мислення як складний психологічний процес, постає об'єктом цілісного педагогічного впливу, то передбачено його основні цілі, а саме – збагачення та систематизацію знань; розвиток форм та способів мислення; формування навичок мисленнєвого використання знань. Саме обґрунтування методичних аспектів розвитку операційної складової мислення учнів початкової шкільної ланки в умовах їх спілкування з музичним мистецтвом стало метою даного дослідження.

Наголошується: у роботі з молодшими школярами вчителю необхідно враховувати особливий двохсторонній характер мислення: його образність і формування понятійності, наочну конкретність і зародження абстрактності. Оскільки молодший школяр «ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати ними...» (за Л. Виготським), то цей процес, на думку авторів, вимагає доцільного та диференційованого педагогічного впливу.

У статті систематизовано методи розвитку основних мисленнєвих операцій – порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації, проілюстровано прикладами з практики музично-освітньої роботи. Авторами доведено: розвиток основних мисленнєвих операцій у молодшому шкільному віці є ефективним за умови його перебігу на практичній, комунікативній, творчій основі, які забезпечує освітнє спілкування з музичним мистецтвом у процесі музичного сприймання, виконання, творчості.

Ключові слова: мислення, операції мислення, молодший школяр, музичне мистецтво, основні напрями мисленнєвого розвитку молодшого школяра.

цтво, основні напрями мисленнєвого розвитку молодшого школяра.

The article examines certain methodical aspects of the development of thinking of younger schoolchildren with the help of musical art. Its relevance is proven by the modern need to educate a generation of citizen-innovators, i.e. independent, competent, creatively thinking Ukrainians. This is emphasized by the Concept of the New Ukrainian School, which emphasizes the importance of activating the student's ability to understand, remember, reproduce and creatively use the acquired knowledge. That's why, modern school practice requires the search and implementation of effective ways of improving the mental development of schoolchildren of different age categories, in the context of all educational disciplines, in particular, in the conditions of musical activity.

Since, according to the authors of the article, thinking as a complex psychological process becomes an object of integral pedagogical influence, its main goals are provided – enrichment and systematization of knowledge; development of forms and ways of thinking; formation of skills of mental use of knowledge. It is the substantiation of methodological aspects of the development of the operational component of thinking of elementary school students in the conditions of their communication with musical art that became the purpose of this study. It is emphasized: during the work with younger schoolchildren the teacher must take into account the special dual nature of thinking: imagery and the beginning of conceptual formation, visual concreteness and the emergence of abstractness. Since the younger schoolboy "is not yet sufficiently aware of his own mental operations and therefore cannot fully master them..." (according to L. Vygotsky), this process, according to the authors, requires appropriate and differentiated pedagogical influence.

The article systematizes the methods of development of basic thinking operations – comparison, analysis, synthesis, abstraction, generalization, concretization, illustrated with examples from the practice of musical and educational work. The authors have proven that the development of basic thinking operations in primary school age is effective if it takes place on a practical, communicative, creative basis, which provides educational communication with musical art in the process of musical perception, performance, creativity.

Key words: thinking, thinking operations, younger schoolboy, musical art, main areas of thinking development of younger schoolboy.

УДК 398.8(478.83).86

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.20>

Крижановська Т.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри історії, теорії музики
та методики музичного виховання
Рівненського державного
гуманітарного університету

Гнатюк М.О.,

вчитель сольного співу
Комунальної установи
«Школа мистецтв»
Прилісненської сільської ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. «Ефективний розвиток інтелектуальних сил нації вирішить долю щасливого майбутнього держави», – ця позиція одного з лідерів світової комп'ютерної індустрії Стена Ші акцентує важливість пошуку шляхів оновлення змісту вітчизняної освіти, покликаної забезпечити всебічний

розвиток ... особистості, ... її талантів, інтелектуальних, творчих ... здібностей, ... необхідних для успішної самореалізації ... задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [1].

Закономірною реакцією на необхідність формування активних учасників світового прогресивного

поступу є Нова українська школа (НУШ), яка надає учням не тільки знання, ... а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті;... яка вчить критично мислити, не боятись висловлювати власну думку [2], сприяючи вихованню покоління громадян-інноваторів, тобто самостійних, компетентних, творчо мислячих українців. НУШ проголосила особливу важливість активізації здатності учня осмислювати, запам'ятовувати, відтворювати, здобувати та творчо використовувати набуті знання. Отже, перспективним напрямом вирішення цілей сучасної школи є забезпечення ефективності розвитку мислення школярів з перших років навчання різнопредметними засобами, зокрема при допомозі музичного мистецтва – складової інтегрованої курсу «Мистецтво».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Мислення є одним з найбільш різноаспектно досліджуваних психічних процесів. Наукові основи психології мислення створили Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонт'єв, С. Максименко, Р. Немов, Ж. Піаже, С. Рубинштейн та ін. Так, Г. Костюк, розробляючи структуру свідомості особистості, передбачає у ній підсистему освіченості, тобто знань як основи мислення, а також підсистему розумових якостей як ґрунту інтелектуальної, отже, і мисленнєвої діяльності [9, с. 64–65]. Остання за словами С. Максименка є вищою, абстрактною формою пізнання об'єктивної реальності [6, с. 279]. Вікову специфіку мислення молодших школярів обґрунтували Д. Богоявленська, Л. Божович, М. Заброцький, Р. Павелків та ін., зацентрувавши увагу на зміні у цьому віці співвідношення образних і понятійних компонентів на користь зростання ролі останніх [5, с. 65]. Активний пошук методичних засобів інтелектуального розвитку особистості приводить науковців у світ музичного мистецтва, яке, за висловом американського письменника-філософа Р. Емерсона, спонукає нас до красномовного мислення. Так, основні спрямування інтелектуального розвитку школяра засобами музики запропонували Д. Кабалевський, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін., які вважають мислення основою різновидової музичної діяльності. Висновки з музично-педагогічної практики розвитку образного мислення молодших школярів представлені у роботах О. Лобової, Є. Моревої, Е. Печерської; творчого мислення – у дослідженнях І. Малашевської, С. Ткачук; музичного мислення – у напрацюваннях Н. Брояко, О. Ільченка, О. Рогози та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Позиції зазначених науковців перегукуються у спектрі розуміння сенсу мисленнєвого розвитку особистості, водночас звертають увагу на необхідність подальшого пошуку ефективних шляхів вдосконалення його змістової та операційно-видової специфіки, зокрема, це

стосується мало представленого музично-діяльного контексту. Тому вважаємо необхідним обґрунтування методичних аспектів розвитку операційної складової мислення учнів початкової шкільної ланки в умовах їх спілкування з музичним мистецтвом. Це і є **метою** даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Мислення – ґрунт різнобічної діяльності людини, зокрема пізнавальної. Філософія трактує цей психічний процес як інформаційну діяльність у якості опосередкованого, узагальненого пізнання, яке за допомогою абстрагування, міркувань, типізації даних про світ явищ розкриває їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку [10, с. 378–379]. Психолого-педагогічне знання бачить у ньому процес пошуків і відкриття суттєво нового, опосередкованого й узагальненого відображення дійсності у процесі її аналізу і синтезу (О. Степанов, М. Фіцула) [12, с. 498], вищу форму вияву аналітико-синтетичної діяльності мозку (В. Лозниця) [11, с. 146], аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваної задачі та способів її вирішення (В. Шапар) [13, с. 252], ідеальну діяльність, результатом якої є об'єктивна істина (С. Гончаренко) [4, с. 208]; провідний компонент інтелектуальної діяльності, що уможливлює пізнання людиною сутностей, закономірних зв'язків у природі, суспільстві і правильне вибудовування своєї практичної діяльності (С. Карпенчук, Л. Семенюк-Іванюк) [7, с. 13]. Таким чином, мислення є динамікою від вже існуючих знань до нових, що робить цей процес творчістю.

В онтогенезі мислення рухається наступними щаблями: наочно-дійовий, наочно-образний, словесно-логічний. Це означає, що спочатку дитині притаманне розв'язування розумових завдань у процесі предметної діяльності; пізніше дитина мислить образами; з часом мислення оперує символами, абстрактними поняттями. На підтвердження наведемо думку психолога В. Клака, який, досліджуючи мислення дитини дошкільного віку, приходить до висновку, що «...спочатку дитина будує думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта, потім спирається на функціональні ознаки, а пізніше виокремлює категоріальні ознаки, продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи» [8, с. 197].

У роботі з молодшими школярами вчителю необхідно враховувати особливий двоїстий характер мислення – його переважно образний характер і розвиток основ понятійного мислення; його наочну конкретність і водночас зародження абстрактності, хоч опанування формально-логічним мисленням відбудеться пізніше. Молодший школяр «ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати ними...», – відзначає Л. Виготський [3, с. 88], що підкреслює важливість їх спрямованого розвитку.

Оскільки мислення є об'єктом цілісного педагогічного впливу, то його основними цілями бачимо збагачення та систематизацію знань; розвиток форм та способів мислення; формування навичок мисленнєвого використання знань. Нижче зупинимось на психолого-педагогічних аспектах розвитку мисленнєвих операцій на уроках музичного мистецтва (мистецтва) у початковій школі.

Психологи стверджують: молодшим школярам легше виділяти елементи з цілого, ніж об'єднувати у ціле окремі поняття [5, с. 66]. Тому операція аналізу, тобто розділення цілого на частини, посідає головне місце у його мисленні. В її становленні спостерігається динаміка у напрямі від елементарності до комплексності (виділення усіх складових та частин об'єкта), до системності (виділення не випадкових, а істотних ознак). У розвиваючому впливі на аналітичну мисленнєву операцію застосовуємо методи бесіди (діалогу) про музику (метод бесіди за інструментом); музичного спостереження (прийом «що ховає музика?»); рефлексії (прийом «прислухайся до себе»); вербалізації, візуалізації, пластичного відтворення образності (прийом «перекладач»); оцінювання результатів музичної діяльності (рольові прийоми «вчитель», «композитор», «слухач», «критик»); прогнозування результатів діяльності (прийоми «Шерлок», «причина-наслідок») та ін.

Відомо, що визначальну роль у формуванні навичок аналізу відіграє розумова операція порівняння, за допомогою якої встановлюються риси схожості та відмінності між певними предметами та явищами [4, с. 265]. Педагогічно доцільними щодо її розвитку є методи співставлення музичних (мистецьких) образів, дібраних за принципом контрасту та подібності (прийоми «мистецькі друзі», «мистецька родина», «знайди спільне, відмінне»).

Задля активізації розвитку навичок порівняння варто використовувати програмні музичні твори, яскраві, характерні п'єси зображального змісту. Наприклад, «Дощик» С. Майкапара, «Золоті краплинки» Д. Христова, «Самба літнього дощу» Ю. Савраюка; «Клоуни» Д. Кабалевського, «Петрушка» В. Косенка, «Червона шапочка і вовк» І. Арсєєва та ін. Так, порівняння образів-персонажів останньої п'єси активізується в умовах рухової активності: діти реагують на героїв помахом руки (дівчинка) чи закривши обличчя (вовк), пояснюють свої реакції на музику. Прийом порівняння близьких та контрастних музичних образів є активізатором розвитку операції аналізу. Наприклад, одноголосна фактура згаданої п'єси С. Майкапара зумовила появу вербального портрету «несміливого, маленького» дощика; швидкий, запальний темп, яскрава динаміка «Клоунів» Д. Кабалевського асоціюється у дітей з образами дня народження, веселої прогулянки тощо.

У процесі порівняння виокремлюються суттєві ознаки співставлених об'єктів, тобто відбувається аналіз. Так, прослуховування п'єс Г. Галиніна «Ведмідь» та І. Литкова «Лялька танцює» з доступним дітям аналізом засобів музичної виразності на основі комплексної (вербальної, рухової) діяльності сприяє розумінню учнями основ музичної мови: «високі та низькі музичні звуки», «метр», «ритм», «динаміка», «темп» та ін. Реалізація прийомів «пожартуємо», «що буде, якщо змінити (засіб музичної виразності)...?» впливає також на формування навичок встановлення причинно-наслідкових зв'язків, елементарного прогнозування.

Операція мисленнєвого синтезу постає на основі операції аналізу, адже у процесі синтезу із аналітично виокремлених елементів виникає ціле. Використовуємо методи навчальної творчості, а саме: наслідування (прийоми «точна луна», «творча луна»), варіювання (прийом «щоб було цікаво і красиво»), моделювання (прийом «лого-тип», «символ», «рекламіст»), імпровізування (прийом «народний виконавець»), інтерпретація (прийом «я – соліст, диригент і т. д.»), навчальна творчість (прийом: «творимо музику звуками, словами, рухами, лініями, барвами»). Наприклад, школярі можуть спробувати себе у різномистецькій, зокрема, музичній творчості, виконуючи наступні завдання вчителя: запропонувати різномистецькі варіанти вітання (пластичний, ритмічно-декламційний, інструментальний, вокальний), створити рухи музичного персонажу, музичного виконавця, диригувати музичним виконанням товаришів, придумати музичну історію (сюжет, персонажами якого є музичні явища; розповідь з музичними ілюстраціями, зі звуконаслідувальною імпровізацією) та ін. Наприклад, запросити школярів до активного прослуховування вище названої п'єси І. Литкова «Лялька танцює» допоможе розповідь з елементами імпровізування-звуконаслідування, основні тези (для педагогічного варіювання) якої наводимо нижче: «Лялька спала у великій коробці (*відтворюємо спокійне глибоке дихання*). Її збудили звуки (*імітуємо звуки кімнати, двору: «рип, рип», «кхе, кхе», «цінь-цінь», «кап, кап» і т. д.*). Вона постукала у стінку коробки (*ритмічна фраза для повторення пропонується учнями*). Коробку відкрили, і вона побачила усміхнену дівчинку, яка проспівала: (*вокальна імпровізація фраз: «яка красуня!»; «доброго дня»; «мене звуть...» і т. д.*). Лялька мовчала. Тоді дівчинка покрутила ключик, прикріплений на талії ляльки (*звук пружинки, яку заводять*). Що відбулось далі, нам розповість музика (*звучить п'єса*)». Така колективна творча робота активізує уяву, увагу, мислення, стимулює аналітико-синтетичні мисленнєві процеси у подальшому самостійному мистецькому творенні.

Розвиток операцій аналізу-синтезу є ґрунтом формування мисленнєвого абстрагування – відсторонення від неістотних другорядних ознак об'єктів, що вивчаються, та виокремлення істотних [4, с. 10]. Для дитини цього віку важливою умовою здійснення абстрагування є наявність зовнішніх, яскравих ознак предмета, які розуміються нею як суттєві. Саме тому у процесі вибору музично-педагогічного репертуару вчителю важливо орієнтуватись на цікаві дітям щодо образності та засобів виразності, улюблені музичні твори, які краще сприймаються, уявляються, запам'ятовуються, зміст яких легше абстрагується у поняття. Серед рекомендованих методів наведемо методи правила (правила співака, слухача, оркестранта, учня); моделювання (теми уроку, розвитку музичної образності, музичних понять, зокрема, прийоми «музичний конструктор», «смайлик»); подорожі за маршрутом тощо.

Мисленнєве абстрагування взаємопов'язане з узагальненням, яке у цьому віці зазнає позитивної динаміки. Як і мислення в цілому, ця операція розвивається у напрямі від наочного, через уявне до понятійного. Виділяють найпростіші (синкретичні) узагальнення, тобто групування, об'єднання на основі окремої випадкової ознаки; комплексні, в яких об'єднуються об'єкти з різними основами; та системні узагальнення [4, с. 337]. Метод мистецького узагальнення інформації («портрет уроку»: малюнок, фраза, вірш до теми); власного формулювання теми (прийом «про що розповіла мені музика?»), висновків (прийоми «моя головна думка», «я покладу у музичну скарбничку...», «мій сенкан») та ін. стимулюють розвиток вказаної мисленнєвої операції. Об'єднуючи музичні явища за спільними істотними ознаками, школярі узагальнюють музичні поняття. Наприклад, поняття «музичний тембр» узагальнюється при допомозі тембрових вікторин, гри «вгадай, чий голосок», музичних загадок «барви музики» та ін.

Застосування результатів узагальнення у нових навчальних ситуаціях стає ґрунтом для розвитку операції конкретизації. Серед ефективних щодо неї назвемо групу практичних методів: дотримання правила, інсценізації, драматизації, практичної нотної грамоти, мистецького перекладу, варіювання тощо. Так, знайомлячи дітей з поняттям «марш» (операції порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення), створюємо марш-рівнялку (синтез, конкретизація), яку декламуємо та співаємо з остинатним супроводом (вокальним чи інструментальним) (див. рис. 1).

Продовження даної роботи акцентує розвиток навичок мисленнєвого переходу від загального до одиничного, тобто конкретизації. Зокрема, після досягнення розуміння дітьми змісту поняття «марш» як музики, що супроводжує ходу людей, ми запропонували учням музичні вправи-етюди: «Марш горобчиків», «Ведмедачий похід», «Крокує

киця», у процесі виконання яких школярі змінювали вище наведену рівнялку, добираючи засоби музичної виразності, що відповідають конкретному образу (регістр, штрих, темп, динаміка, тембр).



Рис. 1.

Висновки. Вище сказано уможливило узагальнення. Розвиток мислення – складний системний процес, основними цілями якого є знання, форми, види, операції мислення. Як своєрідна теоретично-практична, аналітико-синтетична діяльність, мислення є процесом оперування знаннями, що забезпечується, зокрема, наступними операціями: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація та ін. Розвиток основних мисленнєвих операцій у молодшому шкільному віці є ефективним за умови його перебігу на практичній, комунікативній, творчій основах, що забезпечує освітнє спілкування з музичним мистецтвом у процесі музичного сприймання, виконання, творчості.

Оскільки мислення – цілісний психічний процес, виокремлення таких його складових як знання, форми, види та операції є результатом педагогічного абстрагування з метою акцентування важливого вектора навчального впливу. Тому перспективним щодо подальшого дослідження окресленої проблеми вважаємо аспект цілісного мисленнєвого розвитку школярів в умовах музичної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.07.2022).
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 08.08.2022).
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М. : Юрайт, 2017. 199 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
5. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 92 с.
6. Загальна психологія. Підручник. За заг. ред. С. Д. Максименка. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
7. Карпенчук С. Г., Семенюк-Іванюк Л. Ю. Нове педагогічне мислення: теорія і практика : науково-методичний посібник. Рівне : ТОВ «Принт Хауз», 2013. 304 с.
8. Клак В. О. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дошкільників у контексті розвитку

мислення. Психологічний часопис. 2019. Т. 5. № 7. С. 195–207.

9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.

10. Кримський С. Мислення. Філософський енциклопедичний словник. Гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 751 с. С. 378–379.

11. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : навчальний посібник. К. : «ЕксОб», 2000. 304 с.

12. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 520 с.

13. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.

КОНТЕКСТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ CONTEXT-ORIENTED STUDY AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

В статті розглянуто сутність контекстного навчання. Визначено його переваги у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Виокремлено структурні, функціональні та змістові особливості контекстного навчання. Важливою характеристикою контекстного підходу до навчання є те, що він базується на застосуванні міждисциплінарних зв'язків, навчання на основі проблем і використанні зовнішніх контекстів для навчання. За висновками дослідників, контекстне навчання залучає і мотивує студентів, підвищує продуктивність навчання, не потребує традиційних текстів, покращує відвідуваність та підвищує енергетичний потенціал учнів і вчителів. Дослідники підкреслюють особливу значущість застосування контекстного підходу в навчанні дорослих учнів та розвитку їх мотивованості. Контекстний підхід у процесі професійної підготовки зорієнтований на відображення в змісті навчання професійного та соціального контекстів. Важливими характеристиками контекстного підходу є забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки; проблемність змісту навчання; використання контекстів майбутньої професійної діяльності. В ході дослідження доведено, контекст є найважливішим компонентом низки навчальних підходів: проблемно орієнтованого навчання, кооперативного навчання, проєктного навчання, громадського навчання та навчання на робочих місцях. За результатами дослідження узагальнено, що контекстне навчання – форма активного, орієнтованого на професійну підготовку учнів навчання, реалізованого за допомогою системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Ключові слова: контекстно-орієнтоване навчання, професійна підготовка, продук-

тивність навчання, проблемність змісту навчання, мотивація, педагогічні умови, ринок праці.

The article highlights the concept of contextual learning. Its advantages in the process of professional training of future foreign language teachers are determined. The structural, functional and semantic features of contextual learning are highlighted. An important feature of the contextual approach to learning is that it is based on the use of interdisciplinary links, problem-based learning and the use of external contexts for learning. According to researchers, contextual learning attracts and motivates students, increases learning productivity, does not require traditional texts, improves attendance and increases the energy potential of students and teachers. Researchers emphasize the special importance of applying a contextual approach in adult learning and developing their motivation. The contextual approach in the process of professional training is focused on the reflection in the content of learning professional and social contexts. Important features of the contextual approach are the provision of interdisciplinary links in the training process; problematic content of education; use of contexts of future professional activity. The study proved that context is the most important component of a number of learning approaches: problem-based learning, cooperative learning, project-based learning, community learning and workplace learning. According to the results of the study, it is generalized that contextual learning is a form of active, focused on professional training of students, implemented through the systematic use of professional context, the gradual saturation of the educational process with elements of professional activity.

Key words: context-oriented learning, professional training, learning productivity, problematic content of education, motivation, pedagogical conditions, labor market.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.21>

Липчанко-Ковачик О.В.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання,
Мукачівського державного університету
Кончович К.Т.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання,
Мукачівського державного університету
Варга Л.І.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри англійської мови,
літератури з методиками навчання
Мукачівського державного університету

В сучасних умовах розвитку системи освіти та її орієнтації на побудову компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває впровадження таких технологій навчання у вищій школі, які орієнтовані на підготовку компетентного фахівця, здатного ефективно виконувати професійні функції та бути комунікабельним у швидкозмінних умовах ринку. Однією з таких технологій є контекстне навчання, яке сприяє максимальному наближенню освітнього процесу у вищому навчальному закладі до умов майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання впровадження контекстного підходу в процес професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували А. А. Вербицький, Н. А. Бакшаєва, Н. В. Борисова, В. А. Далінгер, Т. Д. Дубовицька, В. М. Кругліков, Н. Б. Лаврентєва, О. Г. Ларіонова,

М. Г. Макаренченко, Л. А. Машкіна, Н. В. Пророк, В. Ф. Теніщева та ін. Педагогічні аспекти використання контекстного навчання у професійній підготовці вчителя початкової школи проаналізовано в роботах В. В. Желанової, І. І. Демченко, С. О. Сковрцової. Однак, на наш погляд, недостатньо досліджені окремі теоретичні питання впровадження контекстного навчання в процес формування основ професійного самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи.

Для вирішення психолого-педагогічних проблем взаємодії учасників освітнього процесу в якості основної визнана технологія контекстного навчання. Багато дослідників вважають цю технологію навчання пріоритетною, особливо в умовах переходу на компетентнісно парадигму освіти. Відповідно до теорії контекстного навчання,

розробленої в науково-педагогічній школі А. А. Вербицького, контекстним є таке навчання, в якому з використанням всіх наявних засобів і форм навчання моделюється предметне і соціальний зміст діяльності.

Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх факторів діяльності людини в конкретній ситуації. Внутрішній контекст становить сукупність індивідуальних особливостей, відносин, знань і досвіду, якого навчають, а зовнішній – соціокультурних, предметних, просторово-часових та інших характеристик ситуації дії і вчинку. Основною одиницею змісту контекстного навчання є ситуація. На думку фахівців, в теорії контекстного навчання трьох базових форм навчання відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна.

Особлива роль в концепції контекстного навчання належить поняттю «професійний контекст», який, на думку А. А. Вербицького, являє собою сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій, характерних для певної сфери професійної праці.

Суть контекстного навчання, як відомо, полягає в використанні в якості основної навчальної процедури моделювання професійного змісту (контексту) майбутньої професійної діяльності учнів. Занурення учнів до відповідного контексту при вирішенні пропонованих орієнтованих завдань покликане сформувати в їхній свідомості взаємозв'язок ключових понять і технологій діяльності педагога, сприятиме набуттю практичного досвіду моделювання, розвинути в учнів психологічної готовності застосовувати отримані психолого-педагогічні знання в майбутній практичній діяльності.

За висновками дослідників, контекстне навчання залучає і мотивує студентів, підвищує продуктивність навчання, не потребує традиційних текстів, покращує відвідуваність та підвищує енергетичний потенціал учнів і вчителів. Дослідники підкреслюють особливу значущість застосування контекстного підходу в навчанні дорослих учнів та розвитку їх мотивованості, оскільки навчання дорослих характеризується такими показниками:

- 1) саморегуляція діяльності;
- 2) збагаченість різноманітністю особистого досвіду;
- 3) готовність навчатися;
- 4) життєво-, ціле- та проблемноорієнтованість;
- 5) мотивованість внутрішніми чинниками.

Крім того, коли студенти (як дорослі особи) відчують, що вони можуть впливати на навчання за власним бажанням, а також беруть на себе відповідальність за навчання, їх мотивація до навчання також підвищується. У цьому контексті значущим з боку викладача є встановлення чітких цілей, надання студентам варіантів дій та

забезпечення постійного і змістовного зворотного зв'язку [3, с. 9].

Головний недолік традиційного навчання полягає в тому, що інформація є початком і закінченням активності учня, а майбутнє розглядається ним як абстрактна перспектива застосування знань після закінчення ЗВО.

Контекстне (або знаково-контекстне) навчання – форма активного, орієнтованого на професійну підготовку учнів навчання, реалізованого за допомогою системного використання професійного контексту, тобто поступового насичення навчального процесу елементами професійної діяльності.

Поняття «контекст» – це категорія, що забезпечує особистісне включення учня ЗВО в процес пізнання і оволодіння ним професійною діяльністю. Формування в майбутніх фахівців цілісного уявлення про професійну діяльність здійснюється в її динаміці. Інформація відображається у вигляді навчальних текстів (знаків), а сконструйовані на їх основі завдання задають контекст майбутньої професійної діяльності. Концепція контекстного навчання була розроблена А. Вербицьким. Він стверджував, що одна з основних цілей професійної освіти – формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності учня в період його навчання, формування його здібностей до виконання професійної діяльності. Для досягнення цілей формування особистості майбутнього фахівця в професійному навчальному закладі необхідно організувати таке навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавального) в інший (професійний) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [1, с. 32].

Важливою характеристикою контекстного підходу до навчання є те, що він базується на застосуванні міждисциплінарних зв'язків, навчанні на основі проблем і використанні зовнішніх контекстів для навчання. Вивчаючи предмети в інтегрованому, мультидисциплінарному аспектах й взаємозв'язку з певними контекстами, студенти прагнуть застосовувати набуті знання та навички у відповідних контекстах [4, с. 2].

У контекстному навчанні досвід допомагає студентам здійснити зв'язок між внутрішнім та зовнішнім контекстом. Вони починають із існуючих знань, минулого досвіду та інших повсякденних уроків чи ситуацій і здійснюють діяльність у таких контекстах, як навчальний заклад, дім, робоче місце, інтернет. Прожитий у таких спосіб досвід призводить до глибшого усвідомлення того, що студенти, швидше за все, зберігатимуть компетенцію протягом більш тривалого періоду часу і зможуть застосувати її у відповідних умовах у відповідні часи в майбутньому.

К. Хадсон і В. Візлер зазначають, що контекстне навчання здійснюється з використанням таких стратегій:

1) наголосити на необхідності розв'язання проблем;

2) визнати необхідність, що навчання і викладання має відбуватися у різних ситуаціях: вдома, в спільнотах, на робочих місцях;

3) вчити студентів контролювати і спрямовувати власне навчання, щоб вони стали саморегульованими суб'єктами;

4) закріплювати дії студентів у різноманітних життєвих контекстах;

5) заохочувати студентів навчатися один від одного і разом;

6) використовувати автентичне оцінювання.

Однією з цілей контекстуального підходу є залучення уваги студента шляхом ілюстрування актуальності навчального досвіду. Контекстна освіта та навчання допомагає студентам знаходити і створювати сенс через досвід, спираючись на існуючі у них знання. Основним принципом контекстного навчання є те, що знання стають особистими надбаннями студента, коли вони вивчаються в рамках автентичного контексту. У контекстному навчанні традиційний навчальний план є ширшим контекстом, який інтегрує навчальний контент різних предметів у підготовці студентів до професійної діяльності. Навчальні цілі набувають вищого порядку завдяки набутим у навчанні умінням знаходити інформацію, пристосовуватися до змін та ефективно спілкуватися з іншими. У традиційному навчанні студенти часто намагаються встановити зв'язок з абстракціями.

Знання, вміння, навички даються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність учня, а як засіб вирішення завдань діяльності фахівця. Основною характеристикою навчально-виробничого процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації і фрагменти виробництва, відносини зайнятих у ньому людей. Таким чином, учневі задаються «контури» його професійної праці. Одиницею роботи викладача і учня стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності й суперечливості. Саме в ході аналізу таких ситуацій, ділових і навчальних ігор учень ЗВО формується як фахівець і член майбутнього трудового колективу. Тобто, побудова навчально-виробничого процесу на базі технології контекстного навчання максимально наближає зміст і процес навчальної діяльності учнів ЗВО до їхньої подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово ніби вимальовується зміст майбутньої спеціальності, що сприяє ефективному загальному та професійному розвитку майбутніх фахівців. В якості засобів реалізації теоретичних підходів в контекстному навчанні пропонується в повному

обсязі використовувати методи активного навчання (у трактуванні А. Вербицького – методи контекстного навчання). Водночас, наголошується, що необхідно комплексно підходити до використання різних форм, методів і засобів активного навчання в органічному поєднанні з традиційними методами.

Автентичний контекст допомагає бачити релевантність інформації та створює шлях для розуміння матеріалу [3, с. 8].

Висновки. Таким чином, аналіз наукових праць низки дослідників дає підстави для таких висновків: 1) у зарубіжних наукових джерелах контекстна підготовка розглядається у термінах контекстної освіти та контекстного навчання; 2) контекстний підхід у процесі професійної підготовки зорієнтований на відображення в змісті навчання професійного та соціального контекстів; 3) важливими характеристиками контекстного підходу є забезпечення міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки; проблемність змісту навчання; використання контекстів майбутньої професійної діяльності; 4) контекст є найважливішим компонентом низки навчальних підходів: проблемно орієнтованого навчання, кооперативного навчання, проектного навчання, громадського навчання та навчання на робочих місцях.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Гуржій А. М., Жалдак М. І., Лещенко М. П., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Олійник В. В., Спірін О. М., Шишкіна М. П. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія. Наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ : Компрінт, 2019. 214 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2006. – 572 с.
3. Коваленко Є. І., Белкіна Н. І. Хрестоматія : навч. посіб. Київ : Центр навч. літ., 2006. – 745 с.
4. Baker E. D., Hope L., Karandjeff K. Contextualized Teaching and Learning: A Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners, 2009. – 300 p.
5. Berns R. G., Patricia M. Erickson. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. The Highlight Zone: Research and Work. – 2001. – № 5. – P. 1–8.
6. Perin D. Facilitating Student Learning Through Contextualization. – CCRC Working Paper: Columbia University, 2011. – 62 p.
7. Sears S. Introduction to Contextual Teaching and Learning. – Bloomington : Indiana, 2003. – 53 p.
8. Shamsid-Deen I. Contextual teaching and learning practices in the family and consumer sciences curriculum/ Journal of Family and Consumer Sciences Education, Vol. 24, No. 1, 2006. – P. 14–27.

ТЕОРІЯ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Стаття присвячена актуальній проблемі навчання іноземних мов на засадах особистісно-орієнтованого і диференційованого підходів крізь призму теорії множинного інтелекту. У статті проаналізовано основні положення теорії множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера та окреслено шляхи їх застосування в процесі навчання іноземної мови. Визначено основні характеристики вербально-лінгвістичного, логіко-математичного, візуально-просторового, тілесно-кінестетичного, музичного, міжособистісного і внутрішньо-особистісного типів інтелекту, а також показано їх тісний взаємозв'язок із вивченням різних аспектів мови. Установлено, що у теорії множинного інтелекту Гарднера йдеться передовсім про біопсихологічний аспект розвитку інтелекту особистості, виявлення індивідуальних особливостей сприйняття інформації. У дидактичному плані теорія Гарднера розкривається через аналітичний (ідентифікація компонентів лінгвістичного інтелекту, який сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості) та практичний (результатом якого є диференційоване навчання мови на мультисенсорній основі) аспекти. Мультисенсорність, згідно поглядів Гарднера, реалізовується за допомогою аналогій і кількох мультисенсорних технік. Задля кращої ілюстрації теорії множинного інтелекту наведено кілька типів завдань з використанням мультисенсорних технік.

У статті наголошується на взаємозв'язку всіх типів інтелекту та підкреслюється, що розвиток множинного інтелекту не є освітньою метою, а лише ефективним засобом її досягнення. Констатовано, що важливим компонентом впровадження теорії множинного інтелекту у навчальний процес є питання ефективної організації класу. Освітнє середовище повинно сприяти розвитку пізнавальної діяльності учнів, їх автономії, підвищувати мотивацію.

Ключові слова: інтелект, множинний інтелект, пізнавальна діяльність, диференційоване навчання, особистісно-орієнтований підхід, мультисенсорність.

The article is devoted to the actual problem of learning foreign languages on the basis of person-oriented and differentiated approaches through the prism of the theory of multiple intelligences. The main provisions of the theory of multiple intelligences of the American psychologist Howard Gardner have been analyzed in the article. The ways of their application in the process of learning a foreign language have been outlined. The main characteristics of verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial, kinesthetic, musical, interpersonal and intrapersonal types of intelligence are determined, and their close relationships with the study of various aspects of language have been also shown.

It was revealed that in Gardner's theory of multiple intelligences, it is primarily about the biopsychological aspect of the development of the individual's intelligence, the identification of individual features of information perception. In the didactic plan, Gardner's theory is revealed through analytical (identification of the components of linguistic intelligence, which contributes to the formation of communicative competence of the individual) and practical (the result of which is differentiated language learning on a multisensory basis) aspects. Multisensory, according to Gardner's views, is implemented with the help of analogies and several multisensory techniques. In order to better illustrate the theory of multiple intelligences, several types of tasks using multisensory techniques have been given.

The article emphasizes the interconnectedness of all types of intelligence and stresses that the development of multiple intelligences is not an educational goal, but only an effective means of achieving it. It was defined that an important component of the introduction of the theory of multiple intelligences into the educational process is the issue of effective class organization. The educational environment should promote the development of students' cognitive activity, their autonomy, and increase their motivation.

Key words: intelligence, multiple intelligences, cognitive activity, differentiated learning, person-oriented approach, multisensory.

УДК 37.022

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.22>

Лучкевич В.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри романської філології
та компаративістики
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов має одне із ключових значень у сучасній українській школі. Сучасні реформи в освітній галузі, зокрема й у навчанні іноземних мов, передбачають оновлення змісту навчання, приділення уваги практичній підготовці, підвищення мотивації учнів, формування їх компетенцій. Відтак, важливим завданням школи є створення компетентнісного підґрунтя процесу навчання, що базується на урахуванні індивідуальних особливостей учнів, їхніх потреб та пізнавальних інтересів задля досягнення основних навчальних цілей.

У цьому контексті слід зазначити, що теорія множинного інтелекту, яка була розроблена американським психологом Говардом Гарднером

у 1983 році задля пояснення способів навчання дитини відповідно до особливостей її інтелектуального розвитку, може слугувати опорою для розвитку ключових компетенцій учнів на уроках іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях особистісно-орієнтований підхід до навчання іноземних мов є досить добре вивченим. Теоретичне підґрунтя цієї методики розробляли як зарубіжні, так й українські вчені: П. Гусак [3], В. Лучкевич [4], В. Плахотних, Є. Протасова, Т. Амстронг (T. Amstrong) [6], П. Бімель (P. Bimmel), С. Едвард (S. Edward) та ін. Окремим аспектам дослідження теорії множинного інтелекту у процесі навчання іноземної

мови приділяли увагу такі дослідники, як Л. Байсара, І. Голуб [2], О. Кравець, О. Федорова, С. Кан (S. Kahn), К. Нікольсон-Нельсон (K. Nicholson-Nelson), П. Торресен (P. Torresan) [8]. Утім, вивчення теорії Г. Гарднера в контексті її поєднання з новими підходами й навчальними технологіями є малодослідженим аспектом сучасної лінгводидактики.

Мета статті – розглянути теорію множинного інтелекту Г. Гарднера крізь призму сучасних дидактичних підходів, осмислити головні положення цієї теорії з точки зору можливостей її застосування у процесі навчання іноземних мов.

У ході роботи було застосовано такі **методи**: аналіз, систематизація та узагальнення науково-теоретичних праць дидактичного характеру для дослідження теорії множинного інтелекту мов з метою її впровадження у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до поглядів Гарднера [1], кожна особистість має свій особистий комплексний тип інтелекту, що впливає на ефективне засвоєння і розуміння нею навчального матеріалу. Визначивши характерні типи інтелекту, притаманні кожній особистості, легше виявити способи, за допомогою яких можна покращити навчальний процес. Варто також наголосити, що Гарднер наголошував, що кожній особистості притаманні кілька типів інтелекту, які функціонують у тісному взаємозв'язку, доповнюючи один одного, відповідно до розвитку індивідуальних здібностей. З цього виходить, що кожен тип інтелекту може бути розвинутий, якщо правильно спрямувати та розвивати нахили особистості, стимулювати її мотивацію.

Теорія множинного інтелекту в контексті вивчення іноземної мови корелюється з теорією диференційованого навчання, що передбачає «реалізацію таких засобів і механізмів вирішення учнівських труднощів, які сприяють полегшенню досягнення навчальних цілей..., враховує усю палітру лінгводидактичних принципів і засобів задля успішного навчання кожного учня, організації навчального процесу з урахуванням різноманітності й індивідуальності учнів» [5, с. 89]. У цьому контексті, теорія множинного інтелекту, у якій враховано біопсихологічний потенціал особистості, стане у нагоді педагогам при виборі методів й прийомів навчання іноземної мови, розробці навчальних матеріалів, вправ, різноманітних завдань з урахуванням їхніх психологічних особливостей.

Так, у своїй теорії Гарднер виділив вісім типів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, міжособистісний, внутрішньо-особистісний, натуралістичний, музичний, тілесно-кінестетичний [1, с. 29–30]. Учений вважав, що ці типи інтелекту віддзеркалюють різноманітні способи побудови взаємовідносин особистості зі світом та іншими людьми. При цьому вони ґрунтуються на

двох засадах – еволюційному розвитку (біологічний аспект) та чутливості до зовнішніх подразників (психологічний аспект). Відтак, інтелект людини функціонує не як єдиний орган з однаковими механізмами роботи для усіх індивідів, а як сукупність різних форм сприйняття, опрацювання й засвоєння інформації. Тобто розум кожного індивіда є синергією множин (диференційованими формами інтелекту), що працюють паралельно, кожен з яких сприяє успіху поставленого завдання завдяки своєму специфічному потенціалу.

Коротко зупинимося на аналізі кожного типу інтелекту задля кращого розуміння впливу цієї теорії на ефективність навчання іноземної мови.

Лінгвістичний інтелект базується на тезі про здатність користуватися мовою, щоб описати, розказати, сформулювати висловлювання, бути зрозумілим для інших та розуміти їх відповідно. Підкреслимо, що однією з основних складових лінгвістичного інтелекту є опора на семантику мови (до нюансів лексичного значення слів), поруч з якими знаходимо фонологію, синтаксис і прагматику висловлювання.

Логіко-математичний інтелект полягає у розробці довгих ланцюгів міркування, які домінують з раннього віку, зокрема коли дитина помічає постійність предметів навіть поза зоровим контактом; тоді дитина розвиває здатність до маніпулювання зазначеними об'єктами та розвиває інтуїцію збереження числа, розвиваючи таким чином арифметичні операції, які згодом трансформуються у складніші операційні моделі. Відтак, люди, у яких переважає логіко-математичний інтелект «краще сприймають інформацію через логічні структури, такі як графіки, креслення, таблиці, діаграми і цифри [2, с. 16].

Візуально-просторовий інтелект – це те, що дає змогу подумки реконструювати або змінювати розташування об'єктів у просторі для представлення власних ідей. Він базується на сенсорно-моторному розумінні простору, розвивається через уяву та досягає, наприклад, таких абстрактних уявлень, як геометрія.

Музичний інтелект дозволяє нам насолоджуватися музикою, мислити під музику, сприймати інформацію через ритм, тональність тощо. Це саме той тип інтелекту, який проявляється найраніше, і на який має найбільший вплив генетична спадщина. Він складається з таких аспектів, як тон і тембр, що пов'язані зі слуховим сприйняттям та ритмічною організацією повідомлення.

Тілесно-кінестетичний інтелект характеризується двома навичками: контроль рухів й освоєне маніпулювання предметами. Тобто людям з цим типом інтелекту притаманне освоєння інформації через відчуття та рухи. У них добре розвинена тактильна пам'ять та моторика, а також вони люблять фізичну активність, працювати руками.

Внутрішньоособистісний інтелект пов'язаний із самопізнанням, умінням розрізняти особисте благополуччя від тимчасового задоволення, здатністю до самовдосконалення, сприйняття духовних й моральних культурних надбань, розумінням й розрізненням різних почуттів, які впливають на індивідуальний психологічний розвиток. Цілком логічно, що самопізнання відбувається у взаємозв'язку із пізнанням інших, спостереженням за соціумом, прийняттям/неприйняттям законів і принципів його існування. Тому цей тип інтелекту безпосередньо пов'язаний із міжособистісним інтелектом.

Відтак, *міжособистісний інтелект* пов'язаний із знаннями про інших людей, що оточують особистість. Передусім він базується на сімейних стосунках, що склалися в ранньому дитинстві. Зв'язок з родиною, є фундаментальними, але також, у більш загальному плані, увазі, яку дитина приділяє мотиваціям, намірам і характерам людей, що її оточують. Ці навички мають величезне значення для реалізації особистості.

Натуралістичний інтелект дозволяє класифікувати різноманітні тваринні й біологічні форми, досліджувати навколишнє середовище, працювати на відкритому просторі. З часом ця навичка розвивається і може набирати інших форм, як-то охоплювати класифікації, що стосуються широкого спектру людської продукції, від матеріальних продуктів, таких як предмети колекціонування, до варіацій символічних систем, таких як мовні системи.

Як видно, у теорії множинного інтелекту Гарднера йдеться передовсім про біопсихологічний аспект розвитку інтелекту особистості, виявлення індивідуальних особливостей сприйняття інформації. У ракурсі нашого дослідження важливим є вивчення можливості використання цієї теорії у вивченні іноземних мов.

На основі аналізу праць Т. Амстронга, який цікавився питаннями нейролінгвістики і зокрема питанням застосування теорії множинного інтелекту до вивчення іноземних мов, можна побачити тісний взаємозв'язок усіх типів інтелекту у процесі навчання іноземної мови, що підвищує рівень її оволодіння серед учнів. Так, Т. Амстронг відзначає, що лінгвістичний інтелект більше, ніж інші, внутрішньо пов'язаний з нейронними функціями іншого роду та доповнюється іншими типами інтелекту [6, с. 56]. Відображення взаємозв'язку типів інтелекту у процесі вивчення мови наведено у таблиці 1.

Відповідно до запропонованої вище таблиці, констатуємо, що лінгвістичний інтелект відповідає за добір слів для кожної конкретної комунікативної ситуації, допомагає уловлювати різні нюанси мови, використовувати її для вираження власних емоцій, почуттів та думок. Логіко-математичному інтелекту притаманний логічний, граматичний аспект мови з явною тенденцією до послідовного

прогресування у навчанні. Візуально-просторовий інтелект сприяє реконструюванню й розташуванню об'єктів, а отже, і розвиткові лексикону, візуально пов'язуючи його з різними середовищами й контекстами. За допомогою музичного інтелекту особистість легко наслідує просодію, запам'ятовує лексику та сталі мовні форми. Своєю чергою міжособистісний інтелект сприяє легкому входженню у будь-яку комунікативну ситуацію, умінню поставити себе на місце іншого, відчувати емпатію до інших людей, зрозуміти їх мотиви і бажання. Внутрішньоособистісний інтелект допомагає усвідомити власні сили й рамки, зрозуміти свої стратегії й стилі навчання.

Таблиця 1

**Відображення типів інтелекту
у процесі вивчення іноземної мови**

ТИП ІНТЕЛЕКТУ	АСПЕКТИ У МОВІ
лінгвістичний	семантика, лексика
логіко-математичний	морфологія
внутрішньоособистісний	емотивна сфера мовлення
міжособистісний	прагматика
натуралістичний	взаємозв'язки між текстами, мовами, культурами
тілесно-кінестетичний	укстралінгвістичні чинники комунікації
музичний	фонологія, просодія
візуально-просторовий	контекстуалізація й візуалізація

Слід відзначити, що у дидактичному плані, теорія Гарднера включає два аспекти:

– аналітичний, що стосується ідентифікації компонентів лінгвістичного інтелекту, який сприяє формуванню комунікативної компетентності особистості;

– практичний, результатом якого є диференційоване навчання мови на мультисенсорній основі.

Метою диференційованого викладання мови на мультисенсорній основі є надання всім учням найкращих умов для вивчення мови. Цей тип навчання базується на мовному розмаїтті, що впливає на вивчення конкретної іноземної мови через надання переваги тим мовним структурам, які найближчі учням і тим типам інтелекту, які найбільш ефективні для засвоєння нової мови.

Мультисенсорність, згідно з теорією Гарднера, реалізується за допомогою аналогій і кількох мультисенсорних технік (або стимулів). Гарднер наполягав на розробці аналогії для ілюстрації концептів [1, с. 233]. Так, у процесі навчання мови можна використовувати аналогії задля ілюстрації мовних явищ. Наприклад, навіть для традиційних лінгвістичних завдань можна використати елементи мультисенсорних технік, які пов'язані із різними типами інтелекту. Це може бути виділення кольором різним мовних структур з метою

запам'ятовування, асоціювання рухів із прослуховуванням певних слів, відтворення ритму тощо.

Наведемо ще кілька прикладів з метою кращої ілюстрації застосування мультисенсорних технік у навчальному процесі. Так, поміж останніх, що спрямовані на розвиток навичок розуміння прочитаного тексту пропонуємо такі завдання: *розповідь у світлинах чи фото ролику* (при виконанні якого учні, розділені на групи, можуть імітувати найважливіші уривки прочитаного тексту, що фотографуються й вивішуються на дошці чи виводяться на мультимедійний екран за допомогою проектора); *пісня в дії* (хоровий спів, що супроводжується баченням образів і повторенням жестів). Як видно, перше завдання базується на використанні логіко-математичного, тілесно-кінестетичного, візуально-просторового й лінгвістичного типів інтелекту, тоді як другий – на активації музичного й тілесно-кінестетичного типів.

Варто зазначити, що мультисенсорний метод вивчення мови створює когнітивну напругу в учня завдяки активній діяльності з метою вирішення проблем, що мобілізує інтелект і стимулює творчість особистості. Мультисенсорність дозволяє учню вирішувати проблеми та отримувати користь від отриманого досвіду, тобто від умов роботи, що характеризується дуже високим рівнем концентрації [7, с. 149–150]. Ось чому педагогові слід враховувати ці особливості при виборі завдань під час уроку. Якщо він використовує підручник, де мультисенсорні техніки не підходять, йому рекомендується доповнити урок іншими способами або запропонувати учневі нові види діяльності, у яких він зможе застосувати свої найбільш розвинені типи інтелекту, щоб краще засвоїти матеріал.

Важливим компонентом впровадження цієї методики у навчальний процес є питання ефективної організації класу. Гарднер наголошує на необхідності ретельного добору завдань, які спрямовані на активацію типів інтелекту, беручи до уваги психологічні й вікові особливості учнів, щоб не відхилятися від основних навчальних цілей [1, с. 254]. Він рекомендує застосовувати аргументоване чергування сенсорних подразників, керуючись поставленими навчальними цілями.

З огляду на вищесказане, пропонуємо варіант колаборативної роботи з урахуванням активації різних типів інтелекту особистості. На нашу думку, для такого виду діяльності кращим видом роботи є проектна діяльність, метою якої є взаємодія усіх учасників навчального процесу для досягнення поставленої мети. Наприклад, під час реалізації проектного завдання, учитель пропонує кілька типів завдань, у процесі реалізації яких планується застосування різних мультисенсорних технік. Так зокрема, можна запропонувати учням створити настільну гру для перевірки

засвоєного лексичного матеріалу, розподіливши їх на кілька груп відповідно до їх домінантних типів інтелекту:

- перша група може відповідати за розробку правил гри (логіко-математичний тип інтелекту);
- друга група може вирішити, якими будуть ходи-пастки на ігровому полі (тілесно-кінестетичний інтелект);
- третя група може зайнятися графічним оформленням гри на аркуші (візуально-просторовий інтелект);
- четверта група може запропонувати музичний супровід, виготовлення певних фігурок, які будуть репрезентувати учасників гри, їхні емоції під час гри тощо (музичний або натуралістичний інтелект).

Висновки. Підсумовуючи вищенаведене, можемо констатувати, що теорія множинного інтелекту може знайти своє ефективне застосування у процесі навчання іноземної мови, особливо в контексті використання мультисенсорних технік (стимулів), що сприяють ефективному застосуванню різних типів інтелекту під час виконання різних типів завдань.

З іншого боку, теорія множинного інтелекту сприяє подальшому дослідженню нових методів і технологій навчання у кількох напрямках: *евристично-генеративному*, що дає змогу створювати нові мультисенсорні види навчальної діяльності; *інтегративному* – через пояснення й розвиток лінгвістичної інтуїції/чуття мови; *стимулюючому*, який спрямований на підвищення самооцінки учнів, усвідомлення цінності праці кожного у досягненні спільної мети.

Подані результати дослідження не вичерпують проблеми повною мірою. Подальшого дослідження потребує поглиблене вивчення застосування теорії множинного інтелекту на різних етапах навчання при формуванні комунікативної компетентності учнів, при роботі з обдарованою молоддю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Москва : ООО И. Д. Вильямс, 2007. 512 с.
2. Голуб І. Ю. Вправи для розвитку індивідуальних пізнавальних здібностей студентів на заняттях з іноземної мови. *Іноземні мови*. 2019. № 4 (100). С. 12–23.
3. Гусак П. М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів школярів. Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ, 2000. 19 с.
4. Лучкевич В. Інноваційні технології у професійному розвитку викладачів французької мови. *Молодий вчений*. 2020. № 3.2 (79.2). С. 53–56. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/3.2/13.pdf>
5. Лучкевич В. Лінгводидактичні засади впровадження диференційованого підходу до вивчення

іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45. С. 88–91. URL: <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/45/17.pdf>

6. Armstrong T. *The Multiple Intelligences of Reading and Writing*. Alexandria : ASCD, 2003. 153 p.

7. Csikszentmihalyi M. *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*,, New York : Harper Collins, 1993. 384 p.

8. Torresan P. *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna : EMI, 2008. 160 p.

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИPECULIARITIES OF SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES'
PHYSICAL QUALITIES DEVELOPMENT

Стаття відображає результати теоретико-експериментального дослідження розвитку фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями. Фізичні якості розглядаються як природні задатки, що розвиваються під впливом виховання та цілеспрямованої підготовки й визначають можливості дитини до виконання рухової діяльності. У дослідженні брали участь 576 школярів з інтелектуальними порушеннями трьох вікових періодів: молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Дослідження здійснювалось у два етапи: на підготовчому проводилось вивчення та аналіз висновків інклюзивно-ресурсних центрів з метою встановлення рівня фізичного розвитку школярів, на основному – вивчався стан розвитку фізичних якостей: швидкості, сили, спритності, витривалості та координаційних здібностей. Результати діагностики фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями вказують на те, що більшість дітей молодшого шкільного віку мають низький рівень розвитку фізичної підготовленості, а більшість дітей середнього та старшого шкільного віку мають середній рівень її розвитку. У структурі фізичної підготовленості школярів з інтелектуальними порушеннями найменш розвинутими є координаційні здібності: точність, спритність і плавність рухів, властива скутість і напруженість; зниження амплітуди рухів у бігу та стрибках; наявні порушення швидкості реакції та витривалості. Разом з тим, більш розвиненою є гнучкість і швидко-силова витривалість верхніх кінцівок. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в здійсненні модифікацій програм фізкультурно-спортивного напрямку позашкільної освіти з урахуванням стану розвитку фізичних якостей дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

Ключові слова: школярі з інтелектуальними порушеннями, позашкільна освіта, фізичні якості, фізкультурно-спортивний напрям позашкільної освіти.

The article reflects the results of a theoretical-experimental study of schoolchildren with intellectual disabilities physical qualities' development. Physical qualities are considered as natural features that are developed under the

influence of upbringing and purposeful training and determine the child's ability to perform motor activities. It is emphasized that the development of physical qualities of schoolchildren with intellectual disabilities is a leading factor in determining the profile of group work in the physical culture and sports direction of extracurricular education (swimming, aerobics, football, cheerleading, etc.), as well as the volume and intensity of such a child's physical load at the classes. 576 schoolchildren with intellectual disabilities of three age periods took part in the study: primary, secondary and senior school age. The research was carried out in two stages: at the preparatory stage, the study and analysis of the conclusions of inclusive resource centers was carried out in order to establish the level of schoolchildren's physical development, at the main stage, the state of development of physical qualities was studied: speed, strength, dexterity, endurance and coordination abilities. Application of the documentation study method allows us to state that the majority of younger schoolchildren have poor physical development; and children of middle and high school age are dominated by average physical development (according to the classification of I. Kozlenko). The results of the diagnosis of the physical qualities of schoolchildren with intellectual disabilities indicate that most children of primary school age have a low level of physical fitness development, and most children of secondary and senior school age have an average level of its development. In the structure of physical fitness of schoolchildren with intellectual disabilities, the least developed are coordination abilities: accuracy, dexterity and smoothness of movements, inherent stiffness and tension; decrease in the amplitude of movements in running and jumping; there are disorders of reaction speed and endurance. At the same time, the flexibility and speed-power endurance of the upper limbs are more developed. In the future, it is planned to carry out modifications of the programs of physical culture and sports of extracurricular education, taking into account the data on the development of physical qualities of children of primary, secondary and senior school age.

Key words: pupils with intellectual disabilities, after-school education, physical qualities, after-school education, physical culture and sports direction of after-school education.

УДК 376-056.36:7.011
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.23>

Коваленко В.Є.,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Наявність дифузного ураження ЦНС у дітей з інтелектуальними порушеннями призводить до недорозвинення їх психічного, соціального та фізичного розвитку. Разом з тим, І. Бобренко (2014), О. Глоба (2011), О. Колишкін (2015) вказують на корекційно-компенсаторний вплив адаптивного

фізичного виховання школярів з інтелектуальними порушеннями на їх психічний та соціальний розвиток [1; 4; 5]. У цій ситуації особливої актуальності набуває проблема виявлення особливостей фізичних якостей дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого, середнього та старшого шкільного віку, які зумовлюють визначення

оптимального профілю фізкультурно-спортивної діяльності (плавання, аеробіка, футбол, черліденг тощо), а також обсягу та інтенсивності фізичного навантаження такої дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В даний час показники фізичного розвитку дітей та підлітків аналізуються в аспекті впливу соціальних факторів, умов виховання, навчання, організації дозвілля, відпочинку та трудової діяльності. В. Горащук зазначає, що фізичний розвиток відображає динаміку росту зовнішнього статусу, тотальних розмірів тіла, його пропорцій та розвитку функцій, а стан сформованості фізичних якостей (спритність, координаційні здібності, швидкість і швидко-силова витривалість) є важливим фізіометричним показником фізичного розвитку [2]. Фізичні якості розглядаємо як природні задатки, що розвиваються під впливом виховання та цілеспрямованої підготовки й визначають можливість дитини до виконання рухової діяльності.

У спеціальній педагогіці наявні дослідження, що висвітлюють рівні фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями окремих вікових періодів (О. Овчаренко, В. Фефелова, Є. Каспаров, Т. Колоскова, О. Смирнова) [1; 2; 5]. У дослідженнях І. Козленка (1988), О. Дмитрієва (1989, 2002), Л. Шапкина (2004), С. Миронової (2008) систематизовано види порушень рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури вказує, що питання вивчення особливостей розвитку фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями не набуло достатнього висвітлення. Практична значущість дослідження особливостей розвитку фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями полягає у визначенні потенційних можливостей школярів до залучення до того виду фізкультурно-спортивної діяльності, яка відповідає рівню розвитку швидкості, сили, спритності, витривалості та координаційних здібностей дітей.

Мета статті. Виявити особливості розвитку фізичних якостей дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого, середнього та старшого

шкільного віку, а також загальний рівень їх фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 576 школярів з інтелектуальними порушеннями трьох вікових періодів: молодшого, середнього та старшого шкільного віку, по 96 респондентів в експериментальній та контрольній групах кожної вікової підгрупи.

На першому етапі було проаналізовано амбулаторні карти та висновки ІРЦ про комплексну оцінку розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. На основі класифікації рівнів розвитку І. Козленка було визначено наступні рівні розвитку. Серед молодших школярів з інтелектуальними порушеннями середній гармонійний розвиток мають 25 % ЕГ та 23,96 % КГ; надмірний негармонійний розвиток мають 7,29 % ЕГ та 8,33 % КГ; середній фізичний встановлено в 23,96 % ЕГ та 25 КГ, поганий фізичний розвиток виявлено у 43,75 % ЕГ та 42,71 % КГ. Серед групи дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними порушеннями було виявлено 28,13 % респондентів ЕГ та 27,08 % КГ з гармонійним розвитком, надмірний негармонійний розвиток мають 6,25 % ЕГ та 7,29 % КГ; середній фізичний розвиток – 32,29 % ЕГ та 34,38 % КГ, поганий фізичний розвиток виявлено у 33,33 % ЕГ та 31,25 % КГ. Аналізуючи висновки ІРЦ про комплексну оцінку розвитку старших школярів з інтелектуальними порушеннями встановлено, що 32,29 % респондентів ЕГ та 34,38 % КГ мають гармонійний фізичний розвиток, 7,29 % ЕГ та 5,21 % КГ мають надмірний негармонійний фізичний розвиток, середній фізичний розвиток виявлено у 36,46 % ЕГ та 38,54 % КГ; поганий фізичний розвиток мають 23,96 % ЕГ та 21,87 % КГ.

На наступному етапі проведення дослідження проводилось тестування рухових якостей школярів з інтелектуальними порушеннями. Розглянемо процедуру та результати виконання рухових тестів за показником «спритність та координаційні здібності» (табл. 1). Стан спритності та координаційних здібностей школярів з інтелектуальними порушеннями оцінювався за результатами човникового бігу (4 × 9 м/с) диференційовано, з урахуванням статі

Таблиця 1

Результати дослідження спритності та координаційних здібностей школярів з інтелектуальними порушеннями

Вік респондентів	Група	Кількість балів / середня тривалість виконання тестової проби								ф/р
		5 балів /с	%	4 бали /с	%	3 бали /с	%	2 бали /с	%	
Молодший шкільний	ЕГ	11,7	7,29	12,2	22,92	12,8	23,96	13,4	45,83	0,17/0,1
	КГ	11,9	6,25	12,5	21,88	13,2	21,92	13,6	49,95	
Середній шкільний	ЕГ	10,6	9,38	11,2	28,13	11,7	31,25	12,3	31,25	0,15/0,1
	КГ	10,7	9,38	11,5	27,08	12,1	30,21	12,4	33,33	
Старший шкільний	ЕГ	10,1	11,46	10,5	33,33	10,9	36,46	11,4	18,75	0,12/0,1
	КГ	10,35	10,42	10,7	32,29	11,2	35,42	11,8	21,87	

респондентів і вікових нормативів. У результаті виконання рухового тесту респондентам молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку виставлялась оцінка від 5 до 2 балів. Оцінка в 5 балів вказує на високий, 4 бали – достатній, 3 бали – середній, 2 бали – низький рівень розвитку спритності та координаційних здібностей.

За результатами виконання школярами тестів на спритність (човниковий біг) було встановлено, що діти зазнають суттєвих труднощів при виконанні дій, що вимагають переключення рухів і швидкої зміни рухової програми. Було відмічено порушення координаційних здібностей – точності рухів у просторі та часі; їх ритму та координації, рівноваги. На нашу думку, саме дифузне ураження ЦНС у школярів з інтелектуальними порушеннями зумовлює недоліки їх просторового сприйняття і кінестетичних відчуттів, що негативно впливає на процес та результат тесту з човникового бігу. Крім того було виявлено респондентів, переважно, молодшого шкільного віку, які під час бігу демонстрували недостатню узгодженість рухів ніг та рук, нерівномірність рухів рук за амплітудою та напрямком, надмірне розгойдування тулуба. Сюди ж відноситься при виконанні тесту біг на майже прямих або напівзігнутих ногах.

Представлені в таблиці 1 дані вказують, що 45,83 % молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень розвитку спритності та координаційних здібностей, 23,96 % – середній, 22,92 % – достатній, а 7,29 % – низький. Разом з тим відмічаємо позитивну динаміку розвитку спритності та координаційних здібностей у дітей середнього та старшого шкільного віку. Незважаючи на наявність позитивної динаміки розвитку спритності

та координаційних здібностей у школярів з віком, загальні результати виконання тесту суттєво відрізняються від показників вікових норм.

Перейдемо до аналізу тестування витривалості школярів з інтелектуальними порушеннями. За результатами виконання тестової проби «рівномірний біг без урахування часу» молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями, ми змогли виділити чотири умовні групи дітей: високий рівень (5 балів) витривалості виявлено у 12,5 % дітей, достатній рівень (4 бали) витривалості мають 25 % школярів, середній рівень виявлено у 28,13 %, а низький – у 34,37 % респондентів. Порівнюючи отримані дані з нормативними показниками витривалості молодших школярів з нормотиповим розвитком, варто вказати на її суттєве зниження та високу втомлюваність школярів з інтелектуальними порушеннями. Під час виконання проби молодші школярі не могли організовано виконувати вправу, в окремих випадках діти починали якнайшвидше бігти, швидко втомлювались та закінчували вправу, не виконавши поставлене завдання. Інша група, навпаки, незважаючи на інструкцію бігла «у власному темпі», не прискорюючись і не намагаючись продемонструвати вищі результати.

Розглянемо процедуру та результати дослідження витривалості школярів середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Респондентам середнього шкільного віку необхідно було виконувати тестову пробу з рівномірного бігу 1500 м, хв, 1000 м, хв, а респондентам старшого шкільного – виконувати тестові проби з рівномірного бігу 2000 м, хв, 1500 м, хв. За гендерною ознакою умови тестування витривалості були однаковими, різниця полягала тільки

Таблиця 2

Результати дослідження витривалості школярів середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями (ЕГ n = 96; КГ n = 96)

Вік респондентів	Група	Кількість балів / середня тривалість виконання тестової проби								ф/р
		5	%	4	%	3	%	2	%	
Середній шкільний	ЕГ	6,46	14,58	6,63	28,13	7,03	33,33	7,53	23,96	0,19/0,1
	КГ	6,3	14,58	6,9	29,17	7,05	34,38	7,81	21,87	
Старший шкільний	ЕГ	9,4	16,67	10,12	29,17	10,86	34,38	11,72	19,78	0,11/0,1
	КГ	9,6	17,71	10,18	31,25	10,94	34,38	11,81	16,67	

Таблиця 3

Результати дослідження швидкісно-силової витривалості школярів з інтелектуальними порушеннями (ЕГ n = 96; КГ n = 96)

Вік респондентів	Група	Кількість балів / середня кількість виконання тестової проби								ф/р
		5	%	4	%	3	%	2	%	
Молодший шкільний	ЕГ	9	13,54	7	25	6	30,21	4	31,25	0,21/0,1
	КГ	8	14,58	7	23,96	5	28,13	3	33,33	
Середній шкільний	ЕГ	12	15,63	11	26,04	8	33,33	5	25	0,16/0,1
	КГ	12	17,71	10	27,08	9	32,29	5	19,79	
Старший шкільний	ЕГ	15	18,75	14	27,08	11	35,42	7	18,75	0,14/0,1
	КГ	16	19,79	13	28,13	12	34,38	8	17,7	

у довжині дистанції. За командою «На старт!» та слідуючим сигналом стартера респонденти мали якнайшвидше подолати задану дистанцію. Результати тестових проб представлено в таблиці 2.

Наведені в таблиці дані вказують, що респондентам властива швидка виснажуваність, зниження прецедатності та витривалості.

Розглянемо процедуру та результати тестування швидкісно-силової витривалості м'язів тулуба. Респонденти виконували пробу лежачи на спині, руки були за головою, а пальці зчеплені в «замок». Школярі мали виконувати якомога більше підйомів за 1 хв. За результатами тестування встановлено, що школярам з інтелектуальними порушеннями властиве суттєве відставання в розвитку швидкісно-силових якостей, витривалості м'язів тулуба та виконання рухової реакції (таблиця 3).

Представлені в таблиці 3 дані вказують, що низький рівень розвитку швидкісно-силової витривалості мають 31,25 % молодших школярів, 25 % дітей середнього шкільного віку та 18,75 % старших школярів; достатній рівень розвитку мають 30,21 % молодших школярів, 33,33 % дітей середнього шкільного віку та 35,42 % дітей старшого шкільного віку. Середній рівень розвитку швидкісно-силової витривалості мають 25 % молодших школярів, 26,04 % дітей середнього шкільного віку та 27,08 % старшого шкільного віку. Високий рівень розвитку спритності та координаційних здібностей мають 13,54 % молодших школярів, 15,63 % дітей середнього шкільного віку та 18,75 % старших

школярів. Ці результати вказують на розвиток швидкісно-силової витривалості дітей з інтелектуальними порушеннями в онтогенезі.

Перейдемо до аналізу процедури та результатів тестування силової витривалості кистей рук. Тестова проба виконувалась шляхом згинання і розгинання рук в упорі лежачи. Результати представлено в таблиці 4.

Результати тестування сили (силової витривалості), шляхом згинання і розгинання рук в упорі лежачи, дозволяють вказати на недостатнє диференціювання м'язових зусиль. Переважна більшість школярів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку (33,33 %, 34,38 %, 41,67 % відповідно) мають середній рівень розвитку швидкісно-силової витривалості.

Перейдемо до аналізу процедури та результатів виконання тестової проби «стрибок у довжину з місця», застосованої для виявлення сили м'язів нижніх кінцівок школярів з інтелектуальними порушеннями.

Розглянемо особливості виконання респондентами тесту «стрибок у довжину з місця». Ще на етапі підготовки до виконання рухової дії порушували вимоги наданої інструкції, відштовхуючись від нульової лінії однією ногою замість двох, спостерігалась дискоординація рухів рук та ніг як при відштовхуванні, так і в польоті; недостатнє фінальне зусилля; невміння приземлятися; слабкий помах руками; вправу виконують з низького присіду; поштовх виконувався майже на прямих ногах.

Таблиця 4

Результати дослідження швидкісно-силової витривалості школярів з інтелектуальними порушеннями (ЕГ n = 96; КГ n = 96)

Вік респондентів	Група	Кількість балів / середня кількість виконаних проб								ф/р
		5	%	4	%	3	%	2	%	
Молодший шкільний	ЕГ	12	14,58	11	28,13	8	33,33	4	23,96	1,34/0,1
	КГ	11	13,54	10	27,08	8	34,38	5	25	
Середній шкільний	ЕГ	16	16,67	15	27,08	12	34,38	8	21,87	2,28/0,1
	КГ	17	15,63	15	29,17	13	37,5	9	17,7	
Старший шкільний	ЕГ	20	16,67	18	29,17	15	41,67	11	12,49	1,64/0,1
	КГ	21	15,63	19	30,21	16	40,63	12	13,53	

Таблиця 5

Результати дослідження сили м'язів нижніх кінцівок школярів з інтелектуальними порушеннями (ЕГ n = 96; КГ n = 96)

Вік респондентів	Група	Кількість балів / кількість виконаних проб								ф/р
		5	%	4	%	3	%	2	%	
Молодший шкільний	ЕГ	131	13,54	142	15,63	128	25	118	45,83	1,05/0,1
	КГ	130	12,5	140	13,54	127	27,08	115	46,88	
Середній шкільний	ЕГ	185	16,67	170	21,87	155	22,92	145	38,54	2,08/0,1
	КГ	184	15,63	167	20,83	153	22,92	143	40,62	
Старший шкільний	ЕГ	220	21,87	202	23,96	187	20,84	173	33,33	1,04/0,1
	КГ	217	21,87	200	22,92	185	20,84	170	34,37	

Таблиця 6

Рівень фізичної підготовленості школярів з інтелектуальними порушеннями

Рівень фізичної підготовленості	Вік респондентів					
	молодший шкільний		середній шкільний		старший шкільний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	12,5	11,46	14,58	15,63	16,67	16,67
Достатній	22,92	21,88	26,04	23,96	28,13	26,04
Середній	28,13	25	31,25	33,33	33,33	36,46
Низький	36,45	41,66	28,13	27,08	21,87	20,83

На основі виконання школярами з інтелектуальними порушеннями всіх тестів для оцінки рівня розвитку фізичних якостей, визначався загальний рівень їх фізичної підготовленості (таблиця 6).

Представлені в таблиці 6 результати діагностики фізичних якостей школярів з інтелектуальними порушеннями вказують на те, що більшість дітей молодшого шкільного віку мають низький рівень розвитку фізичної підготовленості (36,45 % респондентів ЕГ, 41,66 % КГ), а більшість дітей середнього та старшого шкільного віку мають середній рівень розвитку фізичної підготовленості (серед дітей середнього шкільного віку 31,25 % ЕГ, 33,33 % КГ; серед дітей старшого шкільного віку 33,33 % ЕГ; 36,46 % КГ).

Висновки. У структурі фізичної підготовленості школярів з інтелектуальними порушеннями найменш розвинутими є координаційні здібності: точність, спритність і плавність рухів, скутість і напруженість; зниження амплітуди рухів у бігу та стрибках; наявні порушення швидкості реакції та витривалості. Разом з тим більш розвинутою є гнучкість і швидко-силова витривалість верхніх кінцівок. Означене вказує на значущість

залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до фізкультурно-спортивного напрямку поза-шкільної освіти, адже активна рухова діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями сприяє нейророзвитку кори великих півкуль головного мозку, формуванню нових нейронних зв'язків, підвищенню розумової працездатності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями. Луганськ : ДДМА, 2011. 347 с.
2. Горашук В. П. Теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01. Харків, 2004. 414 с.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : КПНУ імені І. Огієнка, 2008. 204 с.
4. Про організацію та зміст корекційних занять з лікувальної фізкультури в допоміжній школі і школі-інтернаті / за ред. В. Ф. Мачихина, Н. А. Козленко, А. А. Дмитрієв. Москва : НДІ дефектології АПН СРСР, 1988. С. 34.
5. Теоретичні та методичні аспекти корекційно-реабілітаційної діяльності : колективна монографія. Суми : ВД СумДПУ, 2015. 238 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

THE FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Стаття присвячена питанню формуванню соціально-комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Висвітлено складові комунікативних здібностей (мотиваційний, когнітивний, поведінковий), компоненти комунікативної компетентності (комунікативно-діагностичний, комунікативно-прогностичний, комунікативно-програмувальний, комунікативно-організаційний) та соціально-комунікативної компетентності. Охарактеризовано три області комунікативних здібностей («область бажання», «область знання», «область умінь»). Визначено умови розвитку комунікативної компетентності дошкільників, а саме: соціальна ситуація розвитку; потреба у спілкуванні з дорослими і однолітками; спільна діяльність (провідна ігрова діяльність); навчання (на основі ігрової діяльності). Описано особливості соціально-особистісного розвитку дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Нами визначено, що на даний момент у психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до розуміння соціально-комунікативної компетентності взагалі та соціально-комунікативної компетентності дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Висвітлено авторський підхід до визначення проблеми соціально-комунікативної компетентності дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. У статті ми розглядаємо соціально-комунікативну компетентність дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення як сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність перебігу соціально-комунікативних процесів у соціумі враховуючи специфіку перебігу мовленнєвого порушення дітей, що включають вплив на мотиваційну сферу, а також правила регулювання соціально-комунікативної поведінки дошкільника та засобів її корекції. Визначено систему розвитку соціально-комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, загальне недорозвинення мовлення, дошкільники з ЗНМ.

As the title implies the article describes the issue of the formation of social-communicative competence of preschoolers with general speech underdevelopment. The components of communicative abilities (motivational, cognitive, behavioral), components of communicative competence (communicative-diagnostic, communicative-prognostic, communicative-programming, communicative-organizational) and social-communicative competence are highlighted. Three areas of communicative abilities are characterized ("area of desire", "area of knowledge", "area of skills"). The conditions for the development of communicative competence of preschoolers are defined, namely: the social situation of development; the need to communicate with adults and peers; joint activity (leading game activity); learning (based on game activity). There are described of social-personal development of preschoolers with general speech underdevelopment. We determined that at the moment in psychological and pedagogical science there is no single approach to understanding social-communicative competence in general and social-communicative competence of preschoolers with general underdevelopment of speech. The author's approach to defining the problem of social-communicative competence of preschoolers with general underdevelopment of speech is highlighted. In the article, we consider the social-communicative competence of preschoolers with general underdevelopment of speech as a set of knowledge, abilities and skills that ensure the effectiveness of the course of socio-communicative processes in society, taking into account the specifics of the course of children's speech disorders, including the influence on the motivational sphere, as well as the rules for regulating social – communicative behavior of a preschooler and means of its correction. There is defined of the system of development of social and communicative competence of preschoolers with general speech underdevelopment.

Key words: social-communicative competence, general speech underdevelopment, preschoolers with GSU.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.24>

Курєнкова А.В.,

доктор філософії (PhD)

зі спеціальної освіти

асистент кафедри дошкільної освіти

Криворізького державного

педагогічного університету

Постановка проблеми. Проблема компетентності та її формування стала актуальною в останні роки у зв'язку з введенням у теорію та практику освіти компетентнісного підходу. Інклюзивні процеси, створюють передумови вироблення нових цілей освіти, центром яких стає особистість та її внутрішній світ. У межах даного підходу актуальним виступає формування соціально-комунікативної компетентності як у дітей з нормою, так і у дітей з особливостями розвитку, зокрема мовленнєвими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальне питання соціально-комунікативної компетентності досліджували М. Айзенбарт, П. Горностаї, Л. Лепіхова, О. Максимова, І. Рогальська та ін.

Проблемі формування соціально-комунікативної компетентності осіб з особливостями розвитку присвячені дослідження А. Висоцької, О. Вержиковської, О. Вовченко, І. Гладченко, А. Курєнкової, А. Лапіна, О. Максимової, І. Недозим, М. Супруна та ін. Вивченню особливостей розвитку дітей з ЗНМ присвятили свої роботи Е. Данілавічюте, А. Кравченко І. Мартиненко, Н. Носовець, Л. Трофименко та ін.

Мета статті. Проте у спеціальній літературі не приділено достатньої уваги питанню формування соціально-комунікативної компетентності дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, що і стало метою нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних завдань корекційної роботи є формування та розвиток у дітей комунікативних умінь. Саме комунікативне спілкування – одна з основних умов розвитку дитини, найважливіший фактор формування її особистості, провідний вид людської діяльності, спрямований на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших людей. Важливою складовою соціалізації дитини є комунікативний розвиток поряд із соціально-емоційним, етнокультурним, художньо-творчим розвитком та ін. формують у дитини соціально-комунікативної компетентності.

Психологи визначають комунікативні здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують ефективність її спілкування та сумісність з іншими людьми. У процесі спілкування відбувається усвідомлення духовних та матеріальних цінностей, пізнання природного, предметного та соціального світів, розвиток міжособистісних відносин, становлення емоційної та вольової культури. Уміння спілкуватися забезпечує дитині почуття психологічної захищеності, створює відчуття комфорту, допомагає адаптації у соціумі.

Комунікативні здібності – індивідуально психологічні особливості особистості, які забезпечують ефективну взаємодію та адекватне взаєморозуміння для людей у процесі спілкування чи виконання спільної діяльності [4].

Здатність до спілкування, або комунікативна здібність, ґрунтується на трьох складових, без яких не може існувати:

- мотиваційна («я хочу спілкуватися»);
- когнітивна («я знаю, як спілкуватися»);
- поведінкова («я вмію спілкуватися») [5].

Перша складова комунікативних здібностей – це «область бажання», включає потребу у спілкуванні, яка і визначає бажання дитини вступити в контакт з оточуючими. Без такого бажання

спілкування просто неможливе. Друга складова комунікативних здібностей – «область знання» визначається тим, наскільки дитина має уявлення про норми та правила ефективного спілкування. Це знання формується також під час взаємодії з дорослими, які своїм прикладом показують дитині, як вступити в контакт з іншою людиною, як підтримувати розмову і завершити його, як вирішити конфлікти, що виникають [5].

Вміння використовувати наявні уявлення про ефективне спілкування – третя (поведінкова) складова комунікативних здібностей – здатність спілкуватися «область умінь». Вона включає в себе вміння адресувати повідомлення та повернути до себе увагу співрозмовника, доброзичливість, аргументованість спілкування, вміння зацікавити співрозмовника своєю думкою та прийняти його точку зору, вміння критично ставитися до власної думки, дій, висловлювань, вміння слухати, емоційно співпереживати, а також вирішувати конфліктні ситуації [5]. Тільки за наявності всіх трьох гармонійно розвинених складових можна говорити про наявність у дитини розвинених комунікативних здібностей, зокрема про певний рівень компетентності.

Комунікативна компетентність є складною, багатокомпонентною освітою, яка починає свій розвиток у дошкільному віці. Комунікативну компетентність у дошкільному віці можна як сукупність умінь, визначальних бажання суб'єкта розпочинати контакти з оточуючими; розуміння організувати спілкування, що включає вміння слухати співрозмовника, вміння емоційно співпереживати, виявляти емпатію, вміння вирішувати конфліктні ситуації; вміння користуватися мовою; знання і правил, яким необхідно слідувати під час спілкування з оточуючими [9].

У комунікативній компетентності Н. Носовець виділяє чотири основні компоненти (рис. 1) [5].

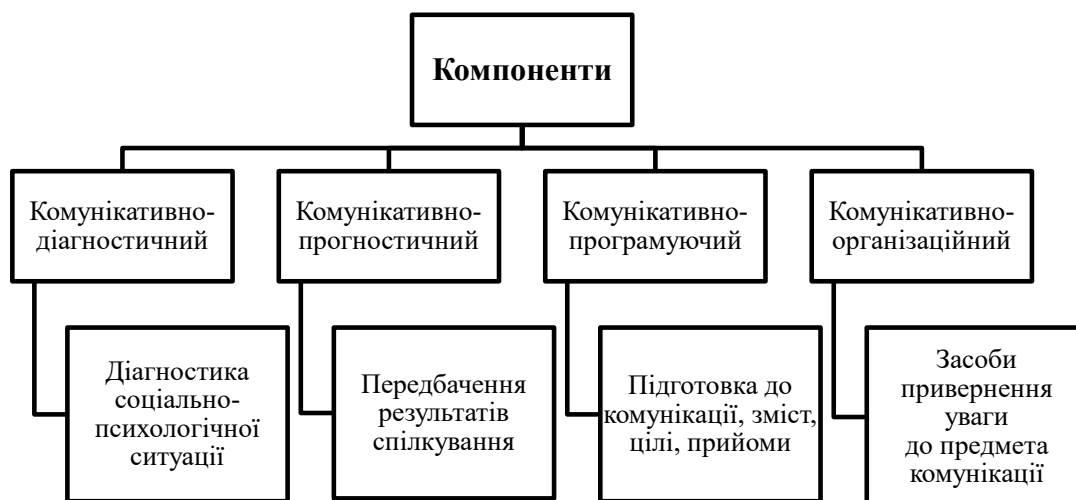


Рис. 1. Компоненти комунікативної компетентності

У своїх дослідженнях І. Брушневської зазначає, що частиною комунікативної компетентності є комунікативні вміння. Серед яких авторка виділяє наступні:

1. Мовленнєві вміння (уміння грамотно і ясно сформулювати свою думку; досягати бажаної комунікативної мети; говорити виразно).

2. Соціально-психологічні вміння (уміння психологічно вірно і відповідно до ситуацій вступати у спілкування; підтримувати спілкування, прогнозувати реакції партнерів на власні акти комунікативних дій).

3. Психологічні вміння (уміння долати психологічні бар'єри у спілкуванні; знімати зайву напругу; адекватно ситуації спілкування вибирати жести, пози, ритм своєї поведінки).

4. Вміння використовувати у спілкуванні норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації.

5. Вміння використовувати невербальні засоби спілкування.

6. Вміння спілкуватися у різних організаційно-комунікативних формах політичної діяльності.

7. Вміння взаємодіяти на рівні діалогу – з особистістю чи групою.

Умовами розвитку комунікативної компетентності дошкільнят є:

- соціальна ситуація розвитку;
- потреба у спілкуванні з дорослими і однолітками;
- спільна діяльність (провідна ігрова діяльність);
- навчання (на основі ігрової діяльності) [1].

Дані умови створюють зону найближчого розвитку дитини.

На нашу думку, найбільш важливою компетентністю для дітей із ЗНМ у сучасному світі є соціально-комунікативна. Саме дана компетентність висвітлює успішність взаємодії дітей із ЗНМ з соціумом та у ньому. Проте для дітей з порушеннями мовлення провідною виступає комунікативна складова визначеної компетентності.

На даний момент у психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до розуміння соціально-комунікативної компетентності (СКК) взагалі та СКК дошкільнят з ЗНМ зокрема, оскільки: по-перше, наявні підходи до її вирішення стосуються лише деяких аспектів СКК; по-друге, освоєння та використання різних форм соціально-комунікативної діяльності дошкільнят з ЗНМ, придатних для багатьох ситуацій повсякденного спілкування, до досі не приділяється належної уваги ні в науці, ні в практиці. Отже, сама СКК дошкільнят з ЗНМ у повному обсязі не вивчається. Особливо це стосується вербальних складових комунікативної компетентності.

На нашу думку, соціально-комунікативна компетентність дошкільників із особливостями

психофізичного розвитку – це початкові компетенції (уявлення / знання, вміння, навички) та соціальні якості, що необхідні дітям з порушеннями інтелекту для успішної взаємодії у типових соціальних ситуаціях. Дане визначення можна вважати дієвим і для дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення [7].

Порушення мовленнєвої функції може негативно позначитися на розвитку процесу СКК. Таке відхилення у розвитку як загальне недорозвинення мовлення, що супроводжується незрілістю окремих психічних функцій, емоційною нестійкістю, свідчить про наявність стійких порушень комунікативного акта, що, своєю чергою, утрудняє, інколи ж взагалі унеможлиблює розвиток комунікативної компетентності дітей [2].

У дітей з ЗНМ відзначається низький рівень соціально-особистісного розвитку. Для них характерна недостатня ініціативність у спілкуванні, перевагу пасивних ролей, невміння закладувати конфлікти, неволодіння адекватними (мовними) способами вираження свого внутрішнього стану. Труднощі спілкування виявляються в несформованості основних форм комунікації, змішуванні ієрархії цілей спілкування, зниженні потреби в ньому, активності. Недостатність вербальних засобів спілкування позбавляє дітей можливості взаємодії, стає на заваді формуванню ігрового процесу [4].

Мовленнєві порушення позначаються характері взаємин дитини з оточуючими, на формуванні її самосвідомості та самооцінки. Потреба дитини з ЗНМ у освоєнні нових соціальних ролей, нових дій, необхідність розвитку в них власних соціальних умінь поєднується у дошкільному віці з її нездатністю опановувати повному обсязі комунікацією, як видом діяльності.

Наслідком цього можуть стати множинні вторинні та третинні порушення, зокрема, обмеження у соціально значущих контактах, замкнутість дітей, надмірна конфліктність, невміння висловити та реалізувати свої потреби, неготовність до навчання у школі, а потім – низька успішність та багато іншого [7]. У зв'язку з вищесказаним нами була мета реалізувати умови, що підвищують ефективність формування комунікації дошкільнят з ЗНМ та формує у них комунікативну компетентність, котра є складовою СКК.

У статті ми розглядаємо соціально-комунікативну компетентність дошкільнят з ЗНМ як сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективність перебігу соціально-комунікативних процесів у соціумі враховуючи специфіку перебігу мовленнєвого порушення дітей, що включають вплив на мотиваційну сферу, а також правила регулювання соціально-комунікативної поведінки дошкільника та засобів її корекції. У структурі СКК дошкільника з ЗНМ можна виділити наступні

компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісний та суб'єктний [7].

Перебування дітей у дошкільному освітньому закладі створює сприятливі умови щодо систематичної роботи з розвитку СКК дошкільнят з ЗНМ. Будучи складним, багатофакторним явищем, соціально-комунікативна компетентність дошкільнят з ЗНМ є водночас єдиною, цілісною структурою, яка не може існувати без кожного з компонентів, що до неї входять. Результативність соціально-комунікативної діяльності дошкільнят з ЗНМ забезпечується лише взаємодією всіх вхідних до неї компонентів. Соціально-комунікативна компетентність дітей дошкільного віку з ЗНМ розвивається у часі та просторі, зумовлена соціальними умовами, статево-віковими, індивідуальними особливостями дітей, предметно-практичною діяльністю, організацією навчально-виховної роботи, специфікою простору спілкування. Її виховна цінність залежить від змістовної сторони, моральної спрямованості, широти кола спілкування, оптимальності його структури, різноманітності та гнучкості комунікативних умінь [1].

Зазначимо, що недоліки мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мови піддаються корекції та розвитку, але це відбувається більш повільними темпами, ніж розвиток інших комунікативних навичок, таких, як контактність у спілкуванні, ініціативність, доброзичливість, взаємодія, використання невербальних засобів спілкування. Зазначені проблеми у розвитку комунікативної компетентності дітей із загальним недорозвиненням мови спонтанно не долаються. Вони вимагають від педагога дошкільного навчального закладу спеціально організованої роботи з їхньої корекції на основі комплексного та індивідуального підходу через створення оптимального середовища та занурення дитини в спільну діяльність з дорослими та дітьми [1].

І. Мартиненко вважає, що система розвитку соціально-комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ має включати діагностичний інструментарій (розвитку зв'язного мовлення, формування комунікативних навичок, мотиваційної включеності до мовленнєвого висловлювання, розвитку вербально-логічних компонентів мовної діяльності та довільного регулювання сенсомоторної активності, формування мовної та мовної компетентності дитини); комплексну програму розвитку комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ (мовленнєвий розвиток, включення дошкільнят з ЗНМ у різні форми ознайомлення з комунікативними навичками; відпрацювання технологій взаємодії у різних ситуаціях комунікації; підвищення самостійності у освоєнні комунікативних навичок, розвиток готовності до комунікації, формування комунікативної культури); а також цілеспрямовану роботу з педагогами та батьками щодо розвитку

комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ (вивчення сімей дітей з ЗНМ; залучення батьків) до активної участі в заняттях дошкільного закладу, вивчення сімейного досвіду з розвитку комунікативної компетентності дітей, просвітництво батьків у галузі організації комунікативної діяльності дошкільнят, облік психолого-педагогічних рекомендацій, що пред'являються до вихователів дошкільного закладу) [4].

Висновки. Отже, варіативне використання дидактичних матеріалів, моделювання методів та прийомів навчання з метою розвитку комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ з урахуванням ступеня вираженості мовного порушення, когнітивного стилю сприйняття інформації, когнітивної гнучкості можливо здійснити у процесі роботи тільки при реалізації сукупності психолого-педагогічних умов: розвиток комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ буде представлено як педагогічну мету; розвиток комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ організується в умовах спільної діяльності педагога та дитини з урахуванням ступеня мовного порушення та специфіки його прояву; робота системи роботи з розвитку комунікативної компетентності дошкільнят з ЗНМ у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції. Подальший розвиток інклюзії у нашій державі вимагає всебічного розвитку дітей з ЗНМ, особливо у сфері побудови успішних соціальних стосунків, що є неможливим без успішної комунікації. Розвиток якої вимагає постійної модернізації шляхів корекції та розвитку у освітньому процесі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 124 с.
2. Данілавичюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичок читання. Теорія і практика сучасної логопедії. Київ : Актуальна освіта, 2006. Вип. 3. С. 119–136.
3. Касілова Л. С. Корекційно-розвивальна робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Таврійськ. вісн. освіти. 2013. № 3. С. 56–60.
4. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. К. : ДІА, 2016. 304 с.
5. Носовець Н. М., Пашко Т. О. Зміст і структура комунікативної компетентності майбутнього вчителя технологій. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2020. Вип. 8. С. 221–227.

6. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с.

7. Kurienkova A. V. The issue of social competence formation in preschool children with intellectual disabilities in the process of role-playing games of social orientation. *Virtus : Scientific Journal*. 2020. № 41. P. 61–64.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОПАНУВАННЯ ЛЕКСИКОЮ ПРИРОДНИЧОГО ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНИКАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

THEORETICAL PRINCIPLES OF MASTERING THE VOCABULARY OF NATURALISTIC CONTENT BY PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Стаття присвячена одній з актуальних проблем розвитку освіти, яка вимагає формування у здобувачів не просто уявлень, знань, умінь, понять, навичок, а життєвих компетентностей, які сприятимуть розвитку якісно нового ставлення до навколишнього природного середовища та місця людини в ньому та суспільстві. Формування у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення словника природничого змісту є необхідною умовою розвитку знань і уявлень про навколишнє у формі понять і узагальнень. Розвиток словникового запасу дитини пов'язаний насамперед з розвитком мислення і розуміння значення слів, інших психічних процесів і всіх компонентів мовлення.

Оволодіння природничим словником дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення відбувається відповідно до онтогенетичних закономірностей, але має специфічні труднощі, зважаючи на первинні порушення мовних механізмів (від помилок фонемоутворення до труднощів лексико-семантичного структурування) та вторинні порушення когнітивної сфери (пам'яті, уваги, мислення тощо).

У статті обґрунтовано формування словника в онтогенезі, визначено особливості оволодіння словником дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення, виокремлено поняття лексики природничого змісту, до складу якої входять номінативні слова, слова, що позначають дію, процес чи стан номінативних; слова, що позначають ознаки, властивості та різні відношення в природі, їх синоніми, антоніми, омоніми; емоційно-оцінна лексика. Природничий словник складається з активного словника, до якого входять усі слова природничого змісту, які використовує дитина, і пасивного, який складається з природничої лексики, яку дитина знає, розуміє, але не використовує в мовленні.

У статті визначено основні труднощі в процесі формування природничого словникового запасу: словесні парафазії, недостатнє засвоєння змістовної структури слова, несформованість семантичних полів тощо. Проаналізовано формування природного словника у дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями за діючими корекційно-розвитковими програмами.

Ключові слова: дошкільник, лексика, природничий словник, загальне недорозвинення

мовлення, психофізичні порушення, природо-екологічна компетентність.

Modern trends in education require students to develop not just ideas, knowledge, abilities, concepts, skills, but life competencies that will contribute to building a qualitatively new attitude to the natural environment and the place of man in it and in society. The formation of the vocabulary of natural content in preschoolers with general underdevelopment of speech is a necessary condition for the development of knowledge and ideas about the environment in the form of concepts and generalizations. The development of a child's vocabulary is primarily associated with the development of thinking and understanding of the meaning of words, other mental processes and all components of speech. Mastery of natural vocabulary by preschoolers with general underdevelopment of speech occurs in accordance with ontogenetic patterns, but has specific difficulties, given their primary impaired language mechanisms (from phonetic speech to difficulties in lexical-semantic structuring) and secondary disorders of the cognitive sphere (memory, attention, thinking and etc.).

In the article, the author substantiated the formation of the dictionary in ontogenesis. The author identified the peculiarities of vocabulary mastery by preschoolers with general underdevelopment of speech. The author singled out the concept of vocabulary of natural content, which includes nominative words, words that denote the action, process or state of nominatives; words that denote signs, properties and various relationships in nature, their synonyms, antonyms, homonyms; emotional and evaluative vocabulary. The natural vocabulary consists of an active dictionary, which includes all the words of natural content that the child uses, and a passive one, which is composed of natural vocabulary that the child knows, understands, but does not use in speech. The author of the article identified the main difficulties in the process of forming a natural vocabulary: verbal paraphasias, insufficient assimilation of the meaningful structure of the word, lack of formation of semantic fields, etc. The author analyzed the formation of natural vocabulary in preschool children with psychophysical disorders according to current corrective and developmental programs.

Key words: preschooler, vocabulary, natural vocabulary, general underdevelopment of speech, psycho-physical disorders, environmental competence.

УДК 376.37-81-502

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.25>

Лукачович Г.О.,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
асистент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна освіта покликана сформувати у дітей не просто знання, вміння та навички, а життєві компетентності, серед яких особливої значущості мають природничо-екологічні. Глобальні екологічні проблеми зумовлюють зміни у підходах до споживацького використання

ресурсів планети. Доведено, що дошкільний вік є оптимальним для формування екологічно-свідомої особистості (праці Г. Беленької, Т. Науменко, О. Половіної та ін.). У свою чергу, ще С. Русова, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, Ж-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін. відзначали, що діяльність і спостереження в природі сприяють

всебічному розвитку особистості, який здійснюється внаслідок засвоєння природничих термінів. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти, у процесі розвитку природничо-екологічної компетентності у дошкільному віці формуються знання і поняття про навколишнє, емоційно-ціннісне ставлення до природи, а отже відбувається опанування лексики природничого змісту.

Формування лексики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) – це провідний напрям у корекційній роботі логопеда. Численними дослідженнями (праці Е. Данілавичюте, Р. Левіної, О. Мілевської, Є. Соботович, Л. Трофименко та ін.) доведено, що діти з ЗНМ мають труднощі засвоєння уявлень і понять про навколишнє середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням опанування лексикою у дошкільній лінгводидактиці займалися Т. Бавикіна, А. Богуш, В. Гербова, А. Іваненко, Н. Луцан, Ю. Ляховська, В. Яшина та ін., які довели, що засвоєння лексики засноване на номінативній функції слова та опосередковане його предметною співвіднесеністю у процесі пізнавальної діяльності.

Особливості засвоєння значення слова, його зв'язки з іншими одиницями лексичної системи, ознайомлення дітей з образними і багатозначними виразами, розкриття їх семантики, тобто формування смислової сторони слова досліджували Н. Гавриш, Н. Кирста, Ю. Руденко, О. Монке та ін.

Закономірності засвоєння лексики дітьми з ЗНМ висвітлювали Л. Андрусишина, І. Брушневська, І. Марченко, О. Мілевська, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Ткач, Л. Трофименко та ін.; науковці виділили основні труднощі цього процесу: численні вербальні парафазії, недостатнє засвоєння змістовної структури слова, несформованість семантичних полів.

Психологічні особливості засвоєння лексики досліджені Л. Виготським, Д. Ельконіним. Дослідники зазначали, що розвиток мовлення дитини 6–7 років відбувається через збагачення словника яке, в свою чергу, опосередковане засвоєнням емоційного значення слова, формуванням системи образів, удосконаленням пам'яті, утворенням логічних зв'язків та включенням слова у систему понять. Відповідно, природа з її красою, сповненою емоційним контентом, з її насиченістю наочними прикладами, взаємозв'язками тощо слугуватиме ефективним засобом накопичення лексики.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Специфіка сприймання дітьми з ЗНМ світу обумовлена несформованістю мовленнєвої та комунікативної компетентності, незрілістю емоційно-вольової сфери, що негативно позначається на здатності помічати і розуміти взаємодію і взаємозв'язки у природі,

її цінність і залежність свого здоров'я та життя від стану середовища. Це призводить до обмеження світогляду, ускладнення в орієнтуванні у навколишній дійсності, дезадаптації у суспільстві і природі та неусвідомлені цінності свого і чужого життя, не розуміння необхідності збереження природнього середовища. Тому важливим є формування природничо-екологічної компетентності для дітей з ЗНМ. Під час цього, у дошкільників у різних формах роботи і дозвілля відбувається накопичення словникового запасу природничого змісту, розуміння якого є важливим для формування активної особистості, яка володіє екологічно доцільною поведінкою, а для дітей з загальним недорозвиненням мовлення його можна розглядати як чинник корекції.

Мета статті. Проаналізувати науково – теоретичні аспекти опанування лексикою природничого змісту дошкільниками із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, лексика – це сукупність слів, словниковий склад мови. Вона складає цілісну систему співвідносних і взаємозв'язаних фактів, а лексеми розглядають через призму смислового значення, їх місця у загальній системі, етимології, уживаності, сфери використання у процесі спілкування, їх експресивно-стилістичного характеру. Виділяють активний словник – сукупність слів, які використовуються в мовленні, і пасивний – запас слів у будь-якого носія мови, значення яких він розуміє, але сам не вживає [5, с. 367].

У слові наявні кілька видів значень: категорійне – виділення свідомістю певного фрагмента у вигляді предмету, ознаки чи дії (О. Юрченко), лексичне – історично закріплена у свідомості людей співвіднесеність слова з явищем дійсності, граматичне – абстрагуюче значення, що виражає зв'язки слова за правилами (Л. Лисиченко), психологічне – це узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване у формі понять, знання або вміння як узагальненого образу дії (О. О. Леонтєв). Відображення у лексемі явища дійсності (предмета, якості, дії, стану) складає його внутрішній зміст, значення, або семантику.

Формування лексики у дитини передусім пов'язане з розвитком мислення і розуміння змісту слова, інших психічних процесів і усіх компонентів мовлення. Виділяють кілька підходів до визначення поняття «значення»: семантичний (виявляється на рівні конкретного мовного акту через ототожнення з розумінням і правилами вживання), структурний (розглядається на рівні мовної системи, має структуру і трактується як сукупність сем), референційний (враховує відношення слова до позамовної дійсності, виявляється у зв'язку звучання і явища), субстаціональний (виявляється у відображенні предмету

чи явища у свідомості як його внутрішня сторона) [4, с. 82–83]. Відповідно до цих підходів, значення слова слід розглядати в кожному конкретному мовленнєвому акті, враховуючи контекст і поняття, які вкладає мовець у слова.

При ЗНМ розвиток мовлення відбувається за тими ж закономірностями, що і в онтогенезі, але має свої особливості і труднощі. Дитина в онтогенезі засвоює лексику поступово, кількісно накопичуючи номінативні слова. Далі відбувається уточнення та розширення значення [6, с. 88] і формування уявлень, узагальнень, понять та зв'язків між словами (табл. 1).

У кінці першого року життя слово сприймається дитиною як невід'ємна властивість предмету, наприкінці другого року – вона розуміє узагальнююче значення найменувань однорідних предметів, процесів, якостей (перший ступінь узагальнення) – загальних назв, у три роки – засвоює слова-узагальнення, що позначають родові поняття (другий ступінь узагальнення), які передають узагальнено назви предметів, ознак, дій у формі іменника. До 3–4,5 років предметна віднесеність слова у дитини набуває стійкого характеру, але у процесі формування лексики відбувається постійне уточнення значення слова. Орієнтовно у 5–6 років засвоюються слова, що позначають

родові поняття третього ступеня узагальнення (рослини: дерева, трави, квіти; рух: біг, стрибки, ходьба) (Л. Федоренко, Г. Фомічева).

Зміна значення слова відображає формування уявлень дитини про світ і тісно пов'язана з когнітивним розвитком дитини. Дитина усвідомлює схожість певних елементів ситуації та об'єднує лексеми у тематичні групи, що розвиває лексичну антонімію. З розвитком мислення дитини її лексика збагачується і систематизується. Слова групуються в семантичні поля – це функціональні утворення, групування слів на основі спільності ознак [2, с. 11].

Дослідження у галузі лінгвістики, лінгводидактики, педагогіки, психології (А. Богуш, Л. Виготський, К. Крутий, О. О. Леонт'єв, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет, Е. Clark, N. Chomsky) вказують на те, що формування лексики в онтогенезі обумовлене розвитком когнітивних функцій та уявлень дитини про навколишню дійсність.

У процесі ознайомлення з новими предметами, явищами, ознаками предметів та дій, збагачується її словник. Ознайомлення дитини з навколишнім світом відбувається у процесі мовленнєвої діяльності під час безпосередньої взаємодії з реальними об'єктами та явищами, а також через

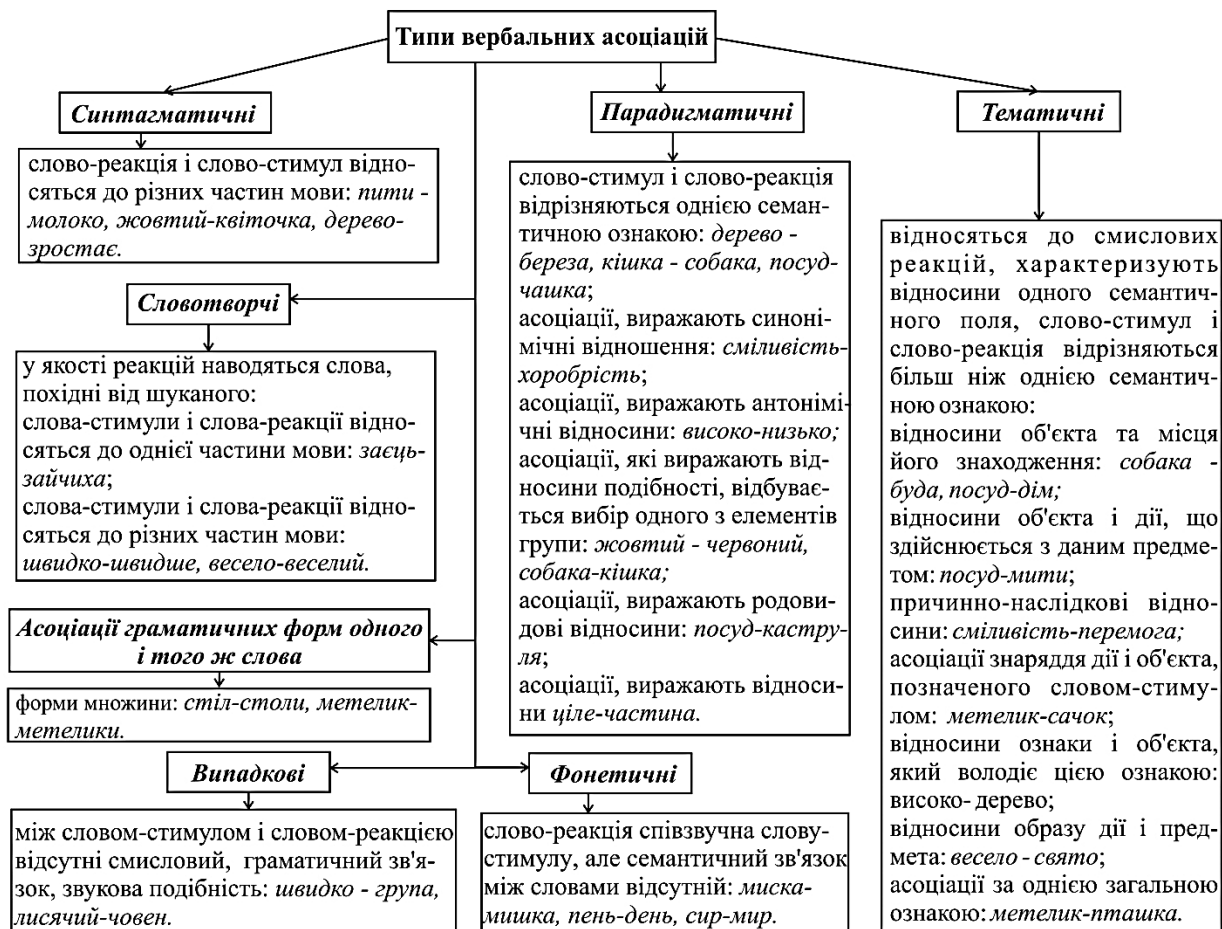


Рис. 1. Типи вербальних асоціацій

Особливості засвоєння лексики дітьми (від 10 міс. до 7 років)

№ п.п	Вік, років	Словниковий запас в онтогенезі (за Є. Аркінім, А. Штерном, Ф. Фрадкіною)	Провідна діяльність	Особливості засвоєння лексики	
				в онтогенезі	у дітей з ЗНМ
1	2	3	4	5	6
1	10 міс	1–5	Емоційне спілкування з дорослим	поява двохскладових слів: просте повторення першого складу (бо – боляче: бо-бо; па – до побачення: па-па); пізніше з'являються слова з двох різних складів а-па – впа, а-ді – одягаться).	недоліки слухового сприймання і контролю дітей за еталонним мовленням дорослих, у порівнянні зі своїм власним, призводять до того, що фонематичні уявлення дитини про звуковий склад слів мови формуються на основі власної неправильної вимови. В умовах зниженого слухового контролю виникають заміни звуків, близьких за акустико-артикуляційними ознаками [6, с. 88].
	11 міс	3–8			
2	1	8–15	Предметно-маніпулятивна	поява трьохскладових слів (ма-сі-на машина), вимовляє окремі слова – назви знайомих предметів, сприймає слово як невід'ємну властивість предмету; слова полісемантичні, їх значення аморфні, розпливчасті; одне слово може позначати предмет, ознаку і дію з предметом; гіпергенералізація – перші узагальнення дітей.	Поява перших слів затримується, наявні значні аграматизми, полісемантичність перших слів затягується.
3	1 рік 5 міс	39–100		починає диференціювати слова за семантикою та орієнтуватися на смислорозрізняльну функцію звуків, виділяти фонемі, формуються узагальнення на основі функціонального використання знаків або категоріального значення слова; гіпергенералізації зменшуються; формуються стійкі значення слів, а самі слова позначають класи однорідних предметів.	
4	2	200–400		з'являються чотирихскладові слова, ріст словника пов'язаний з розвитком мислення та ігрової діяльності.	
5	3	1000	Гра	засвоєння нових слів на основі уміння визначати контекстуально зумовлене значення слова, що дозволяє помічати і накопичувати різні відтінки в значенні одного і того ж слова, і на основі узагальнення визначати інваріантне значення, що разом з умінням добирати синоніми, антоніми – складає основу узагальненого лексичного значення слова.	володіє лише обмеженою побутовою лексикою, з якою стикається, пасивний словник переважає активний.
6	4	1600–1926		на основі узагальнення здатні до переносу засвоєного значення для позначення іншої близької ситуації, хоча її зміст пояснити ще не можуть; опановує узагальнене значення слова, незалежно від ситуацій вживання, завдяки уточненню предметної співвіднесеності слова в результаті його використання в різних ситуаціях; зміст слова має конкретний характер, опановують найбільш доступні слова, що мають узагальнений зміст.	залежно від рівня ЗНМ словник дитини може становити від кількох лепетних слів до майже норми, але відзначатися неточністю вживання лексем у їх значенні.
7	5	2200		Навчання	недостатня сформованість узагальненого лексичного значення; класифікують на основі спільності ситуації, функціонального значення; мають нечіткі уявлення про родовидові відношення, не-точності розуміння значення слів; пізніше формування лексичної системності.
8	6	2589			
9	7	3500–4500			

комунікацію шляхом створення асоціативних зв'язків. Виділяються сім типів вербальних асоціацій, які найбільш характерні для дітей 5–8 років (О. Лурія, О. О. Леонтьєв, О. Ушакова, Є. Струніна, О. Смага, та ін.) (рис. 1).

При ЗНМ порушеними є всі структурні компоненти мовленнєвої системи: звуковимова, лексика, граматика, зв'язне мовлення, що призводить до порушень оволодіння семантичною структурою рідної мови. Дослідження Л. Андрушиної, І. Брушневської, І. Мартиненко, О. Мілевської, О. Олефір, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Ткач, Л. Трофименко та ін., показали, що розвиток мовлення дітей дошкільного віку із

ЗНМ відбувається із істотними відхиленнями від вікових норм.

Порушення формування лексики в дітей з ЗНМ проявляються в обмеженості словникового запасу, різкій розбіжності обсягу активного й пасивного словника, численних вербальних парафазіях, недостатньому засвоєнні змістовної структури слова (лексичної семантики), звуження смислової структури слова, несформованості різних типів його значень, що призводить до помилок і неточності вживання слів [3, с. 56], труднощах пізнавального розвитку [1, с. 43].

Лексику природничого змісту діти засвоюють з немовлячого віку. Вона близька, зрозуміла для

Таблиця 2

Формування лексики природничого змісту в корекційних програмах для дітей дошкільного віку з психо-фізичними порушеннями

№ п/п	Корекційна програма, рік, автори	Елементи природничо-екологічного виховання
1	Програма розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, 2013 Дуброва І., Лощених В., Шмалько Л., Королько Н., Василевська О., Гладченко І., Блеч Г., Трикоз С.	У розділі «Ознайомлення з навколишнім» формують уявлення про овочі, фрукти, рослини, продукти харчування, тварини, комахи, об'єкти неживої природи, пори року, рідний край. У інших розділах практикується використання зображень, іграшок природи, тварин, рослин тощо, читання казок про природу, музичного матеріалу про природу, виконання фізичних вправ на вулиці, зимові види сорту.
2	Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт», 2013 Тарасун В., Куценко Т., Скрипник Т., Дуброва І., Лощених В., Душка А., Риндер І., Недозим І.	У розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» є ознайомлення з навколишнім світом, де передбачено навчання розрізняти тварини, овочі фрукти.
3	Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років, 2012 Вавіна Л., Бутенко В., Гудим І.	У розділі «Ознайомлення з навколишнім світом» формують і розширюють уявлення про навколишній світ на полісенсорній основі; про окремі явища природи та їх особливості, початкові уявлення про живу (рослин і тварин) та неживу природу, вчать розрізняти і називати пори року, їх відмітні ознаки; визначати стан погоди; про людей, про особливості їх зовнішнього вигляду, про частини тіла, функціональне призначення окремих органів; знайомлять з працею дорослих; з особливостями, ознаками, властивостями, причинно-наслідковими взаємозв'язками природних явищ; формують уявлення про участь людини у збереженні і примноженні природи; в інших розділах застосовують наочний матеріал з світу природи.
4	Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку, 2013, за редакцією К. Луцько	У розділі «Пізнай довкілля» є фенологічні дослідження погоди, рослин, тварин відповідно до віку і можливостей дитини, серед завдань виділено прививання ціннісного ставлення до природи, праця в природі. У інших розділах використовуються дидактичний матеріал з світу природи.
5	Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, 2012 Єфіменко М., Мога М., Романенко О., П'ята М., Ханзерук Л., Бабіч В., Чеботарьова О., Стах О., Горелік О., Еманова Л., Жилінська Л., Чорна І., Кабанова І., Олійник І., Новоселецька Н., Спіженко Г., Олішинська Т., Фартушна О.	У розділі «Ознайомлення з навколишнім світом» дітей з порушеннями опорно-рухового апарату ознайомлюють з світом природи (рослини, тварини, комахи, овочі, фрукти, явища природи), взаємозв'язками в ньому, прививають любов і ціннісне ставлення, окремо виділена роль спостережень за природою. В інших розділах використовується наочний матеріал з світу природи.
6	Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення, 2012, Трофименко Л.	Мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти, явища погоди і т. д.
7	Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, 2012, Рібцун Ю.	Мовленнєвий матеріал наповнений природничим змістом: тварини, рослини, овочі, фрукти, явища погоди і т. д.

дитини через безпосередні дії у природі, спостереження, милування нею тощо, тобто через наочність і можливість відчуття та сприйняття природні процеси і явища. Вона складена з: номінативних слів, які називають об'єкти, предмети, їх частини, явища; слів, які позначають дію, процес чи стан номінативних; слів, які позначають ознаки, властивості і різні відношення в природі, їх синонімів, антонімів, омонімів; емоційно-оцінної лексики. Усі ці слова об'єднуються в поняття і зв'язки та становлять природничий словник дошкільника, який формується і накопичується з розвитком уявлень дитини в процесі спілкування і безпосередньої діяльності з чуттєвим досвідом.

Згідно з корекційними програмами для дітей з психо-фізичними порушеннями формування природничого словника відбувається у процесі ознайомлення з навколишнім світом, накопичення елементарних знань та уявлень про природні явища та об'єкти, взаємозв'язки в ньому, при використанні дидактичного матеріалу природничого змісту, праці і спостереженнях в природі, під час формування ціннісного ставлення до довкілля (табл. 2).

Корекційні програми базуються на Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.), тому потребують оновлення і використання компетентісного міждисциплінарного підходу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування лексики природничого змісту у дошкільному віці відбувається у процесі засвоєння природничих понять. Опанування природничо-екологічною семантикою становить об'єктивну складність для дітей з ЗНМ внаслідок порушення функції мовно-мовленнєвих узагальнень та труднощі у використанні цих знань через несформованість навичок вербальної взаємодії, вторинні порушення когнітивної сфери.

Формування лексики природничого змісту включає декілька напрямів: оволодіння номінативними словами, що позначають живі і неживі об'єкти та явища природи на основі їх цілісного сприйняття; поглиблення знань через ознайомлення з їх властивостями, якостями, взаємозалежностями, освоєння змісту лексеми на рівні її значення; формування родових і видових узагальнень, а також засвоєння слова як одиниці мови на рівні сенсу. У подальшому слід дослідити теоретичні засади опанування лексикою екологічного змісту дошкільниками із ЗНМ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брушневська І. М. Дослідження стану сформованості лексики у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Випуск 3. 2017. С. 39–44.
2. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб. : СОЮЗ, 1999. С. 160.
3. Мілевська О. П., Холод А. Т. Корекція лексичних умінь у старших дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення (на матеріалі дієслів-антонімів). *Логопедія*. Випуск 3. 2013. С. 56–64.
4. Семашко Т. Ф. Дефініція лексичного значення слова. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови : збірник наукових праць*. Випуск 5. 2009. С. 82–84.
5. Словник української мови: в 11 томах. За ред. І. Білодіда. Т. 9.
6. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 4 (1). 2013. С. 85–95.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИSTRUCTURAL COMPONENTS OF MATHEMATICAL COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

У статті розглянуто теоретичний аспект формування математичної компетентності молодших школярів. Здійснено аналіз поняття «математична компетентність» здобувачів освіти, виокремлено та схарактеризовано її структуру. Математичну компетентність потрактовано як здатність учня початкової школи створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань. Зазначено, що математична компетентність є однією з ключових компетентностей Нової української школи.

Підкреслено, що математична компетентність існує у двох вимірах змістовий (характеризує математичний зміст: числа і вирази, геометричні фігури та величини, вимірювання, робота з даними) та когнітивний (знання, застосування, міркування).

Виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти математичної компетентності молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльно-практичний, рефлексивний. Мотиваційно-ціннісний компонент трактуємо як сукупність мотивів, ставлень, інтересів, поглядів, намірів, орієнтацій в математичній галузі; усвідомлення потреби вивчення математики, визнання її значущості в суспільстві. Когнітивний компонент включає сукупність ґрунтовних математичних знань теоретичного та практичного спрямування, зорієнтовані на розвивальний характер діяльності та логічне мислення учнів початкової школи. Діяльно-практичний компонент містить специфічний комплекс умінь, навичок, способів та досвіду діяльності молодших школярів у математичній галузі та їх використання у повсякденній діяльності. Рефлексивний компонент включає процеси осмислення, самоаналіз і самооцінювання власної математичної діяльності з метою її саморегуляції та вдосконалення.

Ключові слова: учень початкових класів, компетентність, математична компетентність, компонент, структурний ком-

понент, компоненти математичної компетентності.

The article examines the theoretical aspect of the formation of mathematical competence of younger schoolchildren. An analysis of the concept of "mathematical competence" of students of education was carried out, its structure was singled out and characterized. Mathematical competence is interpreted as the ability of a primary school student to create mathematical models of objects, phenomena, processes of the surrounding world, to apply the experience of mathematical activity when solving educational and cognitive and practically oriented tasks. It is noted that mathematical competence is one of the key competences of the New Ukrainian School.

It is emphasized that mathematical competence exists in two dimensions: substantive (characterizes mathematical content: numbers and expressions, geometric figures and quantities, measurements, working with data) and cognitive (knowledge, application, reasoning).

The structural components of the mathematical competence of junior high school students are singled out and characterized: motivational-value, cognitive, activity-practical, reflective. We interpret the motivational-value component as a set of motives, attitudes, interests, views, intentions, orientations in the mathematical field; awareness of the need to study mathematics, recognition of its importance in society. The cognitive component includes a set of thorough mathematical knowledge of theoretical and practical direction, oriented to the developmental nature of activities and logical thinking of elementary school students. The activity-practical component contains a specific set of abilities, skills, methods and experience of activities of younger schoolchildren in the mathematical field and their use in everyday activities. The reflective component includes the processes of understanding, self-analysis and self-evaluation of one's own mathematical activity for the purpose of its self-regulation and improvement.

Key words: primary school student, competence, mathematical competence, component, structural component, components of mathematical competence.

УДК 51:005.336.3:373.3
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.26>

Аркавенко Н.В.,
аспірант кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Комунального закладу вищої освіти
«Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»
Гарачук Т.В.,
канд., пед. наук,
в. о. доц. кафедри дошкільної
і початкової освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Перед вітчизняною освітою на сьогодні стоїть непросте завдання: починаючи із початкової школи підготувати такого випускника, який буде володіти високим рівнем знань для реалізації власних інтересів, уміти

самостійно приймати рішення, мислити творчо, вирішувати будь-які життєві проблеми, прагнути до постійної самоосвіти і самовдосконалення, орієнтуватися в потоці інформації та швидко адаптуватись до мінливих умов життя. Відтак, велика увага приділяється саме «новому» змісту освіти, який, як наголошено у концепції Нової

української школи, має бути заснований на формуванні ключових та предметних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації людини в суспільстві [11, с. 9].

Однієї із ключових компетентностей НУШ є математична компетентність, яку трактовано як «культура логічного і алгоритмічного мислення; уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності; здатність до розуміння і використання простих математичних моделей; уміння будувати такі моделі для вирішення проблем» [11]. Загалом, роль математики у діяльності людства вагома, тому, логічно, що математика є обов'язковим навчальним предметом в закладах освіти, в цілому, та у початковій школі, зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемний аспект формування ключових та предметних компетентностей школярів привернув увагу таких вітчизняних науковців як Т. Байбара, Н. Бібік [1], О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Кобзар [8], Л. Коваль, С. Лейко [9], О. Локшина, О. Онопрієнко, О. Овчарук [12], О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, С. Толочко [14] та ін. Ученими було потрактовано поняття «компетентність» та «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в освітніх системах Європи та визначено методичні аспекти формування компетентностей у здобувачів освіти.

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних наукових джерел зазначимо, проблему практичної реалізації компетентнісного підходу до вивчення математики в ЗЗСО вивчали В. Ачкан, Т. Гарачук [2], І. Зіненко [7], Н. Листопад [10], О. Онопрієнко, С. Раков [13], І. Сафонова, С. Скворцова та ін.; сутність та особливості формування математичної компетентності учнів початкової школи досліджували Я. Гаєвець, М. Головань [3; 4], Н. Салань та ін.

Означена проблематика широко представлена у дисертаційних роботах сучасних науковців: Г. Катеринюк «Формування умінь математичного моделювання в учнів профільної школи» (2020), Н. Гущина «Розвиток цифрової компетентності вчителів початкових класів в умовах проектної діяльності» (2019), Т. Запороженко «Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій» (2017), Н. Глузман «Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів» (2011) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як засвідчив аналіз літературних джерел, увага дослідників приділялася лише окремим аспектам проблеми формування математичної компетентності здобувачів освіти.

У контексті дослідження, плануємо розглянути та проаналізувати структурні компоненти математичної компетентності учнів початкової школи.

Мета статті – виокремити та схарактеризувати структурні компоненти математичної компетентності учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Математична компетентність належить до ключових компетентностей Нової української школи. Зазначимо, що у Державному стандарті початкової освіти математична компетентність передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмій в особистому і суспільному житті людини [5].

М. Головань характеризує математичну компетентність як «інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, уміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують математичних методів розв'язування, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності» [3, с. 37]. І. Зіненко трактує математичну компетентність як «якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності» [7, с. 167]. С. Раков вважає, що математична компетентність – це «уміння застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» [13, с. 15].

Провівши порівняльний аналіз дефініцій, зазначимо, переважно при трактуванні поняття «математична компетентність» уживано «математична властивість», «математичний зміст», «якість», «специфічна риса», «ознака особистості», «здатність особистості до математики» тощо. Математичну компетентність молодшого школяра тлумачимо як здатність учня початкової школи створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

Згідно звіту про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» математична компетентність існує у двох вимірах змістовому та когнітивному. «Змістовий вимір визначає математичний зміст,

яким мають оволодіти учні, вивчаючи математику в початковій школі. Когнітивний визначає процеси мислення, які мають розвинути й застосовувати учні як під час розв'язування математичних задач, так і для вирішення реальних життєвих завдань» [6, с. 17]. Як зауважено, «для того, щоб мати певний рівень математичної компетентності учні повинні засвоїти не лише певний математичний зміст, але й демонструвати здатність здійснювати мисленнєві операції, тобто володіти низкою значущих для розв'язування математичних задач і вирішення реальних життєвих проблем, опосередкованих потребою застосування математики, когнітивних умінь» [6, с. 19].

У Державному стандарті початкової освіти [5] визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти за математичною галуззю та конкретизовано вимоги до 1–2 та 3–4 класів, а саме:

- дослідження ситуацій і визначення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів: здобувач освіти розпізнає серед ситуацій з повсякденного життя ті, що розв'язуються математичними методами (потребують перелічування об'єктів, вимірювання величин тощо); досліджує, аналізує, оцінює дані та зв'язки між ними для розв'язання проблем математичного змісту (визначає групу пов'язаних між собою математичних величин); прогнозує результат розв'язання проблемної ситуації з урахуванням власного досвіду, виконання арифметичних дій;

- моделювання процесів і ситуацій, розробка стратегій (планів) дій для розв'язування різноманітних задач: здобувач освіти сприймає і перетворює інформацію (почуту, побачену, прочитану) у схему, таблицю, рисунок тощо; будує допоміжну модель проблемної ситуації, розробляє стратегії розв'язання проблемних ситуацій, моделює процес розв'язання проблемної ситуації і реалізує його;

- критичне оцінювання даних, процесів та результатів розв'язання навчальних і практичних задач: здобувач освіти оцінює дані проблемної ситуації, необхідні і достатні для її розв'язання, різні шляхи розв'язання проблемної ситуації, обирає раціональний шлях її розв'язання, перевіряє відповідність одержаного результату прогнозованому, оцінює правильність розв'язання проблемної ситуації; виявляє та виправляє помилки;

- застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу: здобувач освіти аналізує об'єкти навколишнього світу та ситуації, що виникають у житті; встановлює кількість об'єктів, читає і записує числа, порівнює та упорядковує їх; оволодіває обчислювальними навичками, застосовує їх у навчальних та практичних ситуаціях, визначає просторові відношення,

розпізнає геометричні фігури за їх істотними ознаками, будує, конструє об'єкти, вимірює величини, використовує алгебраїчні поняття і залежності для розв'язування проблемної ситуації, досліджує задачі тощо.

На наш погляд, такий чіткий розподіл вимог до обов'язкових результатів навчання математичної галузі та їх конкретизація сприятиме удосконаленню процесу формування математичної компетентності учнів початкової школи.

Дослідження праць науковців (Н. Глузман, М. Головань, О. Овчарук, О. Онопрієнко та ін.) дає змогу стверджувати про різноманітність та різноплановість компонентів у структурі математичної компетентності. Так, І. Зіненко виділяє мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний компоненти математичної компетентності [7], а С. Раков – мотиваційний, змістовий та діяльнісний [13].

М. Головань розглядає математичну компетентність як «інтегративне утворення особистості» [3, с. 37] та пропонує наступні структурні компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий. Науковцем наголошено, що виокремлені компоненти тісно пов'язані між собою, існують та не ізольовані один від одного. Так, мотиваційний компонент включає сукупність мотивів, прагнень, цілей, потреб вивчати математичні дисципліни, прагнення удосконалювати знання, уміння та досвід математичної діяльності. Когнітивний компонент розглянуто як комплекс систематизованих знань з математики, що мають теоретичний та практичний характер. Діяльнісний компонент містить сукупність математичних умінь (обчислювальних, аналітичних, геометричних, алгоритмічних, математичного моделювання) та демонструє спроможність розв'язувати типові практичні задачі методами математики. Ціннісно-рефлексивний компонент, у свою чергу, визначається як сукупність особистісно значущих поглядів, прагнень, переконань, цінностей, ідеалів, ставлень в галузі математичних дисциплін; усвідомлення ролі математичної компетентності як провідної соціальної цінності; уміння визначати резерви у власному розвитку засобами математичних дисциплін; прагнення до саморозвитку, самоактуалізації, постійної роботи над собою у сфері математичної галузі; здійснення самоаналізу і самооцінки результатів математичної діяльності. Емоційно-вольовий компонент розтлумачено як спроможність усвідомлювати емоційний стан; здатність адекватно реагувати на невдачі у процесі розв'язування математичних задач; уміння виявляти цілеспрямованість, наполегливість, вольовий характер дій та вчинків у математичній діяльності [3; 4].

Аналіз наукової літератури дає підстави для виокремлення у складі математичної



Рис. 1. Структурні компоненти математичної компетентності учня початкової школи

компетентності таких структурних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний.

Структура математичної компетентності схематично представлена на рисунку 1.

У контексті дослідження схарактеризуємо структурні компоненти математичної компетентності молодшого школяра. Так, мотиваційно-ціннісний компонент трактуємо як сукупність мотивів, ставлень, інтересів, поглядів, намірів, орієнтацій в математичній галузі; усвідомлення потреби вивчення математики, визнання її значущості в суспільстві. Когнітивний компонент включає сукупність ґрунтовних математичних знань теоретичного та практичного спрямування, зорієнтовані на розвивальний характер діяльності та логічне мислення учнів початкової школи. Діяльнісно-практичний компонент містить специфічний комплекс умінь, навичок, способів та досвіду діяльності молодших школярів у математичній галузі та їх використання у повсякденній діяльності. Рефлексивний компонент включає процеси осмислення, самоаналіз і самооцінювання власної математичної діяльності з метою її саморегуляції та вдосконалення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування математичної компетентності в учнів початкової школи закладає фундамент не лише для подальшого успішного навчання в базовій школі, але й для життя в сучасному світі, загалом. Важливе значення у процесі формування математичної компетентності належить засвоєнню математичних знань, набуттю відповідних умінь та способів діяльності у молодшому шкільному віці.

Математичну компетентність молодшого школяра трактуємо як здатність учня початкової школи створювати математичні моделі об'єктів, явищ, процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих завдань.

У контексті дослідження нами було виокремлено структурні компоненти математичної компетентності учня початкової школи:

мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми формування математичної компетентності молодших школярів в умовах інноваційного освітнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: теоретичні аспекти*. Науково-методичний збірник. Тростянець, 2012. Випуск 20. С. 22–29.
2. Гарачук Т. В. Сутність математичних здібностей молодших школярів. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси : ЧНУ, 2012. № 34. С. 134–137.
3. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету*. Луцьк, 2014. № 1. С. 35–39.
4. Головань М. С. Математичні компетентності чи математична компетентність? Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 20012» : матеріали міжнародної наук.-метод. конф. (Суми, 6–7 грудня 2012 р.). Суми : Мрія, 2012. С. 36–38.
5. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
6. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина II. Математика. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. 169 с.
7. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2009. № 2. С. 165–174.
8. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. Старобільськ, 2010. № 3 (11). С. 35–38.
9. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний*

процес: теорія і практика. Київ, 2013. Вип. 4. С. 128–135.

10. Листопад Н. П. Геометрична складова математичної компетентності молодшого школяра: сутнісна характеристика. *Початкова школа*. Київ, 2011. № 8. С. 51–54.

11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Освіта України. Київ, 2016. 23 серпня. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.Pdf> (дата звернення: 05.08.2022).

12. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К. : «К. І. С.», 2003. 296 с.

13. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія. Харків : Факт, 2005. 360 с.

14. Толочко С. В. Структурно-системний аналіз визначення сучасних ключових компетентностей у світі. *ScienceRise: Pedagogical Education*. Харків, 2018. № 5 (25). С. 36–42.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TO THE WORK OF FORMING THE ARTISTIC AND CREATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

У статті окреслено окремі аспекти підготовки фахівців дошкільної освіти, проаналізовано наукові теоретичні підходи учених, дослідників до визначення поняття «професійна підготовка». Акцентовано увагу на особливостях фахової підготовки майбутніх вихователів щодо формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку у контексті Державного стандарту дошкільної освіти, розкрито сутність поняття «мистецько-творча компетентність» дітей дошкільного віку у руслі нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти.

Розглянуто організаційно-методичні засади опанування здобувачами освіти теорією і практикою образотворчого мистецтва під час викладання курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою зображувальної діяльності дітей дошкільного віку», обґрунтовано необхідність оволодіння майбутніми вихователями засобами, методами і прийомами розвитку особистості дитини в процесі образотворчої діяльності як умови кваліфікованого педагогічного супроводження, формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку.

Зміст курсу акумулює знання, уміння, на яких ґрунтується професійна діяльність, а саме: теоретико-методологічні (знання наукових, філософсько-мистецтвознавчих, психолого-педагогічних засад); когнітивні (вміння орієнтуватися у чинних нормативно-правових документах в галузі дошкільної освіти та керуватися ними у педагогічній діяльності, зокрема, Державним стандартом дошкільної освіти, освітніми, парціальними програмами та ін., навчально-методичними посібниками); технологічні (оволодіння педагогічними технологіями організації і супроводження образотворчої діяльності); прогностичні (знання, вміння планування різних форм роботи з образотворчої діяльності).

Вказано, що якісна фахова підготовка забезпечується інтегративною єдністю базових знань, умінь, позитивної мотивації, особистісних, професійно значущих якостей здобувачів освіти. Звернено увагу на важливість та ефективність використання електронних освітніх ресурсів як одного з компонентів освітнього середовища.

Охарактеризовано професійні якості та здібності, знання та вміння майбутніх фахівців дошкільної освіти у контексті проблеми формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Запропоновано завдання, які сприяють підвищенню й досягненню об'єктивно можливих результатів в опануванні майбутніми вихователями елементами технології розвитку малювання, ліплення, аплікації, конструювання, формуванню умінь передбачати та визначати оптимальні умови, шляхи, методи для успішного навчання дітей образотворчої діяльності, розвитку

творчих здібностей в умовах організованого педагогічного процесу і самостійної образотворчої діяльності та спрямовані на комплексне вирішення завдань розвитку дітей дошкільного віку засобами мистецької діяльності, впровадженню в практику роботи інноваційних технологій художньо-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, мистецько-творча компетентність дітей дошкільного віку, художньо-продуктивна діяльність, самостійна образотворча діяльність.

The article outlines certain aspects of the training of preschool education specialists, scientific theoretical approaches of scientists are analyzed, researchers to define the concept of "professional training". Attention is focused on the peculiarities of the professional training of future educators on the formation of artistic and creative competence of preschool children in the context of the State Standard of Preschool Education, the essence of the concept of "artistic and creative competence" of preschool children is revealed in the new edition of the Basic Component of Preschool Education. The organizational and methodological principles of mastering the theory and practice of fine art by students of education are considered during the teaching of the course "Fundamentals of pictorial fine arts studies and methodology of tutoring of children drawing activity", the need for future educators to master the means, methods and techniques of the child's personality development in the process of artistic activity as a condition for qualified pedagogical support and the formation of the artistic and creative competence of preschool children is substantiated.

The content of the course accumulates knowledge and skills on which professional activity is based, namely: theoretical-methodological (knowledge of scientific, philosophical-artistic, psychological-pedagogical foundations); cognitive (the ability to navigate in the current regulatory and legal documents in the field of preschool education and to be guided by them in pedagogical activities, in particular, the State Standard of Preschool Education, educational, partial programs, etc., educational and methodological manuals); technological (mastery of pedagogical technologies of the organization and support of artistic activities); prognostic (knowledge, ability to plan various forms of work on visual arts).

It is indicated that high-quality professional training is provided by the integrative unity of basic knowledge, skills, positive motivation, personal, professionally significant qualities of the students of education. Attention is drawn to the importance and effectiveness of using electronic educational resources as one of the components of the educational environment.

The professional qualities and abilities, knowledge and skills of future preschool

УДК 378.091.33.373.2.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.27>

Боярчук С.І.,
викладач кафедри теорії та методики
дошкільної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

education specialists in the context of the problem of forming the artistic and creative competence of preschool children are characterized.

Tasks are proposed that contribute to the improvement and achievement of objectively possible results in mastering by future educators the elements of the development technology of drawing, sculpting, applique, construction, the formation of the ability to predict and determine the optimal conditions, ways, methods for successfully teaching children art activities, the development of creative abilities

in the conditions of an organized pedagogical process and independent artistic activity and aimed at comprehensively solving the tasks of the development of preschool children by means of artistic activity, implementation of innovative technologies of artistic and aesthetic development of preschool children into practice.

Key words: professional training of future educators of preschool education institutions, artistic and creative competence of preschool children, artistic and productive activity, independent visual activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Орієнтація сучасної вищої освіти на формування нової генерації висококваліфікованих педагогів з інноваційним, творчим типом мислення, гуманістичним світобаченням, розвиненою світоглядною культурою передбачає відповідний алгоритм, що пов'язаний з набуттям професіоналізму, є актуальною проблемою сьогодення. Підготовка майбутніх вихователів до організації мистецької освіти дітей в закладі дошкільної освіти, здатних застосовувати нові освітні технології, вимагає впровадження цілісної, динамічної системи фахової підготовки з відповідною метою, завданнями, методичним супроводом; знаходження ефективних засобів, методів та форм, які підвищують інтенсивність оволодіння студентами професійною діяльністю, уможливають формування цілісної культурологічної картини світу засобами мистецтва.

Як доведено рядом теоретико-концептуальних, емпіричних досліджень (Е. Белкіна, О. Дронова, Г. Підкурманна, Л. Сірченко, Г. Сухорукова, Р. Чумічова та ін.) мистецтво є невід'ємним компонентом освітнього простору сучасного закладу дошкільної освіти і ефективність його використання у роботі з дітьми залежить від прояву індивідуальних моделей творчої поведінки, усвідомлення здобувачами освіти поліфункціональності мистецтва, потенційних можливостей дорослого у формуванні мистецько-творчої компетентності, ціннісного ставлення дітей дошкільного віку до мистецької діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Важливі аспекти професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах трансформації сучасного освітнього простору розкрито у працях Н. Гавриш, Л. Зданевич, І. Зязюна, К. Крутій. Також, означена проблема стала предметом досліджень таких науковців як А. Богуш, Г. Беленька, Н. Грама, Т. Котик, Н. Лисенко, Г. Підкурманна, Т. Танько, та ін. Професійно-педагогічна підготовка у словнику психолого-педагогічних термінів і понять визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності [7, с. 121].

Розглядаючи поняття «професійна підготовка», Т. Танько зазначає, що це – система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують

формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [8, с. 16].

Аналіз окремих аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів знаходимо в працях таких учених як Н. Голота (формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів); О. Поліщук (готовність студентів до естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами українського декоративно-ужиткового мистецтва), О. Дронова (підготовка вихователя до роботи з обдарованими дітьми в умовах закладу дошкільної освіти). Підкурманна Г. досліджувала особливості художньо-педагогічної підготовки, яка повинна ґрунтуватися на ідеях культурологічної і поліхудожньої освіти, розроблятися на інтегративній основі та будуватися за модульною системою. Учена наголошує, що метою художньо-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є вільний розвиток та самоактуалізація студентів в процесі опанування художньо-педагогічними знаннями, професійним мисленням та значущими особистісними якостями [4, с. 135].

Питанням пошуку ефективних форм і методів професійної підготовки майбутніх вихователів до формування творчості дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції мовленнєвої та конструктивної діяльності присвячені наукові розвідки Ю. Котелянець. Актуальним у контексті даної проблеми є дослідження О. Кононко, яка визначає психолого-педагогічні умови підвищення якості підготовки здобувачів освіти, серед яких формування цілісної наукової картини сучасного світу [2, с. 50]. З огляду на це, варто зацентувати увагу на ролі мистецтва як феномена культури, важливості усвідомлення його поліфункціональності, осмислення гармонізуючої ролі мистецтва, яке презентує певні сторони дійсності і дає цілісне уявлення про світ.

Серед іншого, значущими психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх вихователів, які виділяє учена, є розвиток суб'єктної активності, надання права на відповідальне самовизначення, на власний вибір, на прийняття самостійних рішень; вироблення в кожного студента оптимістичної гіпотези власного розвитку,

довіри власним можливостям, позитивної життєвої перспективи [2, с. 51].

Відтак, на нашу думку, дотримання зазначених умов обумовлює питання розподілу відповідальності між учасниками процесу і покладається також на здобувачів освіти. Якісна підготовка фахівця залежить не тільки від заданого освітнього маршруту, але, великою мірою, і від унікальності особистісного стилю студента, залученого до процесу навчальної діяльності, специфіки вибору та реалізації індивідуальної траєкторії самовдосконалення, особливостей застосування інтелектуальних здібностей.

Мета статті. Розкрити основні аспекти підготовки майбутніх вихователів щодо формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до нової редакції БКДО – Державного стандарту дошкільної освіти, мистецько-творчу компетентність дітей дошкільного віку можна розглядати як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності [1, с. 21].

У методичних рекомендаціях до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти 2021) вказано, що результатом набуття мистецько-творчої компетентності є елементарна обізнаність дитини з особливостями видів мистецтва, ціннісне ставлення до мистецтва та мистецької діяльності. Художньо-продуктивна діяльність (малювання, ліплення, аплікація та самостійна художня діяльність) є пріоритетною у формуванні мистецько-творчої компетентності, основу якої складають розвиток емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; розвиток когнітивної сфери засобами мистецтва; формування навичок мистецької діяльності [3, с. 36].

Важливим для вирішення проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку є вивчення курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою зображувальної діяльності дітей дошкільного віку», який покликаний забезпечити набуття мистецтвознавчих знань, осмислення тріади понять – «культура», «мистецтво», «освіта», їх взаємозв'язку та взаємопроникнення, вироблення педагогічно значущих художньо-творчих умінь, формування готовності здобувачів освіти до організації та керівництва художньо-продуктивною діяльністю дітей (малювання, ліплення, аплікація, самостійна художня діяльність).

Мета начальної дисципліни полягає у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, здатних до

формування художньо-естетичного світогляду дитини, реалізації ідеї комплексного розвитку особистості засобами образотворчої діяльності. Програма курсу відповідає меті та змісту освітньо-професійної програми 012 «Дошкільна освіта», яка спрямована на підготовку фахівців у галузі дошкільної освіти, здатних ефективно розв'язувати комплексні професійні завдання з урахуванням новітніх тенденцій розвитку сфери освітніх послуг. Програму структуровано за змістовими модулями.

Якісна підготовка майбутніх вихователів, реалізація дидактичних цілей щодо осмислення та опанування здобувачами освіти актуальних питань теорії та практики образотворчого мистецтва, особливостей організації образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти забезпечується застосуванням ефективних форм та методів, системою аудиторних занять (семінарські, практичні заняття, лекції (лекції-візуалізації, проблемні лекції, лекції-конференції) та самостійної позааудиторної роботи студентів. Оволодіння майбутніми вихователями вміннями, спрямованими на комплексне вирішення завдань розвитку дітей дошкільного віку засобами мистецької діяльності здійснюється через моделювання професійних ситуацій, наближених до реальних, залучення студентів до активної навчальної, пошуково-дослідницької, самоосвітньої діяльності.

Так, зміст лекцій модуля «Сутність поліфункціональності та інтегративності образотворчого мистецтва» спрямовано на усвідомлення здобувачами освіти значення та ролі мистецтва в суспільстві, його багатофункціональності як основи інтегрованого підходу до організації образотворчої діяльності; систематизацію знань щодо видів, жанрів мистецтва: живопису, графіки, скульптури, архітектури, декоративного мистецтва. Розвиток культури сприймання, емоційно-ціннісного ставлення здобувачів освіти до творів мистецтва; активізації власного творчого потенціалу, опанування художньою практикою, виражальними можливостями різноманітних матеріалів і технік здійснюється під час практичних занять. З метою розвитку емоційної сфери дітей, формування системи їх естетичних уявлень, смаків та оцінок, орієнтуючись на критерії відбору творів образотворчого мистецтва для дітей, майбутні вихователі оволодівають умінням добирати кращі зразки українського національного та світового образотворчого мистецтва.

Під час опрацювання тем модуля «Психолого-педагогічні засади образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» студенти ознайомлюються з психолого-педагогічними дослідженнями проблеми розвитку образотворчих здібностей дітей дошкільного віку, обговорюють проблему розвитку інтересу до образотворчої діяльності, особливості процесів і утворень, що визначають готовність

дитини до образотворчої діяльності; осмислюють сутність поняття «творчість», умови та етапи творчого процесу, своєрідність творчої діяльності дітей дошкільного віку.

У змісті модуля «Організація образотворчої діяльності дітей дошкільного віку» охарактеризовано види образотворчої діяльності, форми організації, сучасні підходи до класифікації методів керівництва образотворчою діяльністю. Студенти опановують засади, які розкривають умови, принципи моделювання художньо-естетичного середовища в групах раннього та дошкільного віку; зміст Базового компонента дошкільної освіти, комплексних і парціальних освітніх програм. Майбутні вихователі оволодівають уміннями визначати оптимальні умови, шляхи, методи для успішного навчання дітей образотворчої діяльності, розвитку творчих здібностей в умовах організованого педагогічного процесу і самостійної образотворчої діяльності. Для розвитку різних сторін пізнавальної діяльності дітей в процесі занять та самостійної образотворчої діяльності, спираючись на натуру, художні образи літературних творів, образотворчого мистецтва, різні джерела інформації, здобувачі освіти добирають тематику занять з різними способами зображень: за уявленням, уявою, з натури, по пам'яті.

У модулі «Методика керівництва образотворчою діяльністю дітей» вивчають особливості особистісно-розвивальних технологій, методик організації образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти, стратегії роботи з обдарованими дітьми, дітей з особливими освітніми потребами. Завдання практичного характеру стимулюють опанування студентами методиками навчання дітей образотворчої діяльності, техніками зображення у різних видах образотворчого мистецтва. Також, під час практичних занять здобувачі освіти оволодівають умінням складати конспекти різних видів і типів занять з образотворчої діяльності, реалізуючи у їх змісті конкретні навчальні, розвивальні, виховні завдання; добирати ефективні методи і прийоми керівництва образотворчою діяльністю дітей в різних вікових групах. З метою формування у дітей пластичних образотворчих умінь і навичок, уміння знаходити вдалі і цікаві конструктивні, художньо-декоративні рішення майбутні вихователі навчаються демонструвати різні способи створення зображень (конструктивний, скульптурний, комбінований). Для розвитку творчих здібностей дітей на заняттях з різних видів образотворчої діяльності та в індивідуальній роботі з дітьми студенти оволодівають умінням демонструвати різні способи виконання предметних, сюжетних та декоративних зображень, спираючись на знання форми, будови, пропорцій, кольорів, законів композиції, ритму і симетрії.

Модуль «Організаційно-методичні аспекти роботи з образотворчої діяльності у закладі дошкільної освіти. Спільна робота ЗДО, школи та сім'ї з організації образотворчої діяльності» спрямований на ознайомлення з формами методичного керівництва, принципами, видами планування роботи з образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей дітей раннього і дошкільного віку, дітей з особливими освітніми потребами; основними напрямками інноваційно-освітньої роботи, новаторськими практиками вихователів щодо образотворчої діяльності; завданнями, змістом, формами, методами співробітництва закладу дошкільної освіти та сім'ї з питань розвитку дитини в мистецькій діяльності; усвідомлення сутності наступності і перспективності та напрямів їх реалізації.

Таким чином, специфіка організації та керівництва образотворчою діяльністю вимагає від майбутнього вихователя оволодіння сукупністю знань, умінь, які забезпечують творчу взаємодію дорослого з дитиною, цілісність її світосприйняття на основі синтезу мистецтв, успішне впровадження особистісно-розвивальних технологій зображувальної діяльності в освітній простір сучасного закладу дошкільної освіти з метою формування у дітей мистецько-творчої компетентності.

Також, окремо хочемо наголосити на тому, що на сучасному етапі відбувається зміна традиційних навчальних практик, обумовлена дистанційним навчанням, активним впровадження відповідних ресурсів, нових технологій в освітній процес, що є невід'ємною складовою підготовки майбутніх вихователів. Інформаційно-комунікативні технології є тим дієвим інструментом, що зумовлює їх наскрізне застосування в освітньому процесі і дозволяє провадити навчання на якісно новому рівні, сприяє реалізації інтерактивних підходів. Потенційні можливості комп'ютерних технологій, зокрема, електронних освітніх ресурсів (довідкові матеріали, інформаційні, навчальні), демонстраційних матеріалів (презентації, відео- й аудіозаписи), електронних методичних матеріалів (лекції, практичні роботи, самостійна робота), електронних систем тестування як інноваційного методу контролю знань успішно використовуються під час вивчення курсу та активізують навчальну діяльність. Використання засобів інформаційних, мультимедійних технологій уможливорює підвищення мотивації студентів до професійної освіти через новизну, нетрадиційність подання навчального матеріалу і водночас сприяє формуванню умінь ефективного використання інформаційних технологій, що є необхідною умовою професійної діяльності майбутніх вихователів, їхньої готовності й здатності розв'язувати нетрадиційні педагогічні завдання у різних ситуаціях освітнього процесу, та в умовах, які постійно змінюються.

До прикладу, набуття здобувачами освіти досвіду роботи з електронними ресурсами, усвідомлення студентами потенціалу народного мистецтва у формуванні мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку на етапі раннього етнічного удосконалення, його цінності як естетичного відображення світу здійснюється через самостійну роботу під час вивчення теми «Характеристика видів декоративно-ужиткового мистецтва». Так, студенти використовують онлайн-ресурси сучасних мистецьких локацій, зокрема, Національного музею українського народного декоративного мистецтва <https://www.mundm.kiev.ua/#SHOP>, культурно-освітньої платформи «Ладомирія», <https://online.ladomyriia.com/>, «Ковчег «Україна» <https://www.kovcheg.ua/>, які слугують промоцією українських культурних «скарбів», що стимулює розвиток дослідницьких умінь і навичок студентів, орієнтовано на самостійний пошук інформації, її творчого осмислення.

Майбутні вихователі, працюючи з доступними електронними ресурси <https://www.kovcheg.ua/>; <https://www.kovcheg.ua/book/kovcheg-ukrayinske-narodne-mistectvo/>; <https://www.kovcheg.ua/article/artbook>, поглиблюють свої знання про українське традиційне мистецтво через проект-ініціацію «Ковчег «Україна» та його віртуальні унікальні видання: фотоальбоми «Ковчег: українське народне мистецтво», «Скарби нації: традиційне мистецтво України» ілюстровану міні-енциклопедію «Школа Різдва»; вишукані арт-буки «Скриня. Речі сили» та ін., до оформлення яких залучено кращих художників і графічних дизайнерів. В онлайн-резиденції «Ладомирія» <https://online.ladomyriia.com/> здобувачі освіти мають можливість переглянути віртуальні експозиції <https://online.ladomyriia.com/exposition/> та надихнутися автентичними зразками народного вбрання Волині та Полісся, прослухати пізнавальні онлайн-лекції <https://online.ladomyriia.com/video-lectures/>, скористатися відеопідказками та інформацією, адаптувати її у своїй роботі, виявляючи нетрадиційне мислення, оригінальні рішення під час розробки занять з декоративного малювання (теоретичних, практичних, творчих).

Домінантою занять є мистецькі розповіді, бесіди щодо особливостей народного вбрання Волині, орнаменту, символіки кольору та окремих елементів як складових декору; набуття дитиною необхідних умінь та навичок для власної декоративної діяльності під час малювання стилізованих елементів за мотивами тканих та вишитих елементів народного вбрання, декорування площинних форм окремих компонентів одягу («Вишита сорочка», «Керсетка-станік», «Запаска» та ін.).

Збагаченню уявлень здобувачів освіти про українське мистецтво сприяє відвідання віртуальних музейних колекцій <https://www.mundm.kiev.ua/index.html>, у яких представлені унікальні твори

геніальних українських мисткинь К. Примаченко, К. Білокур, Г. Собачко-Шостак, твори керамічного мистецтва, декоративні розписи, різноманітні альбоми «Український килим», «Українська кераміка» «Українська вишивка» та ін.

Результатом такої роботи є вироблення у студентів умінь добору різноманітного матеріалу для образотворчої діяльності з урахуванням його потенційного впливу на емоційну сферу дитини задля забезпечення розвитку емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва як складової формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. Також об'єднання високохудожніх творів (електронні репродукції, фотоматеріали та ін.), доступних сприйняттю дітей, та представлення їх за допомогою засобів візуалізації (онлайн-інструментів VistaCreate; Canva; Piktochart та ін.) у таблицях, арт-буках, лепбуках, креативних постерах, презентаціях стане наочним посібником і демонстраційним матеріалом, що розширює можливості дітей в отриманні інформації та мотивує дитину до пізнання нового, активізує пізнавальні інтереси.

Залучення здобувачів освіти до перегляду різних видів занять з образотворчої діяльності на YouTube каналах з подальшим аналізом форм роботи, визначенням ефективних методів, прийомів формування образотворчих знань, умінь і навичок дітей дошкільного віку задля ефективного керівництва художньо-продуктивною діяльністю вихованців. Навички критичного мислення, креативний підхід студенти демонструють у ході створення власного продукту, складання конспектів різних видів і типів занять; моделювання різних форми роботи з дітьми, у ході яких вони порівнюють та протиставляють власні ідеї, пропонують освітні ситуації для дітей дошкільного віку, демонструючи набуті теоретичні та практичні знання.

Також, підтримку постійної активності уможливорює і застосування освітніх веб-ресурсів, зокрема, до журналу «Джміль» («Сад снів» та ін.) <https://jmil.com.ua/2019-12/vernissage>, <https://jmil.com.ua/2013-1>. Студенти складають мистецтвознавчі бесіди, розповіді за репродукціями картин (О. Збруцька «Сад снів», О. Можейко «Сон», О. Шупляк «Дух свободи» та ін.), продукують креативні ідеї, пропонують способи їх реалізації під час моделювання занять, усвідомлюючи власний рівень опанування художньої інформації. Веб-ресурс «Технопарк художньо-педагогічних ідей» <https://tpark.jimdofree.com> дозволяє майбутнім вихователям швидко отримати інформацію щодо змісту технології (техніки), форм, методів та прийомів, матеріалів та інструментів, способів її реалізації, умов та результатів її впровадження; використати навчальний відеоматеріал для самоосвіти – оволодіння технічними навичками та вміннями, вправління у використанні різних прийомів та засобів; спроектувати за допомогою

навчально-методичного супроводу (орієнтовних конспектів) освітній процес на заняттях з образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти, організувати навчання дітей з використанням наданого відеоматеріалу [9, с. 185].

Кіндерблог «Вулик» http://kzdnz75ktkmr.blogspot.com/p/blog-page_208.html сприяє усвідомленню технології «Talking Walls» («стіни, які говорять»), формуванню у майбутніх вихователів уміння добирати художні твори (за принципами відбору зображень для «стін, які говорять»: плакатів, малюнків, картин, панно тощо), розуміння того, що мистецтво є невід'ємною складовою естетизації простору закладу дошкільної освіти, його значущості у створенні та моделюванні художньо-естетичного середовища.

Дієвість та ефективність пропонованих завдань полягає в оволодінні прийомами використання нових технологій, прийнятті нестандартних рішень, продукуванні нових ідей, трансформації їх в світний простір закладу дошкільної освіти під час проходження різних видів практики, апробації у науково-дослідницькій діяльності, в усвідомленні відповідальності за їх практичне втілення.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що якісна підготовка майбутніх вихователів, здатних добирати і використовувати різні форми образотворчої діяльності, впроваджувати в практику роботи сучасні технології здійснюється на основі скоординованої системи, яка поєднує навчальну, практичну, науково-дослідницьку та самоосвітню діяльність здобувачів освіти, інтегрує різні активні практики, до яких залучаються здобувачі освіти з метою підвищення мотивації, активізації прагнення до успішної самореалізації професійної діяльності, набуття навичок практичного застосування отриманих знань, що забезпечує успішне формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку на основі інтеграції змісту та видів образотворчої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Кононко О. Л. Формування у майбутнього фахівця базових якостей особистості. *Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 1. С. 49–54.
3. Методичні рекомендації до Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). 2021 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-donovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>
4. Підкурманна Г. О. Художньо-педагогічна підготовка студентів у світлі новітніх тенденцій методологічної та функціонально-структурної перебудови. *Соціалізація особистості : збірник наук праць / під ред. Капської А. Й.* Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. С. 131–143.
5. Половіна О. А. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*, 2021. № 2. С. 4.
6. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. 4-те видання, перер. та доп. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2014. 378 с.
7. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. В. Буган, В. І. Урський]. Тернопіль : ТОКІППО, 2001. С. 121.
8. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. доктора пед. наук / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. Х., 2004. 41 с. С. 16.
9. Шульга Л. М. Технологічний підхід до формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung: збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ» з матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Цюрих. 12 серпня 2022 р. Вінниця, Цюрих : Європейська наукова платформа, BOLESWA Publishers. 2022. С. 184–186.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСІВ «ОБСТЕЖЕННЯ ТА ОЦІНКА ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ» І «ВНУТРІШНЯ МЕДИЦИНА»

USE OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF FUTURE BACHELORS OF NURSING DURING STUDYING THE COURSES "EXAMINATION AND ASSESSMENT OF HUMAN HEALTH" AND "INTERNAL MEDICINE"

Статтю присвячено проблемі застосування дидактичного потенціалу інноваційних педагогічних технологій у процесі організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина». Встановлено, що сучасні інвазивні методи діагностики та лікування пацієнтів, володіючи високою інформативністю та лікувальною ефективністю, займають важливе місце в практичній охороні здоров'я, причому діапазон їх застосування постійно розширюватиметься, а медична сестра є обов'язковим учасником або безпосереднім виконавцем цих маніпуляцій. Тому підвищення якості та ефективності роботи медичних сестер є актуальним завданням вищої медичної освіти України. Підсумовано, що у практиці розвитку сестринської справи необхідні нові підходи до підготовки середнього медперсоналу, оскільки вони повинні виконувати свою роботу на якісно новому рівні. Практична охорона здоров'я потребує кваліфікованих медичних сестер, які мають відповідну якісну теоретичну та практичну підготовку, що гарантує успішне виконання медичною сестрою своїх обов'язків. З'ясовано, що інноваційні педагогічні технології нині тлумачать як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи на заняттях з курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» дає можливість розвитку особистості студента, підготовки до самостійної діяльності, розвитку творчого мислення й у результаті формування інформаційної культури. Потенціал оновлення методики викладання курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» віднайдено в дидактичних можливостях технології проблемно-модульного навчання, симуляційного навчання, дистанційного, ІКТ технологіях, евристично-модульної технології навчання в організації самостійної роботи студентів; створенні творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; наявності обов'язкової самостійної професійної практики у змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності; таких прийомів: навчальних (нагадування, конкретизація, постановка питань); стимулюючих (своєчасна і резу-

лярна перевірка й оцінювання виконаної роботи); мотиваційних (постановка мети навчальних самостійних занять, показ практичного значення навчальної діяльності та результатів праці).

Ключові слова: студенти, майбутні бакалаври сестринської справи, професійна підготовка, інноваційні педагогічні технології, медична академія, дисципліна «Обстеження та оцінка здоров'я людини».

The article deals with the problem of applying didactic potential of innovative pedagogical technologies in the process of organization of educational activities of future bachelors of nursing during studying the courses "Examination and Assessment of Human Health" and "Internal Medicine". It has been determined that modern invasive methods of diagnosis and treatment of patients, possessing high informativeness and treatment efficiency, occupy an important place in practical health care, and the range of their application will constantly expand, and the nurse is an obligatory participant or direct executor of these manipulations. That is why increasing the quality and efficiency of work of nurses becomes relevant task of higher medical education in Ukraine. It has been concluded that in the practice of developing nursing, new approaches to the training of average medical personnel are needed, since they must perform their work at a qualitatively new level. Practical health care needs qualified nurses who have got appropriate qualitative theoretical and practical training that guarantees the successful performance of the nurse's duties. It has been found out that innovative pedagogical technologies nowadays are interpreted as the purposeful, systematic and consistent introduction into practice of original, innovative methods, techniques of pedagogical actions and means that cover the entire educational process from the definition of its purpose to the expected results. Use of information and communication technologies (ICTs) during the organization of educational activities of future bachelors of nurses at the courses "Examination and Assessment of Human Health" and "Internal Medicine" give the possibilities of developing student's personality, preparing for individual activities, development of creative thinking and as a result of formation of information culture. The potential for updating the methodology of teaching courses "Examination and Assessment of Human Health" and "Internal Medicine" has been identified in the didactic possibilities of problem and module learning technologies, modelling learning, distance learning, ICTs, heuristic-modular learning technology in the organization of students' individual work; making the creative oriented motivational field of professional activities both students and lectures; the presence of

УДК 378:789;34/65

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.28>

Демянчук М.Р.,
докт. пед. наук,
професор кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради
Гашинська О.С.,
канд. мед. наук,
доцент кафедри медико-профілактичних дисциплін та лабораторної діагностики Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради
Демянчук Т.М.,
викладач вищої категорії, методист Фахового медичного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради

mandatory individual professional practice in simulated and real situations of production activity; the following techniques: educational (reminding, specifying, asking questions); stimulating (timely and regular checking and evaluation of the work performed); motivational (setting the goal of educational individual

classes, showing the practical significance of educational activities and work results).

Key words: students, future bachelors of nursing, vocational training, innovative pedagogical technologies, medical academy, discipline "Examination and Assessment of Human Health", discipline "Internal Medicine".

Актуальність дослідження. Впровадження в роботу установ охорони здоров'я України новітніх медичних технологій, сучасних досягнень медицини, вдосконалення техніки виконання оперативних втручань, розширення можливостей хірургічних способів лікування найрізноманітнішої патології вимагають удосконалення організації та підвищення якості роботи середнього медичного персоналу. Багато питань організації надання якісної допомоги пацієнтам вимагають подальшого поглибленого вивчення медичними сестрами діагностичного обладнання та сучасної техніки з метою покращення результатів її експлуатації. Одним із шляхів вирішення окреслених запитань є підвищення якості навчання та кваліфікації медичних сестер у процесі викладання курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина», включення до програми навчання питань удосконалення навичок, умінь та знань щодо виконання лікувальних маніпуляцій, освоєння принципів роботи на сучасному обладнанні та застосування їх при здійсненні догляду за пацієнтами.

Аналіз останніх публікацій вказує на той факт, що проблема інноватизації професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи перебуває в полі зору сучасних дослідників. Поза як нині дослідники вдаються до виокремлення дидактичного потенціалу педагогічних інноваційних технологій у розрізі реалізації дидактичних умов стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу (О. Жерновникова [3]); конкретизації засад оновлення процесу формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки засобами новітніх педагогічних технологій (Т. Закусилова [4]); констатування способів оновлення процесу формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер (Л. Кайдалова [5]). Необхідність оновлення й технологізації процесу організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» продиктована певною мірою вимогами міжнародних стандартів щодо забезпечення ступеневості медсестринської освіти (Л. Акуліна [1]) й необхідністю спрямування студентів до розвитку власної професійної самосвідомості (К. Добровольська [2]).

Іншою призмою вивчення тенденції інноватизації професійної підготовки майбутніх бакалаврів

сестринської справи сучасні дослідники вважають необхідність забезпечення самостійності як особистісно-професійної якості молодшого медичного персоналу в умовах реформування медичної галузі в Україні (О. Коваленко [6], О. Яковець [10] та ін.); розвитку професійної ідентичності майбутніх бакалаврів сестринської справи (Х. Козак [7]) як складників професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи (Н. Лісна-Міських [8]) шляхом використання сучасних підходів до організації вищої медичної освіти в Україні. Проте проблема застосування дидактичного потенціалу інноваційних педагогічних технологій у процесі організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» залишилась поза межами наукових розвідок сучасних дослідників.

Тому **метою статті** є виявлення й характеристика тих інноваційних педагогічних технологій, використання засобів, форм, методів яких забезпечить позитивну динаміку в опануванні майбутніми бакалаврами сестринської справи знань, умінь, навичок з курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина».

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що сучасні інвазивні методи діагностики та лікування пацієнтів, володіючи високою інформативністю та лікувальною ефективністю, займають важливе місце в практичній охороні здоров'я, причому діапазон їх застосування постійно розширюватиметься, а медична сестра є обов'язковим учасником або безпосереднім виконавцем цих маніпуляцій. Тому підвищення якості та ефективності роботи медичних сестер є актуальним завданням вищої медичної освіти України. Поряд з високим професіоналізмом медичні сестри повинні мати глибокі деонтологічні знання. Поліпшення якості медичної допомоги є одним із найважливіших завдань системи охорони здоров'я нашої держави. Потреба в медичних сестрах з вищою освітою зростає, тому що інвазивні методи діагностики та лікування, що виконуються з використанням предметів медичної техніки, відносяться не тільки до дуже складних, а й відповідальних маніпуляцій, а медична сестра повинна виявляти високий професіоналізм, деонтологічну грамотність, тому вдосконалення сестринської справи слід здійснювати через систему вищої освіти, і ці питання мають бути включені до планів розвитку охорони здоров'я.

У зв'язку з викладеним вважаємо, що у практиці розвитку сестринської справи необхідні нові підходи до підготовки середнього медперсоналу, оскільки вони повинні виконувати свою роботу на якісно новому рівні. Практична охорона здоров'я потребує кваліфікованих медичних сестер, які мають відповідну якісну теоретичну та практичну підготовку, що гарантує успішне виконання медичною сестрою своїх обов'язків. Базові професійні знання майбутні бакалаври сестринської справи здобувають під час вивчення, зокрема, курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина», що вказує на необхідність оновлення методики їх викладання шляхом застосування інноваційних педагогічних технологій.

Інноваційні освітні технології спираються на тезу, що у закладах вищої освіти студенти здобувають не знання, тоді як опановують методи, форми і способи «добувати» знання. Тобто інноваційні педагогічні технології інтегрують методологію науково-пізнавальної діяльності, спрямовану на формуванням креативної уяви та кмітливості студентів, змінюють структуру розумової активності майбутніх фахівців й передбачають з подальше застосування «здобутих знань» у квазіпрофесійній діяльності. Розглянемо перелік *інноваційних технологій навчання*, як доцільно, на наше переконання, зреалізовувати в освітньому процесі медичної академії задля активізації освітньої діяльності студентів під час вивчення дисциплін «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина».

У загальному розумінні педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компанування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [1]; опис процесу досягнення запланованих результатів; системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [9]; продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов тих, хто навчається [8].

Отже, педагогічна технологія як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмовану в часі та просторі призводить до намічених результатів. Тоді як інноваційні педагогічні технології нині тлумачать як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Так, *технологія*

проблемно-модульного навчання формуватиме навички творчого засвоєння знань, сприятиме розвитку уміння самостійно вирішувати професійні проблеми з накопиченням певного досвіду у творчій та професійній діяльності, формуватиме мотиви навчання, інтерес до майбутньої професійної діяльності, науково-пізнавальні потреби, забезпечуватиме полімодальність сприйняття навчального матеріалу тощо.

Проблемно-модульна технологія навчання передбачає створення проблемної ситуації під час заняття з дисциплін «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» з конструюванням та формулюванням проблеми в модулі. Вважаємо, що окреслена педагогічна інновація буде здатна вирішувати нові завдання в умовах реформування вищої професійної освіти. Поза як передбачає організацію самостійної роботи студентів у напрямі вирішення професійно-ситуативних проблемних завдань.

У сучасному освіті відбувається докорінна зміна цілей і завдань, пріоритетним стає особистісно-орієнтоване навчання, спрямоване на формування компетентностей майбутніх бакалаврів сестринської справи. Основною компонентою нової освітньої програми є науково-дослідницька діяльність студента. У вищій медичній школі результат процесу навчання виступає як формування професійно значущих якостей особистості студента – якостей, які визначають його професійну компетентність і майстерність.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи на заняттях з курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» дає можливість розвитку особистості студента, підготовки до самостійної діяльності, розвитку творчого мислення й у результаті формування інформаційної культури.

В освітньому процесі медичної академії можна використовувати різноманітні форми ІКТ:

- готові електронні продукти;
- мультимедійні презентації (МП);
- ресурси Інтернету.

За рахунок використання МП розвивається зорова та письмова пам'ять; з'являється можливість переглянути пропущений матеріал на слайдах; інформація запам'ятовується легше і на триваліший термін; скорочується час пояснення нової теми та фіксування матеріалу; збільшується самостійність у виборі того, що писати у конспекті; легше сприймаються схеми та приклади. ІКТ забезпечують більшу ефективність лекції та активізують роботу аудиторії. Використання МП дає не тільки можливість значної економії навчального часу, а й дозволяє набагато збільшити обсяг інформації, що передається. Таким чином, можна відзначити,

що використання ІКТ сприяє підвищенню якості підготовки кваліфікованих спеціалістів, продуктивності праці викладача: з їх допомогою підвищується наочність навчання, збільшується точність викладу матеріалу, економиться час.

Крім того, сучасні педагогічні дослідження спрямовуються також на вирішення проблеми активізації самостійності студентів під час вивчення дисциплін «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина». Так, розглядаючи самостійну роботу як важливий чинник у формуванні професійних умінь студентів медичних коледжів, О. Яковець визначає такі провідні чинники, як «використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання в організації самостійної роботи студентів; створення творчорієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів; наявність обов'язкової самостійної професійної практики у змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності» [10, с. 262].

Водночас, науковці зосереджують увагу на особливостях розвитку самостійного творчого пізнання як чинника активізації професійної підготовки майбутніх медичних сестер, рекомендуючи дотримуватися таких прийомів: «навчальних (нагадування, конкретизація, постановка питань); стимулюючих (своєчасна і регулярна перевірка й оцінювання виконаної роботи); мотиваційних (постановка мети навчальних самостійних занять, показ практичного значення навчальної діяльності та результатів праці)» [9, с. 127]. Одним із інноваційних підходів до підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи є використання дистанційного навчання. Науковці відзначають гнучкість, модульність, економічну ефективність і нову роль викладача в дистанційному навчанні, можливість використання спеціалізованих технологій і засобів навчання [2].

Актуальним питанням залишається впровадження симуляційних технологій навчання. Аналіз сучасних технічних можливостей людства дав змогу встановити, що реалістичність симуляційного обладнання (fidelity), яке доцільно використовувати в процесі професійної підготовки студентів медичних коледжів, повинна забезпечуватися на семи рівнях.

Висновок. Таким чином, важливим компонентом застосування сучасних педагогічних технологій у процесі організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення курсів «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина» є гнучкість та можлива перебудова викладу навчального матеріалу. Методичним завданням викладачів є пошук правильних шляхів застосування інтенсивних засобів та форм навчання, а одним із показників раціональності використання сучасних

педагогічних технологій є інтерес майбутніх бакалаврів сестринської справи до здобуття професійних знань, вмінь, навичок, прагнення до самостійної діяльності, професійного кар'єрного зростання. Поступовий перехід медичних академій до сучасних освітніх технологій дасть новий імпульс системі медичної освіти, дозволить перейти до інноваційного шляху розвитку вищої медичної освіти.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в обґрунтуванні специфіки реалізації засобів дистанційного навчання в методиці викладання дисципліни «Обстеження та оцінка здоров'я людини» і «Внутрішня медицина».

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Акуліна Л. П. Ступенева медсестринська освіта – вимога міжнародних стандартів. *Актуальні питання підготовки майбутніх фармацевтичних та медичних фахівців в умовах сучасної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Житомир, 15 лютого – 24 березня 2016 р.). Житомир, 2016. С. 4–5.
2. Добровольська К. В. Формування професійної самосвідомості студентів медичних ВНЗ як педагогічна проблема. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 44. С. 132–136.
3. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський нац. пед. ун-тет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 227 с.
4. Закусилова Т. О. Формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя, 2018. 20 с.
5. Кайдалова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер: теоретичний аспект. *Науковий вісник НУБіП України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія*. 2018. Вип. 267. С. 80–85.
6. Коваленко О. О. Значення самостійності як особистісно-професійної якості молодшого медичного персоналу в умовах реформування медичної галузі в Україні. *Педагогіка та психологія*. 2013. Вип. 43. С. 73–82.
7. Козак Х. І. Формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи на засадах деонтологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 250 с.
8. Лісна-Міських Н. Є. Загальна характеристика формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи. *Педагогічний дискурс. Сер.: Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXXII. С. 122–126.
9. Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф) НЗ України за допомогою відеоконференц-зв'язку) : матеріали XIV Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ (Тернопіль, 18–19 трав. 2017 р.): у 2 т. / Терноп. держ. мед. ун-т

імені І. Я. Горбачевського. Тернопіль : ТДМУ, 2017. Т. 1. 211 с.

10. Яковець О. В. Самостійна робота як важливий чинник у формуванні професійних умінь студен-

тів медичних коледжів. *Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 10–11 листоп. 2011 р.). Житомир, 2011. С. 261–263.

RELIEVING STUDENTS' ANXIETY STATES BY USING EMDR TECHNIQUE

ЗНЯТТЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ
ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ ДРРО

Since the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation in Ukraine, the number of nervous disorders among Ukrainian students of higher educational institutions has increased. Young people who have been in the temporarily occupied territories (Luhansk, Kherson, Donetsk, Kharkiv, and Mykolaiv regions) since the beginning of the war are experiencing chronic stress disorder. Stress is felt not only by those who are in hot spots but also by those who were forced to change their place of residence in a hurry. A relatively new method of combating post-traumatic stress disorder, which is called eye movement desensitization and reprocessing (EMDR), is gaining more and more popularity in the world and is able to weaken the effect of negative emotions on a person.

Post-traumatic stress disorder (PTSD) is a mental reaction to nerve trauma and acute stress. It prevents the adolescent from developing psychologically and physically, he cannot control his emotions, communicate with his peers, and adapt to a new environment. Although the majority of studies carried out recently have studied the results of using EMDR only for people with post-traumatic stress disorder, its effect has been experimentally proven for the treatment of many other psychological problems: chronic stress disorder, traumatic experiences, panic attacks, addiction, anxiety, etc. The article proposes to use the EMDR method for the treatment of psychological problems in students, which are the consequences of military combat in Ukraine. The main idea of EMDR therapy is to allow imagination and give the patient what his heart needs. In this way, we change neural networks, which also change deep feelings. We "program" the adolescent's thoughts to be positive, and the brain heals because new neural pathways are ignited, and new neurons form a new pattern of behavior. These techniques help the brain, along with the formation of new neural connections, to cleanse itself of traumatic ones.

Key words: pedagogical psychology, institution of higher education, EMDR method, bilateral stimulation, eye movement desensitization and reprocessing, traumatic experiences, panic attacks, anxiety.

Від часу початку повномасштабного вторгнення російської федерації в Україні

збільшилася кількість нервових розладів у студентів вищих навчальних закладів. Молодь, яка від початку війни і досі перебуває на тимчасово окупованих територіях (Луганська, Херсонська, Донецька, Харківська, Миколаївська області), переживають хронічний стресовий розлад. Стрес відчувають не лише ті, хто перебуває в гарячих точках, але і ті, хто були вимушені поспіхом міняти місце проживання. У світі дедалі більшої популярності набуває порівняно новий метод боротьби з посттравматичним стресовим розладом, який називається десенсибілізація та репроцесуалізація рухом очей (ДРРО) і який здатний послабити дію негативних емоцій на людину.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це реакція психіки на нервову травму та гострий стрес. Він заважає підлітку розвиватися психологічно і фізично, він не може керувати своїми емоціями, спілкуватися з однолітками, адаптуватися до нового середовища. Хоча в більшості проведених на даний момент досліджень вивчалися результати застосування ДРРО до людей лише з посттравматичним стресовим розладом, експериментально доведено ефект ДРРО для лікування багатьох інших психологічних проблем: хронічного стресового розладу, травматичного досвіду, панічних атак, залежності, занепокоєння, та ін. В статті пропонується використовувати метод ДРРО для лікування у студентів психологічних проблем, наслідків бойових дій в Україні. Основна ідея терапії ДРРО полягає в тому, щоб дозволити увійти і дати пацієнту те, що потрібно його серцю. Таким чином ми змінюємо нейронні мережі, які змінюють і глибокі почуття. Ми «програмуємо» думки дитини на позитив, і мозок лікується, тому що запалюються нові нейронні шляхи, а нові нейрони формують нову модель поведінки. Ці техніки допомагають мозку поряд з формуванням нових нейронних зв'язків очищатися від травматичних.

Ключові слова: педагогічна психологія, вищий навчальний заклад, метод ДРРО, двостороння стимуляція, десенсибілізація та репроцесуалізація рухом очей, травматичні переживання, панічні атаки, тривога.

UDC 37.378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.29>

Dmytruk V.A.,

Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University

Formulation of the problem in general. With the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation, the number of nervous disorders among Ukrainian students of higher educational institutions increased. Young people are experiencing chronic stress disorder. Stress is experienced not only by those who are in hot spots, but also by those who were forced to change their place of residence in a hurry. According to the Minister of Education and Science of Ukraine, Serhiy Shkarlet, on August 4, 2022, there are 641,000 Ukrainian school-age children abroad, which is 30,000 less than in May, and the number of displaced students exceeds these figures [1]. The

relatively new EMDR method of combating post-traumatic stress disorder, which can weaken the effect of negative emotions, is gaining more and more popularity in the world.

Analysis of recent research and publications.

Although the majority of EMDR studies have been conducted for people with post-traumatic stress disorder [2; 3; 4], the effect of EMDR has been experimentally proven for the treatment of many other psychological problems: chronic stress disorder, traumatic experience, panic attacks, anxiety, etc.

The purpose of the article. In the article, it is proposed for the treatment of students' psychological

problems caused the military combat in Ukraine to use the EMDR method, which is easy to use and does not require additional equipment.

Presenting main material. EMDR stands for Eye Movement Desensitization and Reprocessing. It is a trauma therapy that was developed in the 80s by psychologist Francine Shapiro. With the EMDR, the memory network is activated where the trauma is stored. We mean by that eye movements that go back and forth. It can be an auditory stimulation: drumming, or tapping. And what occurs is it sets off a rapid processing effect, a kind of mind-body-free society of processing where the trauma has been fragmented and frozen in time, gets unstuck, and begins to move very rapidly through the nervous system. Thus what you obtain is a kind of mind-body-free associative processing [5, p. 59]. What it does is what has been frozen in a traumatic way with the disturbing thoughts and the images and the emotional distress. All of that moves out. At the end of the EMDR session, a person has a broader perspective on what happened. They no longer have emotional distress. It feels like what happens happened in the past. It was absolutely revolutionary when it came out [5, p. 109].

The EMDR technique is traced back to 1991 when Dr. Francine Shapiro initiated a direction in psychology and started training professionals. To evolve this technique, we need more resourcing. How thinking has evolved over time is the need for more resourcing, the need for more stabilization, and the need to support students more before they drop into the intensive trauma networks.

During therapy, a lot of imagery should be used. It helps link things up for suffering people. Also, we recognize the importance of repairing developmental deficits. What EMDR does beautifully is when you have a traumatic experience, we can call it lit up; it is activated, where the memory is stuck in your nervous system. What happens with the EMDR is that we always move towards health and wellness, always unless we get stuck somewhere. Then there is a technique for unsticking people. This is the power of the resource, the use of imagination, or bilateral stimulation [6, p. 200351]. It is possible to record changes in the brain pre- and post-EMDR.

They are very definite: there is an activation in the right hemisphere (pre-EMDR) when the trauma memory is activated and post-EMDR there is the frontal lobes come online, which had been in the dark prior [5, p. 123]. Thus that activation goes down, and the frontal lobes come to light; changes in the brain are observed. However, the mechanism that is causing them is not exactly known. Francine Shapiro developed what she called the standard protocol, which has got a lot of numbers and scales with it. Then she did her original research using this very technical protocol [5, p. 158].

When working with early childhood traumas, it is going to be long-term work. The therapeutic relationship is central to this work. It is a foundation. We want an adolescent to feel safe. We want to have a good bond with them. We believe that when there is a strong therapeutic relationship, the adolescent has a corrective emotional experience. They have experienced a healthy relationship, whereas their childhood is associated with unhealthy relationships. So we are changing their nervous system just by having a good therapeutic relationship.

The work with attachment focus EMDR is client-centered which means that it adjusted according to each individual. Therefore, if they like lots of resources, lots of resources are done. If they need long sets of bilateral stimulation and talk the whole time, all that should be done. Then talking for several sessions is carried out. The client-centered way of working proved to be reparative when you are being listened to when you are cared for; all of that is reparative. Thus, client-centered approach with any good therapy is those necessary things to release anxiety.

The following step is resource tapping to repair development deficits. Thus fundamental resources are to be used. However, there should be used all imagination and bilateral stimulation repair the nervous systems of students. So if they had to leave their home or they had no security in their home, what we can do is we can create an image, an ideal home, the home they wish they had, the home that would meet their emotional needs, and we will really create this image get and what we call tap it in; so they have a good sense of their home. Then we reimagine as long as they need to reimagine with bilateral stimulation. So, with this, what we are doing is we are filling in what they miss. And what is extraordinary is the brain's plasticity. That is when you are imagining something you are lighting up these neural networks. And if they can really drop into the image and give themselves what they need in imagination with this bilateral stimulation, it changes how they feel inside. It is extraordinary. We were observing the teenagers that had borderline difficulty with emotional regulation, acting out behaviors, and lit of real difficulty. If they can really stick with a therapist and they can do these other things, and they can really allow themselves to imagine and give themselves what they need with this development repair, we were getting incredible results with this. It really changes.

It would be a home they create that fits their needs. Not their previous home, because that would be therapeutically incorrect. That would get rejected. A therapist needs to validate the truth of what they lost, that they did not get their needs met. But they do not have to be condemned to have damaged the rest of their life because of what happened to them. This can be repaired. It cannot be changed because

it happened. So it is really the recognition, the validation of that, what is so important. But when you imagine and give yourself what you need, you are changing the neural networks inside yourself so that it changes how you feel [4, p. 261]. And it changes the kind of relationships you have in the future. So, that is holding both those things together. It is really repairing. Summing up, when you have certain experiences over and over again, the neurons are going to be wiring into particular patterns [3, p. 10]. Therefore, when we have had these experiences of losing our home that is the neural network, which defines how we view ourselves. And the kind of relationships we end up repeating, because this is the neural network, this is how we view ourselves. These things define us.

When we allow ourselves to imagine something different, we light up new neural pathways and new neurons fire in a new pattern. Furthermore, when we add the bilateral stimulation, it changes that patterning. It changes those neural networks. And what is interesting is that the person does not forget what really happened to them, but they feel different. They really feel the sense of this new patterning, which gives them the potential to have different kinds of relationships and also to view themselves differently. When you are not treated with respect as a child, the belief goes in: I do not deserve to be safe. I do not deserve to be protected. But when you provide that for yourself in this image, it changes your mind: I do deserve a lovely home. I am a loving being. I can have love, and I can love. Thus when that changes, the relationships change.

Let us assume we are working with someone who has seen military actions: shooting, bombing, etc. When you think of that incident, what picture represents the worst part? It is the image of the explosion next to my house. Then we ask for the negative cognition. What negative belief goes with that? You are powerless. Then ask: what would you like to believe about yourself? And so the person has to struggle to come up with what they would like to believe. I would like to believe I am powerful. Doctor Shapiro developed a scale called the Validity of Cognition scale, where she measured how true that positive statement feels when you pair it with the trauma image [7, p. 331]. So when you bring up the image of the explosion and say to yourself: I am powerful, how true does that belief feel on a scale from one to seven, where one is completely false, and seven is completely true? If they say: one, it does not feel true. Then we have to bring up the terrifying picture again. During this, you say to yourself: I am powerless. What emotions do you feel?

You feel scared. It is measured on the scale, where zero is no disturbance or neutral emotion. For instance, you feel a disturbance of seven. Where do you feel the disturbance in your body? It is in my face,

it is in my chest, it is in my stomach. Now, the terrifying picture is brought and I say to myself: I am powerless. Feel the feelings, and now the bilateral stimulation or eye movements start. And then the desensitization phase begins, and the rapid processing begins. So that is the standard protocol, and it can take a long time to get what we call a target. What should be done with the most traumatized adolescents? It will set up what is called the four foundational resources. We will have them think of a peaceful place and bring up their nurturing figures to protect their figures, their wise figures, and their team. They have got the team. And then, we will descend into the trauma network. Now, if we bring up the picture that is most disturbing. What emotions do you feel? Terror. What do you notice in your body? My throat is tight. My chest is tight. What negative beliefs do you have about yourself? I am going to die. We are ready to start the bilateral stimulation. Let whatever comes up without censoring it, and then we begin the bilateral stimulation, and they start the process. So it is smoother. If you think about it, trauma is stored on the right side of the brain in its fragmented form. Numbers and scales are on the left side. That is the standard protocol. The target image is on the right side, the negative cognition could be right or left, but the positive one is definitely on the left side. The validity of the cognition scale is on the left side. Then we ask for the emotions to go back to the right side, and then we measure it. We are back on the left side, and then the body sensations are on the right side. So we are going back and forth, back and forth. And for many of our students who have been traumatized, this feels objectifying.

So imagery paired with bilateral stimulation seems to integrate information more fully into the neural circuitry. The following thing is the idea that came from Bessel van der Kolk's works: people who have PTSD do not attend to neutral stimuli. Their brains are geared to traumatic stimuli. Finally, we came to the idea of lighting up positive, resourceful neural networks and adding bilateral stimulation to them to expand those neural networks. The resource tapping and the whole idea of using imagery paired with bilateral stimulation is an effective method of smoothing the anxiety states of students, which they can apply. We light it up, we get a good sense of whatever the resources are, and then we add short amounts of bilateral stimulation. Then we just find something else, and then we fully activate that, and maybe the next time we use a shorter amount of bilateral stimulation, we do not use as much because using more sets them into this free associated processing that takes them into some of the negative memory. Thus, there are lots and lots of ideas of ways to help students just using imagination and bilateral stimulation. We can use it to reduce anxiety.

Conclusions. In the article, it has been suggested a method for releasing students' anxiety caused by

war psychological trauma. The standard EMDR protocol of therapy is considered and how it helped out many students. It is shown that using that technique, it is possible to reprogram the brain and change behavioral patterns. It is proposed to pair this therapy method with bilateral stimulation, which means stimulating both the right and left parts of the brain by, for example, touching both of your shoulders. These techniques help the brain form new connections and clear traumatic ones reducing students' anxiety.

REFERENCES:

1. Shkarlet S. (2022), Twitter. URL: https://twitter.com/uacrisis/status/1500768651053522948?s=20&t=ZxBwNmhWfM1_dVyUITaGmQ
2. Luber M. (2009). Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Scripted Protocols: Special Populations. Springer Publishing Company, 720 p.
3. van der Kolk B. (2000). Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. *Dialogues Clin Neurosci.* 2 (1), 7–22. DOI: 10.31887/DCNS.2000.2.1/bvdolk. PMID: 22034447; PMCID: PMC3181584.
4. van der Kolk B., Ducey C. (1989). The psychological processing of traumatic experience: Rorschach patterns in PTSD. *J Trauma Stress.* 2, 259–274. DOI: 10.1007/BF00976231
5. Shapiro F. (2017). Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy, Third Edition: Basic Principles, Protocols, and Procedures. The Guilford Press, 568 p.
6. Kamińska D., Smółka K., Zwoliński G., Wiak S., Merecz-Kot D., Anbarjafari G. (2020). Stress Reduction Using Bilateral Stimulation in Virtual Reality. *in IEEE Access*, 8, 200351–200366. DOI: 10.1109/ACCESS.2020.3035540
7. Gosselin P., Matthews W. (1995). Eye movement desensitization and reprocessing in the treatment of test anxiety: a study of the effects of expectancy and eye movement. *Behav Ther Exp Psychiatry.* 26 (4), 331–337. DOI: 10.1016/0005-7916(95)00038-0

ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІР СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ НАПРЯМІВ

THE INNOVATIVE DIMENSION OF MODERN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF DIRECTIONS

Актуальність поданої статті зумовлена глобалізаційними та євроінтеграційними трансформаціями сучасного суспільства, а також набуттям Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, що спонукають вітчизняну систему вищої освіти до інноваційних змін у напрямі навчання вчитися, працювати, співіснувати з представниками інших культур й етносів, жити в умовах військового стану. У статті проаналізовано етимологію феномену «інновація». Представлено авторську дефініцію освітньої інновації як процесу та результату створення й впровадження системних новоутворень, що відповідають сучасним викликам суспільства й ефективно впливають на модернізацію вищої освіти та її перспективний розвиток. Визначено поняття «інноваційний вимір» як параметр, що характеризує властивості, особливості, певний стан вищої освіти в інноваційному контексті, що представлений такими напрямками, як-от: концептуально-інноваційний, технологічно-інноваційний, комунікативно-інноваційний виміри. Доведено, що концептуально-інноваційний вимір сучасної вищої освіти пов'язаний з поліпарадигмальним синтезом особистісно зорієнтованої, смислової, рефлексивної освітніх парадигм, а також ідеями міждисциплінарної методології. Проаналізовано технологічно-інноваційний вимір вищої освіти, що пов'язаний з реалізацією технологічного підходу в сучасну вищу освіту у форматі інноваційних освітніх технологій, які відповідають таким критеріям технологічності, як: концептуальність, системність, новизна, керованість, відтворюваність, діагностичність, ефективність. Розкрито комунікативно-інноваційний вимір вищої освіти зорієнтований на новий формат стосунків між викладачем і студентом на засадах освітнього партнерства, що передбачає реалізацію фасилітаційних функцій викладача, співпрацю та партнерську взаємодію зі студентами. Визначено, що подальшого студіювання потребує аспект детального аналізу кожного напрямку інноваційного виміру вищої освіти.

Ключові слова: інновація, освітня інновація, інноваційний вимір, концептуально-інноваційний вимір, технологічно-інноваційний вимір, комунікативно-інноваційний вимір.

The relevance of the submitted article is determined by the globalization and European integration transformations of modern society, as well as Ukraine's acquisition of the status of a candidate for accession to the European Union, which prompts the national system of higher education to make innovative changes in the area of learning how to study, work, coexist with representatives of other cultures and ethnic groups, and live in the conditions of martial law. The article analyzes the etymology of the phenomenon "innovation". The author's definition of educational innovation has been presented as the process and result of the creation and implementation of systemic innovations that meet the modern challenges of society and effectively influence the modernization of higher education and its prospective development. The concept of "innovative dimension" has been defined as a parameter that characterizes the properties, features, a certain state of higher education in the innovative context, which is represented by such areas as conceptual and innovative, technological and innovative, communicative and innovative dimensions. The article proves that the conceptual and innovative dimension of modern higher education is connected with a polyparadigmatic synthesis of personally oriented, meaningful, reflective educational paradigms, as well as the ideas of interdisciplinary methodology. The article analyzes technological and innovative dimension of higher education, which is related to the implementation of a technological approach to modern higher education in the form of innovative educational technologies that meet such technological criteria as conceptuality, systematicity, novelty, manageability, reproducibility, diagnosticity and efficiency. The communicative and innovative dimension of higher education has been revealed, oriented to a new format of relations between a lecturer and a student on the basis of an educational partnership, which involves the implementation of the lecturer's facilitative functions and cooperation and partnership interaction with students. The conclusion has been made that the aspect of detailed analysis of each direction of the innovative dimension of higher education needs further study.

Key words: innovation, educational innovation, innovative dimension, conceptual and innovative dimension, technological and innovative dimension, communicative and innovative dimension.

УДК 378.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.30>

Желанова В.В.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри теорії
та історії педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Глобалізаційні та євроінтеграційні трансформації сучасного суспільства, набуття Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу спонукають вітчизняну систему вищої освіти до інноваційних змін. Оскільки якість освіти, з одного боку, впливає на розвиток суспільства, з іншого – залежить від процесів, що відбуваються в ньому й має швидко адаптуватися до суспільних змін. Ця об'єктивна обставина набула особливої актуальності в умовах військового стану в Україні, що

змусила вітчизняні заклади вищої освіти мобільно перейти на новий режим організації освітнього процесу й знайти відповідний формат навчання. Отже, урахувавши реалії сьогодення й перспективи нашої країни, пов'язані з її відродженням та подальшим розвитком, головним вектором вищої освіти має бути підготовка компетентного, конкурентоспроможного, інноваційно зорієнтованого фахівця. Слушною є позиція В. Кременя: «Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо

стати конкурентоспроможною нацією. Змінність як така перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною рисою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема» [2, с. 19].

Проте при цьому, на думку німецького соціолога й філософа У. Бека, можуть виникати, так звані, «суспільні ризики» та «модернізаційні ризики» [1], які необхідно урахувати й передбачати у процесі інноваційного реформування сучасної вітчизняної вищої освіти. Розв'язання окреслених суттєвих проблем потребує обґрунтування й розробки певних вимірів до розуміння теоретичних та практичних аспектів феномену інноваційності вітчизняної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовні положення інноватики досліджували Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Е. Роджерс, О. Хомерики. Сутність педагогічних інновацій розкрито в студіях І. Зязюна, В. Кременя, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Сисоєвої. Історію розвитку інноваційних процесів у закладах освіти проаналізовано в працях О. Попової. Аспект управління інноваційними освітніми процесами досліджено Л. Ващенко, Л. Даниленко. Обґрунтуванню сутності та структури інноваційної діяльності присвячено роботи К. Ангеловськи, І. Дичківської, М. Кларіна, В. Слассьоніна, Н. Юсуфбекової. Проблема інноваційності вищої освіти аналізується в студіях О. Дубасенюк, Г. Клімової, С. Ніколаєнка, В. Огнев'юка. Питання щодо підготовки здобувачів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності розкрито в працях Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Л. Козак, В. Химинець, О. Шапран). Суттєвим є доробок І. Коновальчука щодо формування інноваційної компетентності майбутнього педагога. Інноваційні освітні технології репрезентовано у студіях В. Бондара, О. Матвієнко, О. Пометун, С. Сисоєвої.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Стратегічні вектори розвитку суспільства, що пов'язані з європейськими, людиноцентризованими, компетентнісними орієнтирами, а також об'єктивні виклики сьогодення потребують трансформації сучасної вітчизняної освіти на інноваційних засадах. Варто відзначити, що при зазначеній вище досить широкій дослідженості різних проблем педагогічної інноватики залишився поза увагою науковців й потребує наукової розвідки аспект розробки параметрів інноваційності вищої освіти.

Мета статті. Конкретизувати й проаналізувати інноваційні виміри сучасної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначимось з вихідними позиціями поданої статті. Варто зауважити, що науковий тезаурус проблеми інноваційності вищої освіти представлений такими поняттями як «інновація», «новація», «педагогічна інновація», «інновації в освіті», «освітня інновація» «інноваційна діяльність», «інноваційна

освіта», «інноваційний потенціал», «інноваційна політика», «інноваційна особистість», «інноваційний вимір» та ін. При цьому у контексті нашого дослідження базовими поняттями будемо вважати поняття «інновація», «освітні інновації», «інноваційний вимір».

Етимологія поняття «інновація» пов'язана з латинським «innovatio» (відновлення, оновлення); з німецьким «innovation» (новизна, нововведення, інновація); з англійським «innovation» також (нововведення, новизна) [5, с. 306].

У освітньому контексті *інновації*, на думку В. Курило, є значущими й системними новоутвореннями, які формуються на основі ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти й ефективно впливають на її розвиток [4].

Відома дефініція *освітньої інновації* (В. Химинець) як новизни, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості; організації навчання і виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти [7, с. 107].

Відтак, беручи до уваги позиції зазначених науковців, ми тлумачимо *освітні інновації* як процес і результат створення й впровадження системних новоутворень, що відповідають сучасним викликам суспільства й ефективно впливають на модернізацію вищої освіти та її перспективний розвиток.

Поняття *«інноваційний вимір»* ми розуміємо як параметр, що характеризує властивості, особливості, певний стан вищої освіти в інноваційному контексті. При цьому вважаємо, що інноваційний вимір вищої освіти містить три базові напрями, а саме: концептуально-інноваційний, технологічно-інноваційний та комунікативно-інноваційний виміри.

Концептуально-інноваційним виміром сучасної вищої освіти є її відповідність ідеям нової парадигми освіти, оскільки парадигмальність є однією з провідних характеристик суспільства, яка в конкретний історичний період задає певний зразок, модель сприйняття і пояснення світу. Сучасна освітня парадигма ґрунтується на «цивілізаційному баченні глобалізованого світу». Тобто вона передбачає, що освіта має готувати людину, яка здатна жити і діяти більш ефективно у глобалізованому середовищі, а саме завданнями вищої освіти є такі, як-от: навчити вчитися, працювати, співіснувати з представниками інших культур й етносів, жити в умовах військового стану.

Отже представимо парадигми, що є ґрунтовними щодо інноваційності вищої освіти. *Особистісно зорієнтована парадигма освіти* спрямована на формування вільної, ініціативної особистості як «суб'єкта» свого життя. При цьому провідними її

цінностями є саморозвиток та самореалізація особистості майбутнього фахівця. Тобто її провідним критерієм є «особистісний вимір», що співпадає з метою інновацій у вищій освіті.

Смислова парадигма освіти зорієнтована на розвиток особистісно-смислової сфери студентів. Її переваги пов'язані з формуванням ціннісно-смислового ставлення до майбутньої професійної діяльності, з актуалізацією особистісного смислового досвіду, із смисловим вибором, з розвитком смислового потенціалу майбутнього фахівця, з ціннісно-смисловим ставленням до інновацій.

Пріоритети *рефлексивної парадигми освіти* пов'язані зі створенням певного середовища щодо самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця, формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери. Саме ці професійно-особистісні риси майбутнього фахівця є засадничими у інноваційній діяльності.

Таким чином, урахувавши складність завдань, що висуває суспільство перед вищою освітою, а також її інноваційний формат, маємо констатувати, що жодна з існуючих освітніх парадигм «в чистому вигляді» не може забезпечити розв'язання зазначених проблем. Тому вважаємо, що концептуальною засадою інноваційної вищої освіти є поліпарадигмальна цілісність кількох парадигм, а саме: особистісно зорієнтованої, смислової, рефлексивної освітніх парадигм.

Інноваційність вищої освіти пов'язана з її *міждисциплінарністю*. На думку президента НАПН України В. Кременя, «освіта стала полем комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу» [3]. Саме такий формат інноваційної освіти спрямований на формування системного мислення, гармонізацію світогляду в системі «людина – суспільство – природа».

Реалізація міждисциплінарної методології, яка ґрунтується на ідеях синергетичного підходу, сприяє оновленню вищої освіти на засадах відкритості, нелінійності, саморозвитку системи сучасної вищої освіти, що пов'язані з явищами флуктуації, біфуркації тобто випадковості, коливаннями, альтернативністю, що передбачають відхід від авторитарної регламентації освіти й зростання ролі імпровізації, інтуїції як ознак інноваційності.

Технологічно-інноваційний вимір вищої освіти пов'язаний з реалізацією технологічного підходу в сучасну вищу освіту у форматі інноваційних освітніх технологій, які було обґрунтовано й розроблено в студіях П. Гусака, О. Пошетун, Т. Піроженко, Г. Селевка, С. Сисієвої, І. Смолюка.

Аналіз доробку зазначених науковців уможливив визначення таких критеріїв інноваційних технологій, як-от: концептуальність, що передбачає

базування на певній науковій концепції; системність, як взаємодетермінацію й цілісність структурних складників інноваційної технології; новизна, що передбачає створення абсолютно нових технологій, або суттєве удосконалення існуючих, що дає можливість значно підвищити ефективність вищої освіти; керованість технології уможливорює процеси цілепокладання, планування, проектування, поетапної діагностики; відтворюваність технології полягає в можливості її використання у формі повторення або відтворення в інших закладах освіти, іншими викладачами з іншими студентами; алгоритмізованість, що пов'язується з можливістю поетапної, логічно послідовної реалізації і самої технології, і спільної діяльності викладача й студентів; ефективність технології пов'язується з потенціалом щодо гарантованого досягнення мети; діагностичність, що передбачає застосування в процесі реалізації технології діагностичних методик.

Відтак, інноваційну освітню технологію трактуємо як новаторську систему, що ґрунтується на новій освітній парадигмі, зорієнтована на сучасні виклики освіти, передбачає певну етапність, педагогічний інструментарій й алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на підвищення якості вищої освіти.

Комунікативно-інноваційний вимір вищої освіти пов'язаний з новим форматом стосунків між викладачами й здобувачами на засадах освітнього партнерства, що є «...добровільною спільною діяльністю його суб'єктів (співпрацею), у ході якої відбувається досягнення узгоджених освітніх і соціальних цілей» [6].

Відтак структура *освітнього партнерства* як система нових взаємин суб'єктів освітнього процесу в ЗВО, що будується на засадах рівноправ'я, прозорості, довіри виділяти й містить три складові, а саме: 1) сферу стосунків та комунікації; 2) сферу перцепції; 3) сферу взаємодії, що уможливорює оновлення вищої освіти на людиноцентризованих, суб'єктно- та рефлексивно орієнтованих засадах. Такий формат взаємин суб'єктів освітнього процесу корінним чином змінює статусно-рольові позиції викладача й студентів. Тобто викладач виконує функції фасилітатора (у перекладі допомога, полегшення, сприяння). Відомий психотерапевт й педагог К. Роджерс виділив три основні установки педагога-фасилітатора: 1) «істинність» та «відкритість»; 2) «прийняття» й «довіра»; 3) «емпатичне розуміння» [8]. При цьому здобувач вищої освіти стає рівноправним суб'єктом освітнього процесу, що є важливим аспектом інноваційних змін сучасного закладу вищої освіти.

Висновки. Таким чином, інноваційна перебудова сучасної вітчизняної вищої освіти є її суттєвою рисою. Цей факт об'єктивно детермінований сучасними цивілізаційними світовими процесами,

а також сучасними викликами, пов'язаними з військовим станом й подальшим відродженням нашої країни. На основі аналізу етимології та сутності інновацій представлено їх трактування як процесу і результату створення й впровадження системних новоутворень, що відповідають сучасним викликам суспільства й ефективно впливають на модернізацію вищої освіти та її перспективний розвиток. Інноваційний вимір – є параметром, що характеризує властивості, особливості, певний стан вищої освіти в інноваційному контексті й представлений такими напрямками, як: концептуально-інноваційний, технологічно-інноваційний, комунікативно-інноваційний виміри. Концептуально-інноваційний вимір сучасної вищої освіти пов'язаний з поліпарадигмальним синтезом особистісно зорієнтованої, смислової, рефлексивної освітніх парадигм, а також ідеями міждисциплінарної методології. Технологічно-інноваційний вимір вищої освіти пов'язаний з реалізацією технологічного підходу в сучасну вищу освіту у форматі інноваційних освітніх технологій, що відповідають таким критеріям технологічності, як-от: концептуальність, системність, новизна, керованість, відтворюваність, діагностичність, ефективність. Комунікативно-інноваційний вимір вищої освіти зорієнтований на новий формат стосунків між викладачем і студентом на засадах освітнього партнерства, що передбачає

реалізацію фасилітативних функцій викладача, співпрацю та партнерську взаємодію зі студентами. Подальшого вивчення потребує аспект детального аналізу кожного напрямку інноваційного виміру вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. 383 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформсистеми, 2010. С. 315–333.
3. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина, Освіта. Соціум. К. : Грамота, 2007. 576 с.
4. Курило В. С. Інноваційні процеси освітніх системах. *Вісник Луганського державного педагогічного університету*. 2000. № 7. С. 14–19.
5. Словник іншомовних слів / укладачі С. М. Мороз, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
6. Топузов О. М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія / О. М. Топузов. Київ : Інститут педагогіки. Педагогічна думка, 2021. 160 с.
7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформ-вид. центр ЗІППО, 2007. 364 с.
8. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАТИВНОГО ТА СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДІВ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL EXTREME PEDAGOGY IN CONTEXT OF THE INTEGRATIVE AND SYNERGETIC APPROACHES

У статті визначено, що характер та значущість професійної екстремальної педагогіки визначається не лише його педагогічною ціллю, а й методологічною спрямованістю. У цьому контексті відзначається актуальність осмислення екстремальної педагогіки з позицій різних методологічних підходів та закономірностей. Виокремлено основні причини мінливості педагогічного процесу, зумовлених інтеграцією таких чинників як контрольовані і керовані; фіксовані, утім практично некеровані; неспостережувані, які зостаються невідомими, а відтак слугують як джерело неочікуваних педагогічних явищ. Визначено, що методологічною основою професійної екстремальної педагогіки є у загальнонауковому аспекті теорія пізнання, ідеї синергетичного підходу, а також теорії інтеграції і взаємодії наук в процесі наукового пізнання. Означено філософські функції професійної екстремальної педагогіки. Зокрема, світоглядна функція передбачає формування методологічних інтегративних знань та здатність професійної екстремальної педагогіки сформувати власну методологічну основу важливий критерій доцільності її побудови та функціонування. В основі розроблення екстремальної педагогіки лежать ідеї синергетики, зокрема оскільки синергетичність існує в основі самого процесу отримання освіти, становлення особистості і формування системи знань, то кращим прикладами її прояву є педагогічна майстерність її авторські методики навчання. З'ясовано закономірності функціонування професійної екстремальної педагогіки як цілісного педагогічного утворення в системі загальних закономірностей освітнього процесу. До основних закономірностей екстремальної педагогіки належать такі: зумовленості професійної підготовки потребам суспільства й особистості, можливостями суспільства, інтегративними вимогами перебігу процесу підготовки, що зумовлені закономірностями інтеграції і диференціації змісту професійної освіти; взаємозв'язку змісту освіти з формуванням і розвитком особистості; єдності інтегративного та синергетичного підходів у формуванні змісту професійної екстремальної педагогіки; сукупного результату загальної і професійної підготовки як кінцевого результату інтегральної професійної компетентності фахівця.

Ключові слова: методологічні основи, екстремальна педагогіка, професійна екстре-

мальна педагогіка, інтегративний підхід, синергетичний підхід, закономірності.

The article proves that the character and importance of professional extreme pedagogy is determined not only by its pedagogical goal, but also by its methodological orientation. In that context, it is relevant to reconsider extreme pedagogy from the position of different methodological approaches and regularities. The author identifies main reasons for the pedagogical process variability, caused by the integration of such factors as controlled and managed; fixed, but almost unmanaged; unobserved, which stay unknown, and thus may cause unexpected pedagogical phenomena. It is determined that the methodological basis of professional extreme pedagogy in the general scientific aspects is made by the theory of integration and interaction of sciences in the process of scientific cognition. The work outlines philosophic functions of professional extreme pedagogy. In particular, the ideological function suggests formation of methodological integrative knowledge and the professional extreme pedagogy's capacity to create a personal methodological foundation as an importance criterion confirming expediency of its development and performance. Development of extreme pedagogy is based on the ideas of synergetic, particularly because the synergetic characterizes the very process of educating, formation of the personality and a system of knowledge, and is best revealed in the pedagogical proficiency and the author's training methodologies. The article identifies regularities of performance of professional extreme pedagogy as an integral pedagogical formation in the system of general regularities of the educational process. The principal regularities of extreme pedagogy include the following: conditionality of professional training to the needs of society and the individual, opportunities of the society, integrative requirements to the process of training, determined by the regularities of integration and differentiation of the content of professional education; relationship of the educational content, formation and development of the personality; combination of the integrative and synergetic approaches to shaping the content of professional extreme pedagogy; a complex result of the general and professional training as a final outcome of the specialist's integral professional competence.

Key words: methodological principles, extreme pedagogy, professional extreme pedagogy, integrative approach, synergetic approach, regularities.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.31>

Козяр М.М.,

докт. пед. наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, науковий співробітник відділу організації науково-дослідної діяльності Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна наука базується на певній методології, яка є за своєю суттю сукупністю методів, що використовуються для пізнання, і, водночас вченням про них. Кожна наука має не тільки свій особливий предмет дослідження, а й специфічний метод. Методологією конкретної науки охоплено і проблеми, специфічні для

наукового пізнання в цій галузі, і питання, які з'ясовуються на більш високих рівнях методології. Основною причиною мінливості педагогічного процесу є інтеграція чинників: контрольованих і керованих; фіксованих, утім практично некерованих; неспостережуваних, які зостаються невідомими, а відтак слугують як джерело чогось неочікуваного.

У цьому контексті необхідно відзначити актуальність осмислення екстремальної педагогіки з позицій різних методологічних підходів, принципів та закономірностей.

Філософською основою для розроблення методологічних основ екстремальної педагогіки є різні рівні інтеграції, зокрема: інтеграція науки та виробництва; інтеграція наук; інтеграція професій, інтеграція навчальних дисциплін, окремих тем, методів, форм, засобів навчання тощо [4]. За останній час усе частіше висловлюються думки про те, що поряд з об'єктивно існуючою єдністю світу потреби соціальної практики та інтеграційні процеси становлять основу для розгортання та розширення інтегративних тенденцій.

На рівні окремих педагогічних теорій і концепцій мають місце випадки виведення закономірностей екстремальної педагогіки аналогічно із закономірностями, що вже є в освітній теорії. Допускається можливість формулювання закономірностей ефективної побудови навчання: зумовленість завдань і змісту навчання потребами суспільства; ефективність навчання забезпечується, якщо його зміст дозволяє вирішувати все коло намічених завдань систематично і послідовно; закономірна залежність завдань, змісту навчання від реальних навчальних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В основу наукових досліджень покладено напрацювання А. Беляєвої щодо інтегративно-модульної педагогічної системи професійної освіти [2]. Функції філософії у структурі педагогічного знання активно вивчав Л. Ваховський [3]. Філософія й інтегративно-загальнонаукові процеси у своїх працях аналізував А. Урсул [4]. Активно досліджував проблеми інтеграції загальних і природних наук Ю. Кікець [5]. А. Лігоцький розглядав теоретичні основи проєкування сучасних освітніх систем [6].

Варто виокремити не менш важливі в цьому аспекті дослідження С. Клепка щодо концепції інтегративної освіти, який намагався з'ясувати, чим сучасна філософія може допомогти педагогіці [7]. Варті уваги напрацювання щодо гносеологічних та предметно-перетворювальних аспектів філософських проблем технікознавства, здійснені В. Мельником [8]. Як зазначає І. Козловська, «методологічна обґрунтованість інтеграції знань забезпечується дотриманням принципів історизму, єдності якості та кількості, діалектичного заперечення, розвитку, каузальності, об'єктивності, науковості, всебічності вивчення явищ й процесів та взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ» [1, с. 25]. Загальнонауковий та філософський аналіз інтеграції знань дав можливість цій авторці обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції знань: історико-філософський, синергетичний, системний, проблемний, структурний, функціонально-організаційний та прогностичний.

Не менш значущі праці, в яких розглянуто предмет і проблематику філософії [9]. А. Горелов аналізував концепції сучасного природознавства [10]. І. Підласий вивчав закон мінімуму у дидактиці [11]. А. Столяренко присвятив чимало наукових праць екстремальній психопедагогіці [12] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На нашу думку, у науковому обґрунтуванні екстремальної педагогіки на методологічному рівні досліджуються такі проблеми: проблема об'єктивно існуючої спільності у змісті та методах різних галузей наукового і галузевого знання; методологічний підхід до визначення ролі соціально-економічних, науково-технічних та психолого-педагогічних чинників у формуванні особистості майбутнього фахівця; світоглядні основи вивчення екстремальної педагогіки; історичний та зарубіжний досвід побудови і функціонування екстремальної педагогіки; розроблення поняттєвого апарату тощо. Характер та значущість професійної екстремальної педагогіки визначається не лише його педагогічною ціллю, а й методологічною спрямованістю. Зауважимо, що практично всі предметні курси на сьогодні мають методологічне обґрунтування і для них розроблені спеціальні методології їхнього викладання.

Водночас, трактування професійної екстремальної педагогіки у її методологічному контексті є мало обґрунтованим і вимагає подальшого ґрунтовного дослідження.

Мета статті – обґрунтування методологічних підходів та визначення закономірностей функціонування професійної екстремальної педагогіки в умовах інтенсивного розвитку інтегративних процесів в освіті.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою професійної екстремальної педагогіки є:

- у загальнонауковому аспекті: теорія пізнання, ідеї системного підходу, теорії інтеграції і взаємодії наук в процесі наукового пізнання;
- у дидактичному аспекті: психолого-дидактичні теорії навчальної діяльності, теорії розвиваючого навчання, теорії міжнаочних взаємозв'язків, теорії інтеграції змісту освіти.

Базовий для методології «філософський аналіз має здійснюватися поряд із педагогічним, разом з ним, а не замість нього» [2, с. 14]. Однак «іноді методологічний рівень лише ритуально зазначався у науково-педагогічних дослідженнях, хоча кожна наука має власний філософський рівень методології. Найбільш продуктивною формою відносин між філософією та педагогікою є їх взаємодія на проблемному полі педагогічної науки» [3, с. 39]. У філософській літературі взаємодія розглядається як всезагальна форма зв'язку тіл чи явищ в їх взаємній зміні, а взаємодіючі системи зумовлюють одна одну й переходять одна в одну.

Взаємодію неможливо розглядати лише як взаємодоповнення чи кооперацію, оскільки вона має мінливий характер, її напруженість та інтенсивність коливаються. Філософія освіти та виховання розглядається як результат взаємодії філософії та педагогіки [3].

Відповідно до загальної структури педагогічного процесу визначають чотири функції філософії у структурі педагогічного знання: світоглядну, аксіологічну, методологічну та герменевтичну.

Світоглядна функція професійної екстремальної педагогіки передбачає формування методологічних знань, причому ці знання є інтегративними за своєю природою. Для професійної екстремальної педагогіки ці знання інтегрують методології декількох наук.

Зауважимо, що здатність професійної екстремальної педагогіки сформулювати власну методологічну основу має бути одним з важливих критеріїв доцільності його побудови та функціонування.

Аксіологічна функція професійної екстремальної педагогіки поєднує ціннісні орієнтації різних наук та галузей знань. Це поєднання має важливе методологічне значення, оскільки спрямовується на формування не лише окремих цінностей, більш чи менш глобальних людських цінностей.

У розробленні змісту екстремальної педагогіки можна використати обидві філософські основи інтеграції знань – єдність світу та наявність всезагального зв'язку явищ і творчої діяльності людини. Так, Г. Кікець [5] відстоює точку зору, що основу інтеграції, її джерело становить не сама по собі об'єктивна реальність і її властивості, а суспільна діяльність, потреби, які нею породжуються.

З метою успішного подолання бар'єрів, які склалися між окремими галузями науки, і вироблення всебічного цілісного погляду на об'єкти світових різнорівневих освітніх систем актуального значення набуває діалектичний спосіб мислення, спрямований на виявлення всебічних зв'язків між явищами і процесами об'єктивної дійсності, на здобуття синтезованих знань про об'єкти, на широке теоретичне узагальнення, яке руйнує сталі межі між різноманітними вищезазначеними підходами до проектування освітніх систем [6, с. 76].

Першим рівнем є філософський. Педагог, прихильник парадигми цілісності й освітніх програм, який прагне «з'єднати все воєдино» в умовах нецілісності світу, як і педагог, який пропагує фрагментарність, змінність і плінність істин, – не забезпечать ефективну організацію навчального процесу. «Будемо прагнути єдиної науки, але й залишати-мемося антихолостами, продукуючи максимальний многовид світу» [7, с. 67]. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другим рівнем методологічного обґрунтування екстремальної педагогіки є загальнонаукова методологія. Загальнонаукова методологія може бути

представлена різними підходами. Так системний та інтегративний підходи орієнтують дослідника і практика щодо пізнання екстремальної педагогіки як системи, яка має певну будову і свої закони функціонування. Діяльнісний підхід до науки дає змогу розглянути поглиблення взаємодії природничих, суспільних і технічних галузей знання в плані інтеграції різноманітних видів і компонентів наукової діяльності. Послідовне проведення такого підходу дає змогу вичленити різноманітні види діяльності в науці (дослідну, організаційну, інформаційну, педагогічну, допоміжну) і простежити залежність від конкретної пізнавальної ситуації інтегративну взаємодію не тільки в межах окремого виду наукової діяльності, а й між видами в процесі наукового пошуку [8, с. 115].

Третім рівнем пізнання екстремальної педагогіки є конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються саме у цій галузі педагогічного знання.

В основі розроблення екстремальної педагогіки лежать ідеї синергетики. Синергетичний підхід до освіти передбачає розроблення варіативних модулів процесу і змісту екстремальної педагогіки, основоположними принципами яких будуть інтеграція і творчий розвиток особистості.

Органічно вписаний у цей підхід метод системного аналізу екстремальної педагогіки має на меті логічне обґрунтування дослідження проблеми і використання відповідних методів її вирішення, які можуть бути розроблені в рамках інших наук. Такі системи є «відкритими, нелінійними, динамічно нестабільними, основу їх дослідження становить методологія синергетизму» [9, с. 332].

На думку І. Пригожина, більшість існуючих систем є відкритими – вони обмінюються енергією (речовиною), або інформацією з навколишнім середовищем. До таких систем належить і система освіти. Так як і в навколишньому світі, у системі освіти чільну роль відіграють не порядок, стабільність і рівновага, а нестійкість і нерівномірність. З цього випливає, що як і всі системи, система освіти невинно флукує. В особливій точці флукуація досягає такої сили, що організація системи не витримує і руйнується. У цьому випадку принципово неможливо передбачити: система перейде у стан хаосу чи вона перейде на новий, більш диференційований і високий рівень упорядкованості (дисипативну структуру).

У цьому контексті слід аналізувати предметну систему навчання та утворення відносно нових структур – наприклад, екстремальної педагогіки. Малі відмінності можуть призвести до крупномасштабних наслідків. Отже, граничні умови необхідні, але не достатні для пояснення причин виникнення структури» [10, с. 115]. Науковець В. Буданов вважає, що синергетика спирається на сучасні

математичні методи і може бути названа «еволюційним природознавством» у широкому його значенні. Таке розуміння синергетики дає можливість універсальним чином описувати явища самоорганізації, зокрема й у педагогіці. Завдяки цьому прояснюється сутність відкритості систем, значення випадковості і конструктивна функція хаосу, суть жахливих революційних перетворень у системі, механізми альтернативного – історичного її розвитку і т. д. Оскільки синергетичність існує в основі самого процесу отримання освіти, становлення особистості і формування системи знань, то кращим прикладами її прояву є педагогічна майстерність й авторські методики навчання.

Четвертий рівень пізнання екстремальної педагогіки – технологічна методологія, яка дозволить за допомогою набору процедур отримати достовірний емпіричний матеріал щодо екстремальної педагогіки, а його первинне опрацювання дозволить включати його в масив наукового знання.

Методологічне знання тут характерне чітко вираженим нормативним характером, що зумовлює перехід до дослідження закономірностей екстремальної педагогіки як науки. Законами дидактики є її об'єктивні, внутрішні, істотні та порівняно стійкі зв'язки, виявлені за організації та власне навчального процесу. А. Лігоцький [6], говорячи про роль законів у розвитку систем, зазначає необхідність їх розрізнення за ступенем узагальненості: загальні закони (які діють у будь-якій системі – враховують їх як аксіому при вивченні і проектуванні новітніх освітніх систем); закони проміжного ступеня узагальнення; окремі закони, інакше закономірності, стосуються конкретних систем (їх потрібно відкривати і формулювати щоразу заново).

Для аналізу екстремальної педагогіки потрібно з'ясувати закономірності їх функціонування. Виходячи з розробок І. Підласого [11], можна розробити базу для виявлення закономірностей розвитку професійної екстремальної педагогіки, яка слугує для виявлення самих закономірностей.

На основі викладеного вище, нами виявлені основні закономірності функціонування професійної екстремальної педагогіки, які викладені нижче.

1. Закономірність зумовленості професійної підготовки потребам суспільства й особистості, можливостями суспільства, інтегративними вимогами перебігу процесу підготовки професійної зумовленості інтеграції і диференціації змісту професійної освіти. На основі цієї закономірності створюється можливість виділення вимог освіти, зокрема: підвищення культурного рівня майбутнього фахівця; постійний розумовий і фізичний розвиток у зв'язку з тенденцією інтелектуалізації праці; гуманізація змісту професійної освіти, зростання ролі соціальних, економічних, психологічних знань у змісті навчальних предметів; підвищення

професійної мобільності знань, умінь і навичок при оволодінні кількома професіями з метою забезпечення працевлаштування в умовах ринку праці тощо.

2. Закономірність взаємозв'язку змісту освіти з формуванням і розвитком особистості. Ця закономірність забезпечується модульним підходом до структурування змісту освіти, введенням соціально-психологічних характеристик особистості – волі, інтелекту, мотивів поведінки, професійної активності, фізичної і розумової природи людини.

3. Закономірність єдності інтеграції і диференціації у змісті освіти.

4. Закономірність інтегрального результату загальної і професійної підготовки як кінцевого результату взаємодії усіх компонентів освітнього процесу.

5. Закономірність постійної інтеграції педагогічної та психологічної складових підготовки фахівця.

6. Забезпечення відкритості синергетичної системи професійної екстремальної педагогіки у підготовці фахівців.

Закономірності педагогічного процесу діалектично взаємопов'язані і проявляються через діяльність синергетичних освітніх систем. Ці закономірності мають локальний характер: вони стосуються саме особливостей розвитку професійної екстремальної педагогіки.

Висновки. Таким чином, методологічною основою професійної екстремальної педагогіки є у загальнонауковому аспекті теорія пізнання, ідеї синергетичного підходу, а також теорії інтеграції і взаємодії наук в процесі наукового пізнання, які базуються на відповідних філософських функціях. В основі розроблення екстремальної педагогіки лежать ідеї синергетики. Закономірностями функціонування професійної екстремальної педагогіки є такі: зумовленості професійної підготовки потребам суспільства й особистості; взаємозв'язку змісту освіти з формуванням і розвитком особистості; єдності інтегративного та синергетичного підходів у формуванні змісту професійної екстремальної педагогіки; сукупного результату інтегральної професійної компетентності фахівця тощо.

До подальших напрямів відносимо дослідження методологічних принципів формування змісту екстремальної педагогіки у системі загальних принципів дидактики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Козловська І. М. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 4. С. 22–32.
2. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб. ; Радом : Ин-т профтехобразования РАО, 1997. 226 с.

3. Ваховський Л. Ц. Функції філософії в структурі педагогічного знання. *Педагогічна практика і філософія освіти* : матеріали Міжнар. конф. Полтава : ПОІПОПП, 1997. С. 39.

4. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. Наука, 1981. 367 с.

5. Кикец Ю. Г. Проблемы интеграции общественных и естественных наук. Высшая школа, 1978. 176 с.

6. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Київ : Техніка, 1997. 210 с.

7. Клепко С. Ф. Концепція інтегративної освіти або чим сучасна філософія може допомогти педа-

гогіці. *Педагогічна практика і філософія освіти : матеріали Міжнар. конф.* Полтава : ПОІПОПП, 1997. С. 66.

8. Мельник В. П. Філософські проблеми технікознавства (гносеологічні та предметно-перетворювальні аспекти). Львів : Світ, 1994. 180 с.

9. Предмет і проблематика філософії / за заг. ред. М. А. Скринника, З. Е. Скринник. Львів : Львів. Банків. ін-т Нац. банку України, 2001. 485 с.

10. Горелов А. А. Концепции современного естествознания. ВЛАДОС, 1998. 512 с.

11. Підласий І. П. Закон мінімуму у дидактиці. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 79–82.

ПРОГНОЗУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

FORECASTING THE PROSPECTS FOR DEVELOPING LEGAL COMPETENCE OF THE TEACHING STAFF OF ECONOMIC COLLEGES

У статті здійснено освітньо-прогностичне прогнозування перспектив професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів через призму розв'язання проблем сучасної освітньої практики. Стратегічним завданням у розв'язанні проблем оптимізація мережі закладів ФПО та балансу спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у закладах ФПО, визначено необхідність оптимізації мережі коледжів за критерієм профільності, перспективи якої пов'язані зі створенням вузькопрофільних коледжів, потужних освітніх центрів, які здійснюють професійну підготовку та підвищення кваліфікації фахівців спеціальностей однієї (можливо, кількох споріднених) галузей знань. У контексті розв'язання проблеми низької ефективності професійного розвитку педагогічних працівників коледжів запропоновано започаткування освітньо-професійних програм підготовки педагогічних працівників закладів ФПО (галузь знань «01 Освіта/Педагогіка», спеціальність «015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для поповнення педагогічних колективів коледжів фахівцями за кваліфікацією, наприклад, «викладач економічних дисциплін», «викладач сільськогосподарських дисциплін» тощо; розроблення та затвердження професійних стандартів для посад педагогічних працівників закладів ФПО, що буде сприяти посиленню правового компонента професійної діяльності педагогічних працівників закладів ФПО; введення правового компонента у зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників задля створення безпечного освітнього середовища в економічних коледжах, підвищення результативності правового виховання студентів і, в цілому, якості освітнього процесу.

Ключові слова: правова компетентність, педагогічні працівники економічних коледжів, перспективи, прогнозування, стратегічні завдання.

The article carried out the educational and prognostic forecasting of the prospects of the professional development of the pedagogical staff of the vocational colleges through the prism of solving the problems of the current educational practice. The strategic task in solving the problems of optimizing the network of the vocational pre-higher institutions and the balance of specialties for which specialists are trained in the vocational pre-higher institutions is determined by the need to optimize the network of colleges according to the profile criterion, the prospects of which are related to creating narrow-profile colleges, powerful educational centres that carry out professional training and advanced training of specialists in one (perhaps several related) fields of knowledge. In the context of solving the problem of low efficiency of the professional development of college teaching staff, it was suggested starting the educational and professional training programmes for teaching staff of the vocational training institutions (field of knowledge "01 Education/Pedagogy", specialty "015 Professional education (by specialization)") to replenish the teaching staff of the colleges with specialists by the qualifications of "teacher of economic subjects", "teacher of agricultural subjects", etc.; developing and approving the professional standards for the positions of teaching staff at the vocational pre-higher institutions, which will contribute to strengthening the legal component of the professional activity of teaching staff of the vocational pre-higher institutions; introducing the legal constituent into the content of the professional development of the teaching staff in order to create the safe educational environment in the economic colleges, increase the effectiveness of the legal education of students and the quality of the educational process on the whole.

Key words: legal competence, teaching staff of economic colleges, prospects, forecasting, strategic tasks.

УДК 37.091.12
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.32>

Курок Р.О.,

канд. юр. наук, доцент,
мол. науковий співробітник лабораторії
науково-методичного супроводу
підготовки фахівців у коледжах
і технікумах
Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Не зважаючи на складності сучасних етапів життя країни, пов'язані з пандемією, військовою агресією росії, державна політика в царині професійної освіти спрямована на реалізацію стратегії піднесення якості професійної підготовки фахівців відповідно до потреб вітчизняного та зарубіжного ринків праці. При цьому вкрай важливим і актуальним є освітньо-прогностичне прогнозування перспектив професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів, яке вчені розглядають в контексті практики вироблення обґрунтованих прогнозів як однієї з гарантій передбачуваного розвитку педагогічних явищ і процесів. Услід за В. Пікельною [1, с. 716], Л. Онищук [2, с. 7] під прогнозом в освіті розуміємо

передбачення щодо модернізації змісту навчання в контексті запровадження сучасних кваліфікаційних стандартів, оновлення навчальних планів, освітньо-професійних програм, впровадження продуктивних освітніх технологій, електронних освітніх ресурсів, інноваційних засобів діагностики навчальних досягнень студентів та ін. Про важливість освітньо-педагогічного прогнозування говорить факт створення у 1999 р. за ініціативи Академії прогнозування і Міжнародного інституту соціології Трієстського університету в Горіції (муніципалітет в Італії) Міжнародної академії досліджень майбутнього (International Futures Research Academy), учені якої професійно займаються проблемами теорії і практики прогнозування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми педагогічного прогнозування були

предметом наукових розробок вчених: І. Андрощук, С. Бурчака, В. Загв'язинського, О. Кошука, М. Михнюк, О. Радкевича, О. Тітової та інших.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є здійснити освітньо-прогностичне прогнозування перспектив професійного розвитку педагогічних працівників фахових коледжів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати прогнозу розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів висвітлено в аспекті розв'язання проблем сучасної освітньої практики. Першою ключовою проблемою, яка існує у цій освітній галузі та разом з наявними внутрішніми і зовнішніми викликами генерує певні ризики, що негативно впливають на якість підготовки фахівців, зокрема економістів, професійний розвиток педагогічних працівників, є недостатня ефективність системи ФПО.

Насамперед, для розв'язання вказаної проблеми необхідно оптимізувати мережу фахових коледжів. Аналітичне дослідження мережі регіональних коледжів свідчить, що в деяких областях України немає взагалі коледжів економічного профілю. За даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти (далі – ЄДЕБО), в Закарпатській області економічних за профілем коледжів немає, але на 1 червня 2022 року інші заклади ФПО здійснювали професійну підготовку 277 студентів-економістів. Подібну картину спостерігаємо також у Хмельницькій області: коледжів економічного профілю взагалі немає, а професійну підготовку фахівців економічних спеціальностей здійснюють «непрофільні» заклади ФПО.

Вказані факти говорять, насамперед, про необхідність оптимізації мережі закладів ФПО взагалі та економічних зокрема, на основі урахування комплексу критеріїв оптимізації.

Оскільки нас, насамперед, цікавлять прогностичні аспекти розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, зупинимо увагу на актуальності спеціальностей галузі знань «07 Управління та адміністрування» (табл. 1).

Як це видно з табл. 1, серед п'яти спеціальностей галузі знань «07 Управління та адміністрування» найбільший контингент студентів презентує спеціальність «071 Облік і оподаткування»: тут навчається 7331 особа. 6923 студентів опановують спеціальність «072 Фінанси, банківська справа та страхування», і лише 2070 студентів навчаються спеціальності «075 Маркетинг». Проте, як ми вказували вище, це не значить, що зазначені спеціальності опановуються студентами виключно в економічних коледжах. За даними ЄДЕБО, часто і політехнічні (наприклад, «Відокремлений структурний підрозділ «Новокаховський політехнічний фаховий коледж Державного університету

«Одеська політехніка»», і автотранспортні (Відокремлений структурний підрозділ «Одеський автомобільно-дорожній фаховий коледж Державного університету «Одеська політехніка»», і будівельні (Маріупольський будівельний фаховий коледж), і агротехнічні (Борщівський агротехнічний фаховий коледж) чи технічні (Відокремлений структурний підрозділ «Одеський технічний фаховий коледж Одеського національного технологічного університету» мають у своєму складі спеціальності «непрофільні».

Таблиця 1

Контингент студентів коледжів, що здобувають спеціальності галузі знань «07 Управління та адміністрування» (на 1.06.2022 р.)

№ з/п	Спеціальності	Контингент здобувачів, осіб
1	071 Облік і оподаткування	7331
2	072 Фінанси, банківська справа та страхування	6923
3	073 Менеджмент	3649
4	075 Маркетинг	2070
5	076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	6532
Всього		26550

Маємо підкреслити, що, наприклад, професійно-правовий розвиток педагогічних працівників, задіяних до підготовки здобувачів економічних спеціальностей у технічному чи будівельному коледжі, не такий динамічний, як у економічному коледжі. Мовиться про профільність методичної роботи у коледжі, про особливості освітнього середовища, традиції та ін. Отже, «розбалансованість» спеціальностей є, на нашу думку, негативним чинником розвитку правової компетентності викладачів-економістів, і цей аспект має бути постійно в полі зору педагогічної громадськості.

Природно, ефективність професійного розвитку педагогічного працівника корелює з опануванням особою таких компонентів професійно-педагогічної діяльності, як потребо-мотиваційного (стимулюючого), інформаційно-пізнавального (орієнтуючого), цілеформуючого (програмуючого), знаряддево-операційно-результативного (продукуючого), емоційно-почуттєвого (утверджуючого) [3]. Зупинимось докладніше на сформованості цих особистісних утворень сучасного викладача економічного коледжу.

Насамперед відзначимо, що зазвичай до етапів професійного розвитку (професіогенезу особистості) учені (С. Гончаренко, І. Каньковський, В. Войтко, В. Рибалка, В. Ямницький, В. Ягупов) відносять: професійне самовизначення і вибір професії; професійна підготовка і формування готовності до опанування професії; професійна

освіченість; професійна компетентність; професійна майстерність; професійна культура.

Повертаючись до розвитку компонентів професійно-педагогічної діяльності, зауважимо, що тут спостерігаємо певні порушення закономірностей професійного розвитку особистості педагогічного працівника, зокрема економічного коледжу. Зупинимо увагу на стадії *«вибору професії і стадії професійної підготовки»*. У законі України *«Про фахову передвищу освіту»* у статті 59 задекларовано: *«Посади педагогічних працівників, як правило, займають особи із ступенем магістра. До 30 відсотків посад педагогічних працівників закладу фахової передвищої освіти, структурного підрозділу закладу вищої освіти, іншої юридичної особи, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері фахової передвищої освіти, можуть займати особи з вищою освітою першого (бакалаврського) рівня»* [4].

Вважаємо за доцільне констатувати, що нині право викладати в закладі ФПО має випускник будь-якої магістратури. Аналіз освітньо-професійних програм [5; 6] підготовки фахівців за другим (магістерським) рівнем вищої освіти (наприклад, спеціальності *«076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»*, *«071 «Облік і оподаткування»*) свідчить, що навчальними планами не передбачено опанування здобувачами психолого-педагогічними дисциплінами, відповідно, магістранти не проходять педагогічних практик. Іншими словами, здобувачі цих програм готуються стати магістрами, наприклад, з обліку і оподаткування та в майбутньому розбудовувати кар'єру керівника малого підприємства, менеджера з бухгалтерського обліку, аудитора, кваліфікованого бухгалтера, економіста тощо, врешті, професійно спрямовуються не на педагогічну діяльність.

Отже, якщо випускник магістратури зголосяться працювати викладачем, наприклад, економічного коледжу, то етап *«вибору професії і професійної підготовки»* його професійного розвитку розпочинається безпосередньо лише в умовах закладу ФПО. І, відповідно, започатковується формування (не розвиток!) потребмотиваційного (стимулюючого) та деяких інших компонентів педагогічної діяльності.

Така сучасна практика підбору педагогічних працівників коледжів є джерелом складної суперечності між вимогами Закону України *«Про фахову передвищу освіту»* до їх професійного розвитку (*«Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані: 1) постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність, забезпечувати безперервний професійний розвиток»* [4]) та низьким рівнем сформованості у молодих педагогічних працівників мотиваційних, психологічних,

методичних основ здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Відтак, стратегічними завданнями розв'язання проблеми неефективного професійно-правового розвитку педагогічних працівників закладів ФПО, зокрема і економічних коледжів, вважаємо:

1. Започаткування освітньо-професійних програм підготовки педагогічних працівників закладів ФПО (галузь знань *«01 Освіта/Педагогіка»*, спеціальність *«015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)»*). *Очікуваний результат*: поповнення педагогічних колективів коледжів фахівцями, які з перших днів університетського навчання вмотивовано опановували педагогічну діяльність задля отримання кваліфікації, наприклад, *«викладач економічних дисциплін»*, *«викладач сільськогосподарських дисциплін»* тощо.

2. Розроблення та затвердження професійних стандартів для посад педагогічних працівників закладів ФПО (згідно Класифікатора професій ДК 003:2010 [7], посади *«232 Викладачі закладів фахової передвищої освіти»*). *Очікуваний результат*: затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей педагогічних працівників мають слугувати, з одного боку, основою розроблення освітніх стандартів професійної підготовки викладачів, майстрів виробничого навчання, методистів тощо, а з іншого – передбачати додаткові трудові функції педагогічних працівників, зокрема інформаційно-правову, правоосвітню, правовиховну, комунікативно-правову, технологічно-правову, організаційно-правову, інтелектуально-правову, ціннісно-нормативну [8]. Крім цього, саме професійний стандарт є першоджерелом розроблення стандартів оцінювання кваліфікацій. У цілому прогнозуємо, що це буде сприяти посиленню правового компонента професійної діяльності педагогічних працівників закладів ФПО, зокрема викладачів економічного коледжу.

3. Введення правового компонента у зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників задля створення безпечного освітнього середовища в економічних коледжах, підвищення результативності правового виховання студентів і, в цілому, якості освітнього процесу. Стратегічними завданнями закладів ФПО в означеному сенсі є, на нашу думку, організація продуктивної методичної роботи в коледжі, де розвиток правової компетентності педагогічних працівників здійснюється із використанням інтерактивних форм (майстер-класи, тренінги, вебіари, сесія *«питання-відповідь»*, мозковий штурм, ділова гра, аналіз професійно-правових ситуацій, методичні квести тощо). При цьому самоосвітня діяльність педагогічних працівників щодо розвитку правових знань, умінь, навичок має передувати, як би випереджувати зазначені формальні форми.

Природно, для розроблення кожним викладачем власної програми правового саморозвитку у системі методичної роботи коледжу слід мати сучасне навчально-методичне забезпечення.

Висновки. Отже, через призму низки ідентифікованих проблем сучасної освітньої практики визначено стратегічні завдання розв'язання проблеми неефективного професійно-правового розвитку педагогічних працівників закладів ФПО, зокрема і економічних коледжів. Точність і обґрунтованість нашого педагогічного прогнозу посилюють такі положення: сучасна вітчизняна ФПО має розгалужену мережу коледжів, які в кожному регіоні України орієнтовані на якісне виконання державного і регіонального замовлення; професійну підготовку фахових молодших бакалаврів забезпечує достатня кількість досвідчених педагогічних працівників, що мають ґрунтовні професійні знання та уміння і сповідають принципи гуманістичної педагогіки; у кожному економічному коледжі, у системі ФПО взагалі спостерігається висока спадкоємність технологій професійної підготовки фахівців середньої управлінської ланки та освітніх традицій поряд з упровадженням інноваційних методів, форм і засобів правового навчання і виховання, сучасного досвіду соціально-приватного партнерства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Пікельна В. С. Прогнозування. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 716–717.
2. Онищук Л. А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти. К. : Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2016. – 32 с.
3. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Про фахову передвищу освіту. Закон України 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 20.03.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 04.03.2021).
5. Каталог освітніх програм підготовки магістрів на 2022–2023 навчальний рік. URL: https://nyayaubip.edu.ua/sites/default/files/u284/katalog_magprogram_ukr_2022_na_sayt.pdf (дата звернення: 14.08.2022).
6. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 071 «Облік і оподаткування» галузі знань 07 «Управління та адміністрування». Миколаївський національний аграрний університет, 2020. 27 с.
7. Класифікатор професій ДК 003:2010. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ST001929.html (дата звернення: 14.08.2022).
8. Радкевич О. П. Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 587 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ СЦЕНІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF STAGE SKILLS OF FUTURE ACTORS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті проаналізовано та визначено критеріїв, показників та рівнів сформованості сценічної майстерності акторів у процесі професійної підготовки. Автором з'ясовано сутність концептів «критерій» (конкретна ознака, на підставі якої здійснюється оцінка рівня сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів, ця ознака може виражатися через когнітивний, процесуальний (діяльнісний або технологічний) чи особистісний складники), «показник» (характеристика формування якості або властивості, специфічних ознак досліджуваного об'єкта) та «рівень» (ступені якості досягнення, сформованості сценічної майстерності). Визначено, що сценічна майстерність майбутніх акторів може виражатися через такі критерії та відповідні їм показники: **ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний)** – цінність мистецтва, умотивованість, усвідомленість, професійні інтереси; **пошуково-когнітивний критерій** – термінологічний, знаннєвий, діяльнісний, творчий; **діялісно-технологічний або виконавський** – діагностичний, технологічний, позааудиторна діяльність, комунікаційний показник; **прогностично-рефлексивний критерій** – здатність до самооцінки, сформованість вміння вникати у зміст, здатність планувати діяльність, здатність прогнозувати емоційні реакції, вміння аналізувати; **особистісний критерій** – емпатія, толерантність, рефлексія, стратегія. Автором виокремлено достатній, основний та високий рівні сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів. Аналіз критеріїв, рівнів та показників сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної діяльності здійснено з позиції прaxeологічного підходу під яким автор розуміє норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення основних завдань, оскільки прaxeологічний підхід враховує такі важливі аспекти професійної підготовки майбутніх акторів, як ретельна підготовка планування, проектування професійної діяльності до реалізації дій.

Перспективою подальших досліджень автором визначено у обґрунтування організаційного-методичних умов формування сценічної майстерності майбутніх акто-

рів засобами американських та зарубіжних хореографічних технік.

Ключові слова: майбутні актори, критерії, рівні, показники, професійна підготовка.

The author of the article analyzed and defines the criteria, indicators and levels of formation of actors' stage skills in the process of professional training. The author clarified the essence of the concepts of "criterion" (a specific feature on the basis of which the level of development of stage skills of future actors is evaluated, this feature can be expressed through cognitive, procedural (activity or technological) or personal components), "indicator" (a characteristic of the formation of quality or properties, specific features of the researched object) and "level" (degree of quality of achievement, formation of stage skill). It was determined that the stage skill of future actors can be expressed through the following criteria and their corresponding indicators: value-oriented (axiological) – the value of art, motivation, awareness, professional interests; search and cognitive criterion – terminological, cognitive, activity, creative; activity-technological or executive – diagnostic, technological, extra-audit activity, communication indicator; prognostic-reflexive criterion – the ability to self-assess, the ability to understand content, the ability to plan activities, the ability to predict emotional reactions, the ability to analyze; personal criterion – empathy, tolerance, reflection, strategy. The author singles out the sufficient, basic and high level of formation of stage skills of future actors. The analysis of the criteria, levels and indicators of the development of the stage skills of future actors in the process of professional activity is carried out from the standpoint of the praxeological approach, under which the author understands the norms, principles, structure and regularities of the organization of effective activities, aimed at improving life activities and solving the main tasks, since the praxeological approach takes into account such important aspects of professional training of future actors, such as thorough preparation of planning, projecting of professional activities to the implementation of actions.

The author defined the perspective of further research which are the organizational and methodological conditions for the formation of the stage skills of future actors by means of American and foreign choreographic techniques.

Key words: future actors, criteria, levels, indicators, professional training.

УДК 378. 792/793.3(73):37.043
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.33>

Маньковська О.Ю.,
викладач кафедри сценічного
мистецтва
Київського міжнародного університету

Постановка проблеми. Проблема вивчення й оцінки рівня сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів співвідноситься з потребою емпіричного моніторингу стану якості театральних постановок та запиту суспільства на окремий театральний продукт. Такий запит демонструє взаємозв'язок попиту суспільства

на мистецтво та розвитку естетичної, духовної, моральної, громадської думки та складової, що відображається на ціннісних орієнтаціях громадян країни в цілому, а також на методиці проведення психолого-педагогічних та фізіолого-кінестетичних досліджень оцінки якості професійної компетентності майбутніх акторів.

Європейські соціальні партнери у секторі театрального мистецтва закликають Держави-члени Європейського Союзу, Європейська Комісія та Європейський парламент підтримати головну роль культури та мистецтва в суспільстві і продемонструвати це в усіх сферах політики. Відповідно до положень документу «Головна роль культури та мистецтва в суспільстві» [23] Міжнародної федерації акторів така політика має виражатись в:

- інвестуванні в культуру та мистецтво, оскільки суспільство потребує процвітаючого культурного середовища для освіти, здоров'я та добробуту, культурної пам'яті, творчості та творчості;

- передбаченні конкретних режимів оподаткування, включаючи скасування стягнення податків на джерело доходу в країні діяльності, а також адаптування соціальне забезпечення, схеми працевлаштування та підтримку (перепідготовки) для сприяння розвитку сектора та розробки заходів стимулювання для корпоративних і індивідуальна подача;

- сприянні мобільності: ЄС досяг значного прогресу та продовжує працювати над тим, щоб краще охопити мобільних працівників та їхні потреби в системі соціального забезпечення та фіскальних режимах;

- залученні галузевих соціальних партнерів у секторі живих виступів до політичного процесу та розробки заходів і планів дій, а також галузевий соціальний діалог у країнах-членах ЄС (під яким мається на увазі автономний діалог між профспілками та організаціями роботодавців у сектор) відсутній, щоб надавати пріоритет і підтримувати створення організацій і відповідних форумів для соціального діалогу;

- забезпеченні того, щоб різні сфери законодавства не перешкоджали працівникам у здійсненні їхніх прав, на свободу асоціації та доступ до соціального діалогу та, у разі необхідності, щоб ЄС допомагав державам-членам у процесі адаптації або вдосконалення законодавства [23].

Зазначене свідчить про надзвичайну увагу до не лише до проблеми розвитку театрального мистецтва, але й сприяння підвищенню професійної компетентності майбутніх та практикуючих акторів через мобільність, але й через широкий соціально-культурний діалог, освітні заходи та суспільну комунікацію. Вивчення сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає два аспекти дослідження – *індивідуальний* як характеристику ставлення майбутніх акторів та його ціннісних орієнтацій, професійних навичок в особистому житті; та *професійний* як здатність фахово надавати послуги у сфері мистецької, в контексті нашого дослідження – театральної діяльності.

Для забезпечення можливості оцінки та опису сформованості сценічної майстерності майбутніх

акторів у процесі вивчення фахових дисциплін необхідно обґрунтувати систему критеріїв, показників і рівнів, які дозволять комплексно оцінити якісні і кількісні характеристики предмету пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій педагогічній літературі критерії та показники як елементи експериментальної роботи охарактеризовано у працях з методології та методики досліджень [5]; проблеми дидактичних аспектів підготовки студентів-акторів [6]; особливостей вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-акторів; порівняльного аспекту професійної підготовки фахівців театрального мистецтва [8] тощо. Однак питання критеріїв, показників та рівнів сформованості сценічної майстерності акторів залишилось поза межами наукових пошуків українських дослідників, що формує **мету представленої у статті аналітичного дослідження** і яка полягає у визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості сценічної майстерності акторів у процесі професійної підготовки.

Для якісної реалізації мети логічним вбачаємо розв'язання таких завдань: з'ясування сутності концепту «критерій», «показник» та «рівень»; визначити, якими критеріями може визначатись сценічна майстерність майбутніх акторів; охарактеризувати рівні та показники сценічної майстерності майбутніх акторів.

Методологія та методи. Методологічною основою започаткованого дослідження є положення фундаментальних досліджень сучасних учених з галуз педагогіки та психології професійної підготовки, а саме: педагогічної теорії щодо професійної освіти О. Дубасенюк [11]; положення щодо структури особистості та її розвитку в професійному вимірі І. Беха [1]; положеннях щодо діяльнісної складової професійної підготовки майбутніх фахівців театральної галузі К. Петерсона, Л. ДеКато, Д. Колба [20]; положеннях теорії психофізіологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців театрального мистецтва [21] тощо. Розв'язання поставленої мети також можливе за умови застосування методу критичного аналізу проблеми використовувався з метою аналізу та конкретизації наукових психолого-педагогічних праць; застосування методології системного аналізу і синтезу дозволило визначити критерії сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів в процесі професійної підготовки; а методи теоретичного узагальнення уможливили вивчення показників та рівнів сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної діяльності на засадах праксеології.

Виклад основного матеріалу. Розробка механізму визначення стану сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів

в процесі професійної підготовки на засадах праксеологічного детермінує з'ясування сутності базових понять – «критерій», «показник», «рівень». Визначаючи сутність ключових концептів у започаткованому дослідженні щодо першого з них зазначимо, що поняття «критерій» розуміємо виходячи з таких його потрактувань: від грец. *kriterion* – засіб для оцінки – ознака на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось, міра судження, оцінка якості та кількості певного явища [4, с. 149]. Водночас в словнику Г. Коджаспирової зазначено, що розробка критеріїв у педагогічному дослідженні ускладнюється тим, що педагогічні явища є за своєю сутністю складними та багатограними [4, с. 149]. В контексті потрактування термінологічного словосполучення «критерії статичності» в Українському педагогічному словнику термін «критерій» означає показники, що поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез [14, с. 181]. Для визначення критеріїв сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів є важливим також і положення про те, що критерії поділяються на параметричні та непараметричні. Першою передбачається обов'язковою наявність гіпотези про форму розподілу результатів, тоді як для других наявність гіпотези не є обов'язковою умовою [15, с. 181]. Це означає, що в процесі розроблення критеріїв сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів в процесі професійної підготовки критерії будуть використовуватись для перевірки гіпотези започаткованого педагогічного дослідження. Погоджуючись з твердженням О. Пометун про те, що критерії повинні відображати лише сталі, стійкі, характерні ознаки та якості предмету дослідження [9] під критерієм сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів в процесі їхньої професійної підготовки розуміємо конкретну ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка рівня сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів, ця ознака може виражатися через когнітивний, процесуальний (діяльнісний або технологічний) чи особистісний складники, що мають певні характеристики – *показники*. Показники характеризують якість або кількість прояву окремих компонентів критерію. За твердженням В. Шахова «... показником є характеристика формування якості або властивості, специфічних ознак досліджуваного об'єкта» [17, с. 111]. Утворюючи структуру кожного критерію, показники є конкретизуючими та діагностуючими засобами вимірювання рівня сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів в процесі професійної підготовки [10]. Слушним є також твердження О. Пономаренко про те, що: «якісні показники фіксують наявність або відсутність певної ознаки (властивості,

характеристики) у об'єкті пізнання; кількісні показники фіксують міру її прояву чи сформованості. Критерій виступає комплексним конструктом, що вміщує сукупність показників, які, у свою чергу, демонструють ступінь формування критерію [12]. Такий взаємозв'язок є дуальним, оскільки вибір критерію детермінує систему показників, а вибір показника залежить від його можливості повно та об'єктивно характеризувати критерій» [10]. Щодо поняття «рівень», ми цілком погоджуємось із ототожненням його як «величини, ступені якості досягнення чогось» [2, с. 1123]. Отже, рівень є засобом аналізу ступеня розвитку певних критеріїв і показників.

Аналізуючи проблему визначення критеріїв, рівнів та показників сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної діяльності на важливо підкреслити, що ми виходили з позицій *праксеологічного підходу* під яким розуміємо «норми, принципи, структуру й закономірності організації ефективної діяльності, спрямовану на вдосконалення життєдіяльності та вирішення основних завдань» [3]. *Праксеологічний підхід* враховує такі важливі аспекти професійної підготовки майбутніх акторів, як ретельна підготовка планування, проектування професійної діяльності до реалізації дій. Проектування, в цьому контексті, полягає в обмірковуванні дій, очікуваних продуктів і результатів діяльності з позицій заданих умов, що є необхідними для виконання для успішного отримання запланованих результатів діяльності, а планування дій характеризується конкретністю і точністю, поєднується з цілепокладанням та визначенням найближчих і найперспективніших цілей. Формування сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної підготовки на засадах праксеологічного підходу уможливорює оволодіння майбутніми фахівцями методами і засобами самостійного пошуку й оволодіння новими знаннями, уміннями керувати своєю професійною підготовкою, вміннями й навичками організації власної фахової діяльності в майбутньому тощо, а відтак, праксеологічний підхід в професійній підготовці акторів має багатий потенціал у вирішенні проблеми організації навчально-виховного процесу студентів, що проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер і вдосконалення практико зорієнтованих, інноваційних мистецьких та хореографічних технологій. Отже, для співвіднесення критеріїв і показників із структурою досліджуваного педагогічного явища чи процесу, в нашому випадку – процесу формування сценічної майстерності майбутніх акторів, можемо послуговуватися такими критеріями, як:

1. *Ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний) критерій* сформованості сценічної

майстерності майбутніх акторів, що співвідноситься з ціннісно-мотиваційним компонентом здоров'язбережувальної компетентності і характеризує рівень вмотивованості студентів на оволодіння професійною компетентністю загалом і здоров'язбережувальною компетентністю зокрема, ціннісне ставлення до здоров'я людини як індивідуальної та суспільної детермінанти якості життя, рівень сформованості професійних інтересів майбутніх фахівців.

Показники ціннісно-орієнтаційного критерію:

- цінність мистецтва (усвідомлення цінності індивідуальних та суспільного цінностей, розуміння ролі мистецтва в суспільстві у широкому та вузькому розумінні поняття, усвідомлення необхідності мистецтва та його розвитку в історичному контексті, що відображається у культурознавчому стилі життя, поведінці, освітній і професійній діяльності особистості);

- умотивованість (система внутрішніх свідомих мотивів вибору професії фахівця театрального мистецтва, здатність регулювати свою поведінку відповідно до професійної мотивації, спрямованість на формування професійної компетентностей і сценічної майстерності, як складника цієї професійної компетентності);

- усвідомленість (розуміння значення професії для забезпечення сталого суспільного розвитку, усвідомлення впливу професійної діяльності на суспільства та його ціннісні орієнтації, свідоме й перетворююче ставлення до сильних і слабких сторін власної професійної підготовки; цілепокладання у професії);

- професійні інтереси (сформованість пізнавальних інтересів при вивченні фахових дисциплін; наявність бажання оволодіти професією, методами та технологіями удосконалення сценічної майстерності; зацікавленість у оволодінні інноваційними (сучасними американськими та європейськими) практиками формування сценічної майстерності.

2. Одним із важливих компонентів професійної компетентності представника будь-якої спеціальності є професійні знання, вміння та навички [19, с. 142], що визначають когнітивну складову в процесі оволодіння професією. Зазначимо також, що оволодіння сценічною або виконавською майстерністю передбачає також і здійснення пошуково-дослідницької діяльності майбутнього спеціаліста в галузі професії, оскільки це забезпечує вміння та здатність майбутнього актора до професійного вдосконалення та розвитку [6]. У зв'язку з зазначеним, виокремлюємо **пошуково-когнітивний критерій**: ретельність, системності та ефективності професійні знання; здатність до виконувати професійні завдання; відповідний рівень освіченості та ерудиції в сфері різноманітних мистецтв; розвиток художньо-асоціативний

комплекс. *Пошуково-когнітивний критерій* сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів відноситься до когнітивно-змістового компоненту сценічної майстерності та відображає рівень фахових знань і умінь майбутніх фахівців, рівень теоретичної та практичної підготовки і успішності реалізації виконавських завдань майбутніх фахівців у процесі вивчення інноваційних технік, що забезпечують формування виконавської майстерності вцілому.

Показники пошуково-когнітивного критерію:

- термінологічний (володіння поняттєвим апаратом і термінологією у сфері театрального мистецтва);

- знаннявий (рівень навчальної успішності і якості знань з фахових дисциплін);

- діяльнісний (володіння здатностями до вирішення професійних завдань у процесі вивчення фахових дисциплін);

- творчий (критичність мислення, розвиненість творчості, здатність застосовувати набуті знання у нових ситуаціях).

3. **Діяльнісно-технологічний або виконавський критерій** передбачає діяльнісно-процесуальний компонент сценічної майстерності та професійної компетентності студента, розкриваючи сукупність компетентностей і здатностей студентів до вирішення професійних завдань; розвиток вміння оволодіння сценічного образу, його презентації; формування виконавської майстерності через рухову діяльність, знання технік передачі образу, підходів до передачі образу тощо.

Показники діяльнісно-технологічного критерію:

- діагностичний показник відображає результативність діагностичної діяльності майбутніх акторів щодо комплексного розуміння виконавської задачі, здатність до комплексної оцінки якості виконання та відтворення сценічного образу, визначення актуальності та автентичності відтворення образу, оцінка рівня своєї фізичної підготовленості до виконання професійних задач (виконання окремих складних за фізіологією рухів на сцені, акробатичних елементів тощо);

- технологічний показник розкриває володіння техніками відтворення образів, технікою володіння сценічною мовою, технік володіння тілом, (аналіз професійного завдання, оцінювання його складності, визначення стратегій відтворення образу та прогнозування технік, що будуть застосовуватись для відтворення образу чи виконання професійного завдання тощо);

- позааудиторна діяльність (участь у творчих проектах, наукових дослідженнях, додаткових неформальних навчальних й тренінгових програмах, участь в культурних заходах поза межами університету, участь у волонтерських групах для надання послуг з театральної терапії різним

категоріям громадян (діти, учні, дорослі), адміністрування заходів пов'язаних з театральною та акторською діяльністю, організація свят та розважальних заходів тощо);

– комунікаційний показник як вихідна умова комунікативної взаємодії з аудиторією та колегами (проведення творчих заходів з колегами (творчі зустрічі, майстер-класи тощо), комунікація аудиторією, заохочення аудиторії до відвідування театральних подій та формування в них сталого інтересу до культурних заходів через рекламу, особисті зв'язки, міні-презентації, анонсування через соціальні мережі та інтернет тощо, донесення до аудиторії значення та роль мистецтва в житті людини, громади, суспільства, тощо, соціально-просвітницька діяльність через наукові та суспільні проекти).

4. Серед критеріїв сценічної майстерності майбутніх акторів виокремлюємо також і **прогностично-рефлексивний критерій**, під яким вбачаємо: розумову самостійність і здатність мислити критично, формулювати критичні судження; адекватність і об'єктивність в самооцінці професійних якостей, можливостей, артистичних здібностей та вміння їх порівнювати з нормативними вимогами; здатність здійснювати самоаналіз у професійній діяльності та окремих навчальних ситуаціях; володіння широким вибором засобів для самодіагностики та саморозвитку; здатність диференціювати фактори своїх досягнень і вміння виправляти допущені в своїй діяльності недоліки; здатність передбачати результати своєї діяльності; виконання рефлексія.

Показники прогностично-рефлексивного критерію:

– здатність до самооцінки результатів власної навчальної та подальшої професійної діяльності, стійке прагнення до самовдосконалення, самопізнання, самоконтролю;

– сформованість вміння вникати у зміст художніх та театральних творів та співвідносити їх з сценічним образом, а також із власними почуттями та емоціями;

– здатність планувати свою діяльність, організовувати репетиції та підготовку до театального дійства;

– здатність прогнозувати емоційні реакції та відгуки аудиторії;

– вміння аналізувати суспільно-корисний імпакт відтвореного сценічного образу/та чи театального твору на аудиторію тощо.

5. **Особистісний критерій** сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів корелює з рефлексивно-поведінковим компонентом професійної компетентності та з ціннісно-орієнтаційним та рефлексивно-прогностичним критеріями, розкриваючи систему професійно значущих якостей особистості майбутніх акторів,

адекватність та усвідомленість їх самооцінки рівня професійної компетентності компетентності, готовність до її підвищення та бачення стратегії професійного розвитку та побудови траєкторії професійного зростання.

Показники особистісного критерію:

1) емпатія (здатність до розуміння емоційного стану аудиторії; здатність до співчуття, взаємодії, підтримки, активної участі в громадських заходах пов'язаних з професійною діяльністю та заходах присвячених обговоренню актуальних проблем театального мистецтва в цілому);

2) толерантність (сформованість загальнолюдських гуманістичних цінностей студентів, розуміння та розділення концепції прав людини, толерантне ставлення до усіх можливих емоційних проявів аудиторії);

3) рефлексія (усвідомлення рівня своєї професійної компетентності, своїх сильних і слабких сторін у майбутній професійній діяльності, прагнення до опори на сильні сторони та поступовий розвиток слабких);

4) стратегія (здатність планувати власний особистісний і професійний розвиток, будувати індивідуальну стратегію професійного зростання й реалізації, бачення стратегії професійної підготовки).

Означена система критеріїв і показників дозволяє спроектувати базовий, середній і високий рівні сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів залежно від характеру прояву кожного критерію і показника (табл. 1).

Висновки і пропозиції. Побудована система критеріїв, показників і рівнів дозволяє спроектувати програму педагогічного експерименту, спрямованого на оцінювання актуального рівня сценічної майстерності майбутніх акторів в процесі професійної підготовки, а також вивчення впливу процесу та особливостей вивчення фахових дисциплін на рівень сценічної майстерності засобами американських інноваційних технік з розвитку пластики та мови тіла, що застосовуються в закладах вищої театральної освіти у США. Застосування означених критеріїв, показників і рівнів вимагає формулювання вихідних засад експериментальної роботи щодо проведення подальшого дослідження. Ми поєднали їх із основними засадами професійної підготовки майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці, сформульованими А. Коленко (2019 р.) [5] та формуванням професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки у коледжах, запропонованими Т. Руденською (2017 р.) [14]:

– театральне мистецтво є людською цінністю та правом людини незалежно від будь-яких ознак (мови, релігії, етнічності, статі, соціального статусу, тощо) пізнавати цю цінність через

Таблиця 1

Критерії, показники і рівні сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної підготовки

Критерії та показники	Рівні		
	достатній	основний	високий
1	2	3	4
Ціннісно-орієнтаційний (аксіологічний) критерій: – цінність мистецтва; – умотивованість; – усвідомленість; – професійні інтереси	Притаманна не зовсім усвідомлена мотивація до оволодіння професією та сценічною майстерністю зокрема; не висока мотивація до самореалізації у професії та формування сценічної майстерності через вивчення фахових дисциплін; переважає споживацьке (переконання у набутті лише фінансового зиску від професії та суспільної популярності) ставлення до акторської професії та театрального мистецтва як індивідуальної і суспільної цінності	Мотивація до оволодіння сценічною майстерністю, прагнення до самореалізації у професії та формуванні сценічної майстерності; прагнення до реалізації в професії є зовнішньою та інколи залежить від обставин; акторська професія, театральне мистецтво та гуманістичні цінності, що вони несуть розглядаються з позицій відповідності власним цілям	Високий рівень вмотивованості до оволодіння сценічною майстерністю, само-реалізації у професії та сформованості сценічної майстерності; ставлення до акторства, театрального мистецтва та їх ролі в суспільстві, виходить з переконання в тому, що ці поняття є вихідними цінностями, сформовані системою гуманістичних цінностей та розуміння того, який вплив ці поняття мають на суспільство та людину в цілому
Пошуково-когнітивний критерій: – термінологічний; – знаннявий; – діяльнісний; – творчий	Слабке володіння професійною термінологією театрального мистецтва, акторської майстерності тощо; поверховість і не системність професійних знань, вмінь та навичок; слабке володіння підходами та техніками відтворення сценічних чи/та художніх образів; слабке вираження прагнення до пошуково-творчої діяльності	Належне володіння професійною термінологією театрального мистецтва, акторської майстерності тощо; спостерігається інколи невпевненість в володінні окремих професійних знань, вмінь та навичок; гарне володіння підходами та техніками відтворення сценічних чи/та художніх образів; є інтерес до здійснення пошукової діяльності, творчих підходів; спостерігається прагнення брати участь у нових незнайомих театральних чи акторських проєктах	Високий і творчий рівень володіння професійною термінологією, театрального мистецтва, акторської майстерності тощо; високий рівень інтересу та участі в заходах та завданнях, що потребують додаткових зусиль з пошуку інформації, пошуку творчого розв'язання задач тощо; високий рівень пізнавальної активності та інтересу до вивчення нового, сформованість критичного мислення щодо сфери професійних інтересів тощо
Діяльнісно-технологічний або виконавський критерій: – розуміння виконавської задачі; – технологічний; – позааудиторна діяльність; – комунікаційний	Низький рівень володіння техніками передачі сценічного образу, вміннями перевтілюватись у сценічний образ, який необхідно представити аудиторії; відсутній інтерес до навчання новим методам професійної діяльності; не достатній рівень комунікативної компетентності	Середній рівень володіння техніками передачі сценічного образу, вміннями перевтілюватись у сценічний образ, який необхідно представити аудиторії; присутнє бажання до навчання новим методам та техніками професійної діяльності носить опосередкований характер; достатній рівень комунікативної компетентності для взаємодії з аудиторією та колегами дозволяє встановлювати контакти	Високий рівень володіння техніками, підходами та методами відтворення художнього, сценічного образу, вміння легко «перевтілюватись» в необхідний образ; володіння пластикою тіла та сценічним мовленням; наявна виражена готовність до постійного навчання новим методам професійної діяльності; висока комунікативна компетентність дозволяє легко знаходити контакти з досвідченими колегами, аудиторією (як наявною, так і майбутньою) поза межами закладу вищої освіти

1	2	3	4
Прогностично-рефлексивний критерій: – здатність до самооцінки; – сформованість вміння вникати у зміст художніх та театральних творів; – здатність планувати свою діяльність; – здатність прогнозувати; – вміння аналізувати суспільно-корисний імпакт	Студентові складно оцінити рівень своєї сценічної майстерності, рівень оволодіння технік передачі та перевтілення у сценічний образ; не завжди вдало відбувається відтворення художнього (сценічного образу) – «перегрівання» образу або ж відсутність «реалістичності» емоційних станів художніх образів чи героїв тощо; не розуміння суспільно-корисної ролі впливу театального мистецтва на громадську думку, на свідомість аудиторії	Оцінка своїх професійних здібностей, вмінь та навичок не завжди адекватна реальному рівні, інколи дещо занижена, інколи навпаки, не завжди може обґрунтувати свій рівень сценічної майстерності, тобто довести чи високий чи низький він; є прагнення організовувати та планувати театральні дійства та заходи, однак частіше студент виступає учасником, а не ініціатором; може прогнозувати результати професійної діяльності та театральних заходів, однак не завжди може чітко обґрунтувати суспільне значення та ступінь впливу на аудиторію таких заходів; бере участь в організації та розробці креативних театральних заходів, в якості учасника групи, але не завжди прагне бути організатором чи відповідальним, водночас при необхідності може виконувати покладені на нього обов'язки та виправдовувати очікування.	Студент обґрунтовано надає оцінку своїм професійним якостям та вмінням, рівню оволодіння ним технік відтворення сценічних образів; чітко і обґрунтовано розуміє значення суспільного впливу театального мистецтва на громадськість та аудиторію; Вміє планувати та реалізовувати професійні завдання та навчальні завдання в цілому, організовує творчі заходи (часто ініціатор, креативний розробник ідей та плану), театральні дійства, бере участь у як у волонтерських мистецьких заходах, так і в організації приватних дійств та свят тощо.
Особистісний: – емпатія; – толерантність; – рефлексія; – стратегія	Завищена або занижена оцінка рівня власної сценічної майстерності; відсутня потреба у побудові стратегії та траєкторії професійного вдосконалення та розвитку; прояв професійно значущих якостей (емпатії, толерантності) є дуже ситуативними	Адекватна самооцінка рівня власної сценічної майстерності; потреба в допомозі при побудові стратегії та траєкторії професійного розвитку; прояв професійно значущих якостей (емпатії, толерантності) є ситуативним	Адекватна самооцінка рівня власної сценічної майстерності; здатність будувати стратегію професійного вдосконалення; проявлення професійно значущих якостей (емпатії, толерантності); присутня адекватна рефлексія; високий рівень вибудованої стратегії відтворення сценічного образу, розробки плану реалізації театального дійства чи втілення художнього твору, образу тощо.

виконавську майстерність та професійну компетентність акторів;

– професійна компетентність є системною характеристикою, що визначається не лише театральними послугами, але й соціальними детермінантами, психологічними станами, суспільною ситуацією, тощо і вимагає комплексного міждисциплінарного підходу до її вивчення;

– жодна людина незалежно від будь-яких соціальних умов не може бути позбавлена можливості реалізувати право на культуру та духовний розвиток;

– професійна компетентність відображає взаємну відповідальність усіх стейкхолдерів професійної підготовки майбутніх акторів, включаючи

відповідальність заклади вищої освіти, громадських організацій, суспільства, культурних спільнот, окремих людей;

– доказовість і доцільність необхідності сформованості професійної компетентності майбутніх акторів є вихідними засадами доброї змісту професійної підготовки, а також технологій, технік, засобів у процесі викладання фахових дисциплін.

Перспективи подальших досліджень. Застосування означених принципів, критеріїв, показників і рівнів створює основу для побудови програми педагогічного експерименту з дослідження сформованості сценічної майстерності майбутніх акторів у процесі професійної підготовки засобами інноваційних технік.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2012. URL: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html> (дата звернення: 24.05.2021).
2. Бусел В. Т. (Комп.). (2014). Великий тлумачний словник сучасної української мови. О. В. Ірпінськ : Перун.
3. Зуев П. В. Психологический подход к решению проблемы повышения эффективности обучения. Педагогическое образование и наука. 2008. № 3. С. 7–15.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Издат. центр «МарТ», 2005. 448 с.
5. Коленко А. В. Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 305 с.
6. Коленко А. В. Формування виконавської майстерності майбутніх бакалаврів з акторського мистецтва драматичного театру і кіно у фаховій підготовці. Авт. реф. дис. кан. пед. н. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. 2019. 24 с.
7. Локарева Г., Стадніченко Н. Підготовка майбутнього актора до професійного спілкування: теоретичний та практичний аспекти [Текст] : монографія. Запоріж. нац. ун-т. – Запоріжжя, 2019. 426 с.
8. Набатов С. М. Підготовка майбутніх фахівців театрального мистецтва в університетах США. : дис. ... д-ра філ.: 015 – «Професійна освіта»; Нац. авіац. ун-т. Київ, 2021.
9. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : К. І. С., 2004. 112 с.
10. Пономаренко О. В. (2020). Сукупність критеріїв та показників готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти за її компонентами. Інноваційна педагогіка. Випуск 24. Т. 2. С. 99–104.
11. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія [кол. авт.: О. А. Дубасенюк (ред.), О. Є. Антонова [та ін.]; за ред. О. А. Дубасенюк] ; Вид-во Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2011. 411 с.
12. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : МНЦ СПО, 1999. 538 с.
13. Психологічний словник. авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. за ред. Н. А. Побірченко. 2007. С. 172. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/o_serhieienkova_il.pdf
14. Руденька Т. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2017. 237 с.
15. Український педагогічний словник. (Довідкове видання) С. Гончаренко. Київ : Либідь. 1997. 375 с.
16. Фотинюк В. Критерії, показники та рівні сформованості професійно-прикладної фізичної підготовленості інженерів-механіків авіаційної галузі. Теорія і практика управління соціальними системами. 2012. № 2. С. 40–48.
17. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Едельвейс, 2007. 383 с.
18. Carnicke S. M. Stanislavski in focus: An acting master for the twenty-first century. Abingdon, UK : Routledge, 2009.
19. Dignen B. Facilitation : Bringing out the best. Business Spotlight. 2008. № 1. Р. 50–56.
20. Peterson K., DeCato L., Kolb D. A. Moving and learning: Expanding style and increasing flexibility. *Journal of Experiential Education*. 2014. Р. 1–17.
21. Pitches J. Performance Perspectives: A Critical Introduction. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2011.
22. Roach J. (1981). Diderot and the Actor's Machine. *Theatre Survey*, 22 (1), 51–68. doi: 10.1017/S0040557400007870
23. The Prime Role of Culture and the Arts in Society. <https://fia-actors.com/resources/resolutions-and-statements/resolutions-and-statements-details/article/the-prime-role-of-culture-and-the-arts-in-society/>

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ REGARDING THE PROBLEM OF FORMING LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE BORDER GUARDS

Стаття присвячена аналізу теоретичних основ лідерства як соціального феномену. Розкрито проблему лідерства в сучасному суспільстві. В аналізі лідерства автор звернувся до реалізації його в такому соціальному інституті українського суспільства як прикордонна служба. Автор представив у статті декілька визначень «лідерства» в науковій та побутовій сфері. Здійснено аналіз основних концепцій щодо походження лідерства в суспільстві: харизматична теорія (пояснює лідерство як особливий набір якостей лідера, що спонукають інших до продуктивнішого виконання своїх дій; згідно з теорією лідером неможливо стати, тобто лідерські якості є вродженими); синтетична теорія (позиціонує лідерство як процес організації міжособистісної взаємодії та управління лідером цим процесом, тобто лідерство є результатом спільної діяльності людей); ситуаційна теорія (розглядає лідерство як результат ситуаційних факторів та відповідність між цими ситуаціями та лідером); біхевіористична теорія (зосереджена на поведінковій теорії, тобто основна увага приділяється діяльності та діям особи, а не психічному характеристикам чи внутрішньому стану; згідно із теорією лідером можна стати через навчання, спостереження, діяльність); транзакційна теорія (заснована на аналізі взаємної вигоди від стосунків між лідером і послідовниками, на отриманні вигоди або ресурсів послідовниками від лідера та відсутності в них глибокої внутрішньої мотивації); трансформаційна теорія (сконцентрована на відвертій прихильності до лідера та глибокій внутрішній мотивації); теорія впливу (виступає як чергова спроба проаналізувати владу особистості не на основі певної посади, а особистих якостей, форм поведінки). Подано перелік праць вітчизняних та зарубіжних вчених, котрі займалися вивченням різних аспектів лідерства.

Ключові слова: лідерство, теорії лідерства, майбутні офіцери-прикордонники, здатність до лідерства.

The article is devoted to the analysis of the theoretical foundations of leadership as a social phenomenon. The problem of leadership in modern society is revealed. In the analysis of leadership, the author turned to its implementation in such a social institution of Ukrainian society as the border service. The author presented in the article several definitions of "leadership" in science and life. The author of the article carried out the analysis of the basic concepts of the origin of leadership in society: charismatic theory (it explains leadership as a special set of leadership qualities that motivate others to perform their actions more productively; according to the theory it is impossible to become a leader, leadership qualities are innate); synthetic theory (it positions leadership as a process of organizing interpersonal interaction and managing the leader of this process, leadership is the result of joint activities of people); situational theory (it considers leadership as a result of situational factors and the correspondence between these situations and the leader); behavioural theory (it focuses on behavioural theory, in which special attention is paid to the activities and actions of the person, and not on mental characteristics or internal state; in this theory, you can become a leader through training, observation, activity); transactional theory (it is based on the analysis of the mutual benefit of the relationship between the leader and the followers, the benefit or resources of the followers from the leader and the lack of deep internal motivation); transformational theory (it is focused on open commitment to the leader and deep inner motivation), and theory of influence (it acts as another attempt to analyse the power of the individual not on the basis of a particular position, and personal qualities, forms of behaviour). The list of works of domestic and foreign scientists, who studied various aspects of leadership, is given.

Key words: leadership, theories of leadership, future border guard officers, ability to lead.

УДК 316.46:378.21.2
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.34>

Мішенюк Р.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри загальновійськових
дисциплін
Національної академії Державної
прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Соціально-політична сутність людини має активний прояв в її соціальній активності, цілеспрямованій діяльності, соціальних переміщеннях, соціальному позиціонуванні тощо. Особи, приналежні до конкретної соціальної групи зазвичай використовують потужні інноваційні ресурси, що сприяють об'єднанню навколо себе прихильників задля вирішення соціальних питань, змінності структур політичного, культурного та економічного утворення, трансформацій дійсності та саморозвитку. Такі характеристики є відображенням змісту соціальної позиції сучасної людини під назвою «лідерство». Соціуму потрібні особи, котрі справляють вагомий вплив на суспільство, формувати нову

ідею та пропозицію, презентувати нестандартне мислення, із яскраво вираженими організаційними, управлінськими властивостями, з витривалістю щодо емоційного, вольового, інтелектуального та фізичного навантаження. Нинішні глобалізаційні проблеми, численні дискурси щодо мови, цінностей та норм, релігійних позицій та культурних, лідерство позиціонується як актуальна характеристика сучасної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення питання лідерства у наукових джерелах презентовані у соціологічній, військовій, політологічній, психологічній та педагогічній галузях. На основі цього, проблеми, присвячені лідерству, є предметом дослідження не однієї, а декількох

дисциплін. Теоретичні напрацювання, представлені зазвичай розкриттям сутності лідерства у різних сферах діяльності, предмету лідерства в соціальній спільноті, завданням та функціям лідерства та ін.

Ми звернули увагу на наукові праці вчених Заходу, оскільки економіко-політичні науки там активно розвивались, щоб удосконалити функції державного управління, здійснювати зміни в економічній галузі. Науковці М. Боуер [19] та Дж. Юкі [22] проводили аналіз генезису категорії «лідерство» та функції з обов'язками лідера в старій та новій політиці.

Предмет лідерської стратегії представлений у роботах С. Юйк [20] та Цун Ян Ши [21], а сутність лідерських якостей – у роботі Г. Фіндельмана [16].

Статус лідерів в управлінні вивчено у працях Б. Карлофа, С. Седерберга [5].

Українські вчені, зокрема О. Шкурко [17] досліджували проблему формування іміджу сучасних авторитетних лідерів. У сучасній політології використано наукові роботи, в центрі яких питання лідерства у політиці. Можна констатувати, що чимала кількість досліджень з політичного лідерства призвели до того, що лідерство та політичне лідерство помилково вважають рівнозначними. А. Ахундова [1], С. Біленко [2], С. Денисюк [4], С. Осіпова [9], А. Пахарев [10] та ін.

Нами встановлено, що майже не дослідженим є питання лідерства у секторі безпеки та оборони. Статусу дискусійного отримала проблема формування здатності до лідерства в офіцерів-прикордонників, лідерських характеристик офіцерів тощо.

Метою статті є узагальнення результатів аналізу здатності до лідерства майбутніх-прикордонників наукових працях у теоретико-прикладного характеру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Державна прикордонна служба України (далі – ДПСУ) виконує роль правоохоронного органу спеціального призначення. ДПСУ виконує фундаментальні функції у суспільстві, а тому є одним із ключових соціальних інститутів. За стрімкого розвитку сучасної спільноти існує потреба у проведенні реформування прикордонної служби, що стосуються до техніко-управлінської та соціально-економічної діяльності. Своєю чергою, це означає, що існує запит у формуванні особистості офіцера-прикордонника, котрий має високий рівень адаптації, виходу з нестандартних ситуацій, прагне саморозвиватись та самовдосконалюватись, продуктивно взаємодіяти, здійснювати переконливий вплив на оточуючих щодо поглядів, реалізації організаційно-управлінських функцій. Така характеристика зумовлює потреби у дослідженні здатності майбутніх офіцерів прикордонного відомства до лідерства.

ДПСУ повинна реформувати систему підготовки нової офіцерської генерації відомства, які будуть презентабельними, професійно взаємодіючими, із комплексом сформованих та розвинених компетентностей, що слугують задатками для лідерства у колективі тощо.

За умови ініціативної діяльності чималої кількості науковців, можна згадати певні теорії стосовно лідерства, зокрема його генезису та змісту. За змістом цих положень у теоріях людина може народжуватись із лідерськими властивостями або сформувати їх у певній соціальній групі. Згідно думки вчених найсприятливішими соціальними утвореннями, що справляють істотний вплив щодо формування здатності до лідерства в особі це різноманітні соціальні організації. Запропоноване дослідження щодо проблеми формування здатності до лідерства аналізується в майбутніх офіцерів-прикордонників. Соціальним групам офіцерів прикордонного відомства притаманні специфічні та культурні і психологічні характеристики, що продиктовані змістом їх професійної діяльності. Офіцерам-прикордонникам тактичного та оперативного рівня підготовки передбачено виконання функцій на управлінських посадах, а отже – сформованість конкретних професійних якостей: вміння впливати на інших людей, вміння згуртовувати персонал у прикордонному колективі, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, вміння налагоджувати комунікацію без втрати свого соціального статусу тощо. Перераховані характеристики відображають зміст лідерства в сучасному суспільстві.

У ДПСУ підготовка офіцерських покладено на Національну академію ДПСУ (далі – НАДПСУ). Варто наголосити на тому, що зміст їх фахової підготовки, а також сформованість професійної компетентності викладачів НАДПСУ уможливили процес формування в офіцерів-прикордонників здатності до лідерства. З цього випливає, що необхідною умовою є аналіз проблеми формування згаданої вище здатності як педагогічної проблеми. Це означає, що педагогіка як універсальна наука, яка поєднує знання з різноманітних наукових галузей, використовує широкий спектр інструментів задля формування здатності до лідерства в особистості.

Дефініція «лідерство» є багатофункціональною, а тому існує чимало визначень зі своїм змістом істотних ознак. Ці ознаки відображають широкий спектр явищ, котрі пов'язані із владою, впливом на соціальні спільноти (колективи) тощо. Категорія «лідерство» виникла у повсякденній мові, а потім було перенесено у наукову сферу. У подальшому в залежності від інтересів дослідження у змісті поняття «лідерство» представляли різні ознаки, що призвело до відсутності єдиного визначення цього поняття.

За узагальненими результатами дослідження наукових джерел, виокремлено підходи у визначенні змісту дефініції «лідерство»:

- тип влади;
- управлінське явище;
- здатність впливу на людей.

Слід наголосити на тому, що наукові праці, в яких задля чіткого та однозначного визначення категорія «лідерство» розкрита з об'єктивних та суб'єктивних сторін.

Об'єктивність лідерства полягає в тому, що воно базується на потребах складної соціальної ієрархії. Будь-яка соціальна спільнота або інститут мають власну структуру, котра зазвичай потребує певної організації, впорядкування поведінки, розподілу функціональних ролей тощо. Перераховані процеси управління, організації та впорядкування можливі завдяки існуванню лідера. Суб'єктивною стороною лідерства виступають особистісні якості лідера.

Особливості концентрації лідерства у соціальних спільнотах є різними, уніфікованих способів появи лідера не існує. Зважаючи на це, у науковій літературі сформувалось декілька теорій лідерства, положення яких спрямовані на пояснення способів концентрації лідерства в суспільстві:

– *харизматична теорія* пояснює лідерство як особливий набір якостей лідера, що спонукають інших до продуктивнішого виконання своїх дій; згідно з теорією лідером неможливо стати, тобто лідерські якості є вродженими;

– *синтетична теорія* позиціонує лідерство як процес організації міжособистісної взаємодії та управління лідером цим процесом, тобто лідерство є результатом спільної діяльності людей;

– *ситуаційна теорія* розглядає лідерство як результат ситуаційних факторів та відповідність між цими ситуаціями та лідером;

– *біхевіористична теорія* зосереджена на поведінковій теорії, тобто основна увага приділяється діяльності та діям особи, а не психічному характеристикам чи внутрішньому стану; згідно із теорією лідером можна стати через навчання, спостереження, діяльність;

– *транзакційна теорія* заснована на аналізі взаємної вигоди від стосунків між лідером і послідовниками, на отриманні вигоди або ресурсів послідовниками від лідера та відсутності в них глибинної внутрішньої мотивації;

– *трансформаційна теорія* сконцентрована на відвертій прихильності до лідера та глибинній внутрішній мотивації;

– *теорія впливу* виступає як чергова спроба проаналізувати владу особистості не на основі певної посади, а особистих якостей, форм поведінки тощо [20].

У педагогічній науці вивченню лідерства присвячені праці Н. Мараховської [7], А. Мітлоша [8],

О. Пономарьова [11], А. Романовського [14], Н. Семченка [15] та ін.

У педагогічних наукових джерелах нині є чимало напрацювань з проблеми формування здатності до лідерства в особистості. Переважна більшість цих праць належать до теорії виховання, і дещо менше – до теорії навчання.

Дослідниця Н. Семченко [15] є автором низки наукових праць, присвячених педагогічним умовам формування лідерських якостей особистості. Вчена Н. Мараховська [7] досліджувала формування лідерських якостей у майбутніх фахівців освітньої сфери. В. Ягоднікова [18] вивчала формування зазначених якостей в учнів старших класів.

Як засвідчив аналіз зарубіжних наукових джерел, проблема лідерства і зокрема формування здатності до лідерства представлена у бізнес-мотиваційній літературі з питань менеджменту, маркетингу тощо. Західні джерела з цієї проблеми зазвичай написані як презентація власного досвіду конкретного управлінця, власника компанії або маркетолога. Жодних рекомендацій методичного або педагогічного змісту такі джерела не пропонують, а тому ми звернулись лише до вітчизняних наукових джерел.

Педагогічна думка в Україні здебільшого представлена працями з проблем патріотичного виховання, що пояснюється історичними особливостями формування України як незалежної держави у світовій спільноті, з проблем формування загальних та професійних компетентностей тощо.

З-поміж наукових праць з проблеми здатності до лідерства в майбутніх офіцерів-прикордонників можна виділити праці Н. Агаєва [12], О. Войтюк [3], О. Маковського [6], Б. Ратича [13] та ін.

Поліфункціональність поняття «лідерство» вплинуло на формування концепцій, теорій та підходів, предметом вивчення яких виступають лідерські якості, особистість лідера, типи лідерства, здатність до лідерства як складова професійної компетентності фахівця тощо.

Таким чином, інтерес до лідерства та спроби пояснити цей соціальний феномен призвели до того, що у науці сформовано декілька теоретичних підходів.

Висновки. Проведення та узагальнення теоретичних основ проблеми здатності до лідерства у наукових дослідженнях дало змогу виокремити основні концепції та теорії лідерства, визначити значення лідерства у суспільства та роль лідера в окремих соціальних групах. Подальшими перспективами наукових напрямків дослідження можуть бути уточнення сутності, змісту та структури здатності до лідерства майбутніх офіцерів-прикордонників, виділення педагогічних умов формування лідерства в майбутніх офіцерів-прикордонників тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ахундова А. Проблеми політичного лідерства. *Гілея*: науковий вісник. 2012. Вип. 58. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2012_58/Gileya58/P8_doc.pdf (дата звернення: 12.09.2020).
2. Біленко С. С. Сутність і специфіка інституту політичного лідерства в сучасному українському політичному просторі : автореф. дис. ... канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути і процеси». Одеса, 2004. 16 с.
3. Войтюк О., Ваколюк Т. Психолого-педагогічні умови розвитку лідерських якостей курсантів-прикордонників під час навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 3. С. 40–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_pn_2016_3_6 (дата звернення: 20.09.2020).
4. Денисюк С. Г. Імідж політичного лідера в контексті розвитку української політичної культури: особливості формування та механізми реалізації : автореф. дис. ... канд. політ. наук: спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеологія». Київ, 2007. 18 с.
5. Карлоф Б., Седерберг С. Вызов лидеров: пер. со швед. Москва : Изд-во «Дело», 1996. 352 с.
6. Маковський О. К. Формування лідерських якостей майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02. НАПВУ. Хмельницький, 2002. 18 с.
7. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2009. 22 с.
8. Мітлош А. В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2007. 24 с.
9. Осипова С. А. Сучасні тенденції формування інституту політичного лідерства та їх прояв в Україні : автореф. дис. ... канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути і процеси». Одеса, 2006. 16 с.
10. Пахарєв А. Д. Політичне лідерство: історико-політологічний контекст і сучасне становище : автореф. дис. ... д-ра. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути і процеси». Київ, 2003. 32 с.
11. Пономарьов О. С. Феномен лідерства в контексті суспільних потреб. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 4. 2015. С. 11–19.
12. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів : методичний посібник / Агаєв Н. А. та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2014. 209 с.
13. Ратич Б. Я. Історична ретроспектива поглядів на роль лідерів у військовому колективі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. 2015. № 1. С. 173–185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2015_1_16 (дата звернення: 03.09.2020).
14. Романовський А. Г., Михайличенко В. Е., Грень Л. Н. Педагогіка лідерства : монографія. Харків : ФЛП Бровин А. В. 2018. 500 с.
15. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2005. 23 с.
16. Финдельман Г. Н. Характерные черты лидера в менеджменте. URL: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm123.html> (дата звернення: 26.05.2006).
17. Шурко О., Новик А. Формування іміджу авторитетного лідера в сучасних умовах. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2010. Вип. 22. С. 100–105.
18. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Л., 2006. 21 с.
19. Marvin Bower Developing leaders in a business. URL: http://www.mckinseyquarterly.com/Governance/Leadership/Developing_leaders_in_a_business_237 (дата звернення: 16.09.2020).
20. Stogdill R. Handbook of Leadership: a survey of theory and research. New York : Free Press, 1974. 613 p.
21. Hsieh Tsun-yan, Yik Sara. Leadership as the starting point of strategy. URL: http://www.mckinseyquarterly.com/Strategy/Strategy_in_Practice_February_2005 (дата звернення: 25.09.2020).
22. Yukl G. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*. 1999. 10 (2). 285–305.

ІНТОНАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПІАНІСТА: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

INTONATION CULTURE OF THE PIANIST: THEORETICAL ASPECT

Вітчизняна система навчання піаністів, створена на кращих історичних традиціях, характеризується професійною спрямованістю та має беззастережні переваги. Водночас, зростаючі вимоги до формування навичок інтерпретації, що висуваються ще на початковому етапі навчання гри на фортепіано, актуалізують не лише важливість загальної, художньої підготовки майбутніх піаністів, а й необхідність формування музичної культури особистості через розуміння інтонаційної природи музичного мистецтва. Мета статті полягає у виявленні природи та значення явища фортепіанного інтонування в процесі формування інтонаційної культури піаніста. Доведено, що під інтонаційною культурою піаністи перш за все розуміють свідоме і виразне виконання провідного мелодичного голосу. Однак фортепіано є поліфонічним інструментом, і фактура переважної більшості нот складається з кількох голосів і шарів. Визначено, що фортепіанна інтонація має такі особливості: 1. Шляхом виділення провідного мелодичного голосу вертикальні та глибинні елементи фортепіанної тканини відокремлюються від поля зору виконавця. Таким чином, повноцінне фортепіанне виконання включає розуміння і усвідомлення всіх просторово-часових компонентів музичного процесу. 2. Власне мелодична лінія у традиційному розумінні фортепіанного інтонування розуміється лише в прямому зіставленні зрозумілих на слух звуків у мотиві, фразі чи невеликих реченнях. Тому необхідно враховувати проблеми «великої форми», горизонтальної перспективи, що виходить за межі слухових елементів музичної форми. 3. Традиційне розуміння фортепіанного інтонування не враховує питання цілісної взаємодії засобів інтерпретаційної виразності, що є невід'ємною умовою таких аспектів інтерпретації, як розпізнавання фактури, стилю та жанрової специфіки твору, що виконується. Тому однією з основних особливостей фортепіанного інтонування є вирішення завдання комплексної організації засобів і прийомів виразного виконання, які б відповідали бажаному звуковому образу.

Ключові слова: інтонація, музична інтонація, фортепіанне інтонування, інтонаційна культура, фахова підготовка майбутніх піаністів.

The domestic system of training pianists, created on the best historical traditions, is characterized by a professional orientation and has unconditional advantages. At the same time, the growing requirements for the formation of interpretation skills, which are put forward at the initial stage of learning to play the piano, actualize not only the importance of the general, artistic training of future pianists, but also the need for the formation of the musical culture of the individual through the understanding of the intonation nature of musical art. The purpose of the article is to reveal the nature and significance of the phenomenon of piano intonation in the process of forming a pianist's intonation culture. It has been proven that pianists primarily understand intonation culture as a conscious and expressive performance of the leading melodic voice. However, the piano is a polyphonic instrument, and the texture of the vast majority of notes consists of multiple voices and layers. It was determined that piano intonation has the following features:

1. By highlighting the leading melodic voice, the vertical and deep elements of the piano fabric are separated from the performer's field of vision. Thus, full-fledged piano performance includes understanding and awareness of all spatio-temporal components of the musical process. 2. A proper melodic line in the traditional understanding of piano intonation is understood only as a direct juxtaposition of audible sounds in a motive, phrase or small sentences. Therefore, it is necessary to take into account the problems of the "large form", the horizontal perspective, which goes beyond the auditory elements of the musical form. 3. The traditional understanding of piano intonation does not take into account the issue of the integral interaction of means of interpretive expressiveness, which is an integral condition of such aspects of interpretation as recognizing the texture, style and genre specificity of the piece being performed. Therefore, one of the main features of piano intonation is solving the task of complex organization of means and techniques of expressive performance that would correspond to the desired sound image.

Key words: intonation, musical intonation, piano intonation, intonation culture, professional training of future pianists.

УДК 78.071.2:316.454.52

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.35>

Олійник Т.І.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри інструментального виконавства

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Комплексний підхід до вивчення соціокультурних явищ нині стає загальнонауковою проблемою. У формуванні аксіологічного ставлення до навколишнього світу, у розвитку духовності суспільства незмірно зростає роль мистецтва. Характер соціального впливу, виховне значення музики визначають особливе місце цього мистецтва у системі людських цінностей. Твердження гуманістичної парадигми освіти, в основу якої покладено самоцінність особистості та створення найефективніших умов для її різнобічного, творчого розвитку, зумовлює необхідність подальшої розробки

проблеми залучення до музики як частини духовної культури. Прогрес музичної науки і практики забезпечується як сучасними інноваціями, так і збереженням традицій, узагальненням накопиченого в історії науково-теоретичного, емпіричного досвіду та використанням його у вирішенні нових завдань.

Цілісний підхід до дослідження музичного мистецтва в інтонаційному навчанні, обґрунтування сутності музики як «мистецтва інтованого сенсу», виявлення інтонаційної специфіки виконавства, встановлення діалектичного взаємозв'язку процесів створення, виконання та

сприйняття музики послужили методологічною основою сучасної теорії виконавського мистецтва та педагогіки. Водночас, питання інтонаційної культури є недостатньо освітленими у вітчизняній методології піанізму, та залишилися перспективними для подальшої розробки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз джерел з історії піанізму свідчить про те, що у фундаментальних працях розглядається фортепіанне мистецтво в контексті художньої культури, досліджується концертне життя і майстерність видатних виконавців, виявляються методичні принципи знаменитих педагогів-піаністів. Однак огляд численних робіт доводить, що питання інтонаційної культури піаністів не отримали висвітлення у спеціальних наукових дослідженнях.

Разом з тим, про особливості фортепіанної підготовки писали як методисти та педагоги-практики, так і корифеї виконавських шкіл: О. Гольденвейзер, С. Фейнберг, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Коган та ін.

Доцільно зазначити, що в сучасних українських дослідженнях погляди на музичне інтонування, й зокрема фортепіанне, висвітлено лише в окремих працях. Так, В. Колоней в своєму дослідженні «Пластичне у фортепіанно-виконавському інтонуванні» [5] розглядає досліджувану дефініцію як органічну єдність звукової мети (звукового інтонування) та способу досягнення цієї мети в соматичному інтонуванні. У науковому дослідженні Т. Веркіної «Актуальне інтонування як виконавська проблема» [2], досліджується музично-виконавське мистецтво як творча практика, спосіб закріплення, відтворення та розвитку музичного досвіду людини. У дисертації Є. Бондар розкривається проблема надекспресивного інтонування в контексті сучасної хорової творчості [1], запропоновано новий підхід до поняття «інтонування» в сучасній хоровій практиці. Досліджуючи проблему інтонування як чинника смислоутворення у фортепіанному виконавстві, Чжан Цзяохуа розглядає досліджуване поняття як емоційно-сміслову виконання музичного твору, яке передбачає передачу його образного змісту та спрямовано на розкриття авторського задуму. Таке виконання реалізується через виявлення та проведення зв'язків між усіма елементами музичної мови та форми, а також шляхом цілісної взаємодії художніх засобів та прийомів виразності.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Вітчизняна система підготовки піаністів, що сформувалася на зв'язках з кращими історичними традиціями, характеризується професійною спрямованістю та має безумовні переваги. При цьому, зростання вимог до виконавської майстерності вже з початкового етапу навчання гри на фортепіано актуалізує не тільки значення цілісної, художньої підготовки

учнів, а й необхідність формування музичної культури особистості через досягнення інтонаційної природи музичного мистецтва.

Пошук шляхів моделювання процесу вдосконалення фортепіанної підготовки піаніста в ХХІ столітті передбачає наукове узагальнення та систематизацію найбагатшого історичного досвіду в цій сфері, а також комплексну взаємодію музикознавства, виконавської практики з новітніми досягненнями суміжних областей знання.

Мета статті полягає у виявленні природи та значення явища фортепіанного інтонування в процесі формування інтонаційної культури піаніста.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи проблему фортепіанного інтонування дійшли висновку, що останнє не є емпірично встановленим та теоретично оформленим поняттям. Так, у працях таких видатних музикантів-педагогів та виконавців-піаністів, як Г. Нейгауз, О. Гольденвейзер, Н. Любомудрова, К. Ігумнов та ін., термін «виконавське інтонування» застосовується в аспекті виявлення образного змісту та логіки розгортання мелодичної лінії шляхом її розподілу на мотиви й фрази, агогічні та динамічні нюансування з виділенням опорних поворотів і тонів, альтерацій, ладових переваг тощо.

Дещо ширше музичне інтонування розглядає Чжан Цзяохуа, описуючи його як музично-звуковий процес, який підлягає осмисленню, включає способи формування і відтворення звуків та власне їх звучання. Завдяки інтонуванню з'являються можливості для створення та передачі необхідної виразно-емоційної атмосфери, виділення найбільш важливих смислових моментів звукового вираження. При цьому, інтонування є невіддільним від метроритмічної організації звукової тканини [7, с. 4].

Дослідження інтонаційних особливостей фортепіано дає змогу стверджувати, що універсалізм даного інструменту є діалектично протилежним його якості. Рівномірно темперований дванадцятизвуковий стрій став найбільш радикальним вираженням історичної необхідності в звуковисотному еталоні, який би узагальнював музичне сприйняття. Саме ці якості, що закладені в природу піаністичного мислення через темперацію, енгармонічне ототожнення звуків, які представляють суміжні підвищену і понижену ступені звукоряду, через клавіатурні уявлення та постійне вдосконалення механіки інструмента, стали визначати подальший шлях розвитку фортепіано, як музичного інструмента. Здатність мислення піаніста до темброво-висотного узагальнення звучання, до мисленнєвого злиття в звучності фортепіано тембрових особливостей багатьох інструментів, а також оркестру, хору та голосу, дозволило фортепіанному мистецтву стати провідником та носієм музичної культури.

Проте, є й зворотній бік фортепіанного універсализму, який проявляється у слухоінтонаційному раціоналізмі, тенденції до «нейтралізованого» сприйняття фортепіанного звучання, скутості мислення та слуху «мертвими точками», пов'язаними з особливостями фортепіанної механіки. Відомо, що людському слуху властиве сприймання інтонаційного вираження змісту в цілісності єдиного художнього комплексу, а отже, обмеженість чи відсутність певних якостей має загальний негативний вплив на весь комплекс у цілому. Наприклад, обмеженість слуху піаніста в розрізненні зонних висотних відтінків впливає на здатність тонкого розрізнення туше, динаміки, тембрових відтінків тощо. Використання «готових інтонацій» може призвести до зниження творчої активності піаніста; підтверджується думка про більшу пасивність слуху виконавців, що грають на інструментах з фіксованою висотою звуків. У зв'язку з цим, специфіка інструмента викликає необхідність здатності виконавця-піаніста до цілісно-узагальненого сприйняття інтонаційності інструмента, до художнього синтезу різних елементів і сторін звучання.

Нижче пропонуємо розглянути сукупність фортепіанно-інтонаційних уявлень та критеріїв піаністичної інтонаційності, які є актуальними для формування інтонаційної культури майбутніх піаністів-виконавців. Відомо, що уявлення про виразне інтонування на фортепіано пов'язане, перш за все, з майстерністю виконання мелодії. В основі мелодичної виразності знаходиться досягнення емоційно-образного музичного строю, яке спочатку виникає як емоційне чуття та переживання з подальшим заглибленням та конкретизацією в процесі вивчення логіки мелодичного розвитку. В результаті цієї роботи формуються стійкі звукові уявлення, які стимулюють пошуки необхідних ігрових прийомів для їх реалізації. При цьому, відповідні звукові та рухові уявлення повинні знаходитись у художній свідомості виконавця, який матиме можливість активно ними оперувати. У процесі виконання, ці внутрішні слухо-рухові уявлення повинні випереджати ігрові дії, організовуючи, таким чином, процес за принципом «зсередини назовні» (К. Мартінсен).

Піаністу важливо володіти мистецтвом фразування, орієнтуватись у мелодичній побудові, особливостях розвитку мелодії; вміти знаходити в кожному мотиві та фразі найбільш виразні та значущі звуки, подібно смисловим акцентам у розмовній мові, що надає виконанню осмисленості. А. Герасимович зазначав, що піаніст повинен вдумуватися в логіку мелодичного розвитку, рух мелодичної енергії, інтонаційне тяжіння, кульмінації, зміну фаз емоційного напруження та послаблення [4]. При цьому, піаніст повинен враховувати й логіку ладо-тонального й гармонічного розвитку, адже інтонаційні точки, точки тяжіння, центральні вузли,

на яких усе будується, щільно пов'язані з гармонічною основою [там само].

Як відомо, мистецтво ведення мелодичної лінії, майстерність виконання «локалізованого» легато пов'язано з необхідністю долати «ступеневість» поєднання фортепіанних звуків. З цією найбільш специфічною умовою фортепіанного виконання пов'язана технологія використання низки інтонаційних засобів: динамічного нюансування, педалізації, фразування з плавним зв'язуванням звуків.

Велике значення відводиться сукупності фонетичних та смислових відтінків піаністичного відтворення мелодії, як от взаємопроникненню мовних та пісенних прийомів, зв'язку виконання з диханням (О. Гольденвейзер, К. Ігумнов, С. Фейнберг).

Необхідно зазначити, що поняття інтонування включає в себе такий важливий критерій, як міра у використанні всіх засобів співвідношення звуків між собою. З цього приводу наголошував К. Ігумнов: «Головне ускладнення полягає не лише в тому, щоб виконати всі в цілому музичні позначення... а в тому, щоб виконати їх в певній мірі, пропорції та в певному характері» [6, с. 52].

Висновки. Таким чином, під інтонаційною культурою піаністи перш за все розуміють усвідомлено-виразне виконання провідного мелодичного голосу. Проте, фортепіано є багатоголосним інструментом, а фактура переважної більшості нотної літератури для нього складається з декількох голосів, пластів. Отже, фортепіанне інтонування має наступні специфічні особливості: 1) відокремлення провідного мелодичного голосу призводить до виокремлення з поля зору виконавця вертикальних та глибинних елементів фортепіанної тканини. Таким чином, повноцінне фортепіанне інтонування передбачає осмислення і реалізацію всіх просторово-часових компонентів музичного процесу. Так, поруч із цезурністю в мелодичному розвитку (горизонтальному плані), осмисленню підлягає й цезурність мелодико-гармонічного процесу в його цілісності; 2) у традиційному розумінні фортепіанного інтонування, увага приділяється лише типу фактури, що зорганізується мелодичним тематизмом переважно пісенно-речитативного та кантиленного характеру. Проте, необхідно враховувати особливості інтонування й інших фортепіанних фактур, як от токатної музики; 3) власне мелодична горизонталь у традиційному розумінні фортепіанного інтонування осмислюється лише в безпосередньому співставленні звуків в межах мотиву, фрази чи невеликих за обсягом речень, які реально досягаються слухом. Відтак, необхідно враховувати проблеми «великої форми», горизонтальної перспективи, яка знаходиться за межами слухоосяжних елементів музичної форми; 4) традиційне розуміння фортепіанного інтонування

не враховує проблеми цілісної взаємодії засобів виконавської виразності, що є невід'ємною умовою таких аспектів інтерпретації, як виявлення фактурно-стильової та жанрової специфіки виконаного твору. Тож, однією з основних особливостей фортепіанного інтонування є вирішення завдання комплексної організації засобів і прийомів виразного виконання, які б відповідали необхідному звуковому образу.

Перспективи подальших досліджень можуть бути спрямовані на вивчення аспектів фортепіанного інтонування, зокрема таких, як структурна єдність художніх засобів виконання, та їх специфіка в різних стильових контекстах; психофізіологічні закономірності виконавського процесу, детерміновані жанровими та стильовими особливостями музики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар Є. М. Надекспресивне інтонування в контексті сучасної хорової творчості : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 Музичне мистецтво / Одеська держ. музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2005. 19 с.
2. Веркіна Т. Б. Актуальне інтонування як виконавська проблема : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 Музичне мистецтво / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2008. 19 с.
3. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. *Известия АПН РСФСР*. 1950. Вып. 25. С. 204.
4. Герасимович А. Методика навчання гри на фортепіано. Київ : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1962. 120 с.
5. Колоней В. О. Пластичне у фортепіанно-виконавському інтонуванні : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 Музичне мистецтво / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2004. 18 с.
6. Мильштейн Я. Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова. Москва : Московская консерватория, 1954. С. 52.
7. Чжан Цзяохуа. Інтонування як чинник смислоутворення у фортепіанному виконавстві : дис. ... кандидат мистецтвознавства (доктор філософії): спец. 025 Музичне мистецтво / Сумський держ. пед. у-тет ім. А. С. Макаренка. Суми, 2020. 203 с.

ПЛАНУВАННЯ ТА ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРИМЕНТУ; РОЗРОБЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА НОРМ ОЦІНЮВАННЯ ПЕРСЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ

EXPERIMENT PLANNING AND PREPARATION; DEVELOPMENT OF CRITERIA AND STANDARDS FOR THE ASSESSMENT OF PERSIAN SPEAKING SKILLS IN DIALOGUE IN STUDENTS MAJORING IN INTERPRETING FOR THE SPHERE OF SAFEGUARDING NATIONAL SECURITY

Стаття присвячена визначенню важливої передумови ефективності авторської методики – раціональне планування змісту компетентності в діалогічному мовленні, який охоплює екстралінгвальний, лінгво-соціокультурний, мовно-мовленнєвий та стратегічний компоненти. Зміст навчання, на наше глибоке переконання, є відправною точкою в організації будь-якої технології навчання, адже саме він завдає основні вектори формування певної компетентності, її складові, які окреслюють обсяг знань, навичок, умінь, особистісних якостей, а також здатності та готовності суб'єкта навчання до певної діяльності. Сформовано зміст перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки у єдності чотирьох зазначених вище компонентів, що забезпечує комплексне формування екстралінгвальних знань про особливості сфер забезпечення державної безпеки Ірану та України, знань особливостей невербальної поведінки іранців порівняно з українцями, умінь діалогічного мовлення та перекладу діалогів, а стратегій та тактик ведення діалогів у найбільш частих ситуаціях діалогічного мовлення. Визначено результати констатувального та змістовно-тематичних зрізів, означені компоненти є взаємопов'язані і впливають на формування компетентності в цілому: вступати в діалог, підтримувати розмову, аргументувати та доводити свою позицію курсант (а відтак і майбутній фахівець) може тоді, коли він володіє предметними знаннями зі сфери забезпечення державної безпеки, стратегіями та тактиками спілкування під час обміну інформації, домовленості, дискусії, коли йому вистачає мовних засобів; а адекватна невербальна поведінка сприяє уникненню ненавмисних суперечностей, непорозумінь, конфліктів між представниками різних культур; зближенню іранців та українців у співпраці у галузі забезпечення державної безпеки.

Ключові слова: методика навчання перської мови, перськомовна компетентність в діалогічному мовленні, перекладач у сфері забезпечення державної безпеки, перська мова.

The article is devoted to the definition of an important prerequisite for the effectiveness of the author's methodology – rational planning of the content of competence in dialogic speech, which includes extralingual, linguo-socio-cultural, linguistic-speech and strategic components. The content of training, in our deep conviction, is the starting point in the organization of any training technology, because it is it that causes the main vectors of the formation of a certain competence, its components, which outline the scope of knowledge, skills, abilities, personal qualities, as well as the ability and readiness of sub object of learning to a certain activity. The content of the Persian language competence in the dialogic speech of future interpreters in the sphere of safeguarding state security has been formed in the unity of the four components mentioned above, which ensures the comprehensive formation of extralingual knowledge about the peculiarities of the spheres of safeguarding state security of Iran and Ukraine, knowledge of the peculiarities of the non-verbal behaviour of Iranians compared to Ukrainians, the ability of dialogic speech and translation of dialogues, and strategies and tactics of conducting dialogues in the most frequent situations of dialogical speech. The results of the ascertaining and content-thematic sections are defined, the specified components are interconnected and affect the formation of competence as a whole: a cadet (and therefore a future specialist) can enter into a dialogue, maintain a conversation, argue and prove his position when he possesses the subject knowledge in the field of ensuring state security, communication strategies and tactics during information exchange, agreements, discussions, when he has enough language means; and adequate non-verbal behaviour helps to avoid unintentional contradictions, misunderstandings, conflicts between representatives of different cultures; the rapprochement of Iranians and Ukrainians in cooperation in the field of safeguarding state security.

Key words: Persian language teaching methodology, Persian speaking skills in dialogue, interpreter in the sphere of safeguarding state security, Persian language.

УДК 37.211.24
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.36>

Осядла Т.В.,
ст. викладач кафедри східних мов
Центру мовної підготовки
Навчально-наукового гуманітарного
інституту Національної академії
Служби безпеки України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Експеримент покликаний довести або спростувати ефективність авторської методики формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. Проведення експерименту є надзвичайно важливим компонентом методики формування перськомовної

компетентності в говорінні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки, адже ефективність методики прямо пропорційна якості проведенню експерименту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методичний експеримент у навчанні іноземної мови – це науково організований досвід викладання в певній кількості груп учнів, проведений із

метою перевірки висунутих науково-методичних положень, принципів, гіпотез [1, с. 80].

Експериментальну частину нашого дослідження вважаємо доцільним організовувати з дотриманням вимог до експерименту, окреслених С. Барковою: 1) має бути визначена чітка мета, на основі якої окреслені конкретні завдання дослідження; 2) методика проведення експерименту загалом та його конкретні методи повинні повністю відповідати характеру дослідження; 3) до початку експерименту необхідно визначити його вуд відповідно до цілей, завдань та інноваційного характеру дослідження; 4) експеримент має ґрунтуватися на глибокому і всебічному вивченні з науковою літературою, з наявним досвідом роботи; 5) тривалість експерименту повинна збігатися із загальним навантаженням курсантів; 6) експерименту має передувати науково-обґрунтована робоча гіпотеза; 7) визначеність конкретних етапів експерименту та цілей до кожного етапу; 8) матеріали експерименту повинні відповідати певним вимогам, а їх кількість – характеру та кількості етапів експерименту; 9) на кожному етапі експерименту слід перевіряти дуже обмежене коло питань (конкретний прийом, метод тощо), інакше отримані дані можуть бути малодостовірними або зовсім недостовірними; 10) добір учасників експерименту – рівноцінне співвідношення в експериментальних групах; 11) рівність всіх умов роботи в експериментальних (та контрольних) групах, крім умови, вплив якої перевіряється експериментально (наявність неварійованих і варійованої умови експерименту); 12) математичний апарат, необхідний та достатній для об'єктивної обробки результатів; 13) об'єктивність та неупередженість висновків експерименту; 14) будь-який експеримент має починатися з глобального передекспериментального зрізу та завершуватися кінцевим зрізом відповідного характеру [1, с. 82–83].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Як показує аналіз наукових джерел, окрім перерахованих чинників, методичний експеримент повинен мати *об'єкт і предмет дослідження; обмеженість в часі; можливість ізольованого врахування методичного впливу фактору, що досліджується; розроблені критерії та норми оцінювання* [2; 3; 10; 13; 14].

Мета статті – спланувати та підготувати експеримент, розробити критерії та норми оцінювання перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Мета експерименту полягає в перевірці ефективності методики формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

Завдання експерименту:

1) провести констатувальний (передекспериментальний) зріз для виявлення рівня сформованості у курсантів 3 курсу (майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки) перськомовної компетентності в діалогічному мовленні;

2) підготувати навчальні матеріали (розробити комунікативні ситуації, які використовуються під час переговорного процесу у сфері забезпечення державної безпеки за участю перекладачів), дібрати мовний матеріал; розробити вправи та завдання відповідно до етапів навчання діалогічного мовлення з використанням методів вправлення, рольової гри, case-study;

3) розробити критерії та норми оцінювання перськомовної компетентності в діалогічному мовленні;

4) спланувати хід та визначити тип експерименту; здійснити вибірку учасників експерименту;

5) провести експериментальне навчання у відповідних вибірках з використанням авторської методики.

6) провести підсумковий (післяекспериментальний) зріз для виявлення рівня сформованості перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки, які навчалися за авторською методикою; проаналізувати одержані результати, здійснити їх математичні обчислення;

7) окреслити методичні передумови ефективності методики формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Об'єктом дослідження в ході експерименту став процес формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Предметом дослідження в ході експерименту стали сформовані вміння та стратегії діалогічного мовлення, невербальні засоби комунікації, які використовуються в ситуаціях професійної діяльності перекладача й формують його здатність та готовність до міжкультурного спілкування.

Тривалість експерименту була визначена відповідно до розробленої моделі авторської методики. Експеримент тривав з вересня 2019 року по травень 2022 року.

План та структура експерименту. Лінгводидактичний експеримент охоплює такі етапи [4, с. 28]:

1) діагностичний етап – виявлення проблеми та обґрунтування її актуальності: на цьому етапі було проаналізовано описи освітніх програм, навчальні програми, наукові джерела, присвячені навчанню іноземних мов майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки, виявлено низку суперечностей між соціальним запитом на фахівців у сфері забезпечення державної безпеки та відсутністю науково обґрунтованих методик формування у них перськомовної комунікативної

компетентності; між важливою роллю компетентності в перськомовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців у сфері забезпечення державної безпеки та слабким теоретичним обґрунтуванням та практичним втіленням у процесі навчання перської мови зазначених фахівців;

2) прогностичний етап: на цьому етапі розроблено програму експерименту, визначено мету та завдання експерименту, побудовано модель процесу навчання, сформульовано гіпотезу, вид експерименту, тривалість експериментального навчання, прогнозовані результати, розроблено критерії оцінки рівня сформованості компетентності в діалогічному мовленні;

3) організаційний етап – створення необхідних умов для проведення експерименту (добір учасників експерименту, дібрано навчальні матеріали, змодельовано мовленнєві ситуації);

4) практичний етап – безпосереднє проведення експерименту.

5) узагальнювальний етап – інтерпретація результатів (обробка даних, співвіднесення результатів експерименту з поставленими цілями, аналіз усіх результатів, спростування / підтвердження висунутих гіпотез, ефективності авторської методики).

Гіпотеза експерименту: ефективність формування перськомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки буде високою за умов: організації навчального процесу на засадах компетентнісного, лінгвосоціокультурного, ситуативно-комунікативного, інтегрованого предметно-мовного підходів, із інтегрованим застосуванням методів вправлення, рольової гри та case-study, розроблених комунікативних ситуацій, розробленої системи вправ і завдань, організованих у модель авторської методики; використання варіанту А авторської моделі.

Відповідно до моделі авторської методики, **варійованою величиною** визначено *попередню кооперацію курсантів у підготовці до діалогічного мовлення*.

Варіант А ґрунтується на наявності попередньої підготовчої кооперації: курсанти завчасно об'єднувалися у міні-групи (по 3–5 осіб), потім усією міні-групою опрацьовують кейси, розподіляють між собою ролі (хто на якому етапі виконуватиме роль перекладача, а хто учасників переговорів), здійснюють попереднє обговорення, визначають стратегії і тактики, які використовуватимуться під час діалогу.

Варіант Б ґрунтується на відсутності попередньої кооперації: кожен курсант окремо опрацьовує матеріали кейсу, потім в аудиторії розпочинається обговорення певного питання. Учасники обговорення добираються рандомно, а їхні ролі визначаються спонтанно; така ситуація не дає можливості спланувати хід діалогу, стратегії і тактики мовлення.

Варійована величина спрямована на дослідження фактору впливу попередньої кооперації на формування умінь діалогічного мовлення.

Неварійовані умови: учасники експерименту; кількість навчальних годин та частка діалогічного мовлення на заняттях; тематика та ситуації діалогічного мовлення, критерії оцінювання, експериментатор, система вправ та завдань.

За класифікацією П. Б. Гурвича [2, с. 26–36], описуваний експеримент був *основним* (передбачав проведення експериментального навчання на основі сформульованої нами гіпотези), *вертикальний* (вертикальний характер експерименту дозволив порівняти результати проведених зрізів на різних етапах експерименту, завдяки чому було встановлено ефективність авторської методики в цілому та дієвість фактору впливу попередньої кооперації на формування умінь діалогічного мовлення. Вертикальний характер експерименту зумовлений загальною кількістю учасників експерименту – 20 осіб, та кількістю курсантів в академічних групах – від 4 до 9. Така кількість учасників експерименту не дозволить перевірити дієвість варійованої величини в умовах двох експериментальних груп. Експеримент мав природний характер, оскільки навчання відбувалося в звичайних умовах закладу вищої освіти, а також був відкритим: викладач міг оновлювати та варіювати мовний матеріал для діалогічного мовлення.

Добір учасників експерименту. Вибірка учасників експерименту була суцільною через невелику кількість курсантів.

Критерії та норми оцінювання перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки. У навчально-методичній літературі виділяють такі критерії оцінювання діалогічного мовлення: 1) точність виконання комунікативного завдання; 2) інтерактивність; 3) мовна нормативність; 4) зверненість; 5) термінологічна коректність [9, с. 149–153]; відповідність комунікативній ситуації; коректність висловлювання, темп мовлення, обсяг висловлювання, різноманітність ужитих видів діалогічних єдностей оцінювалась, використання специфічних мовних засобів, наявність потрібних реплік, коректне розуміння / використання невербальних засобів спілкування [6, с. 14]; повнота знань, правильність мовлення, прагматична відповідність, креативність [11, с. 137]; відповідність комунікативній ситуації, мовна коректність, темп мовлення, використання специфічних лінгвістичних засобів та різних видів діалогічних єдностей [8]; досягнення комунікативної мети, відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу, доречність використання мовленнєвих формул і кліше, інтерактивність, здатність керувати мовленнєвою ситуацією, відносна правильність

мовлення, темп мовлення [12]; використання відповідного лексичного і граматичного матеріалу; кількість реплік, їх доцільність, питома вага ініціативних; досягнення комунікативної мети, відповідність характеристик створеного діалогу його функціональному типу; здатність керувати мовленнєвою ситуацією; доречність використання мовленнєвих формул і кліше, оперування країнознавчим матеріалом [5]. Спираючись на зміст та компонентний склад перськомовної компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки – екстралінгвальний компонент, лінгво-соціокультурний компонент, мовно-мовленнєвий компонент, стратегічний компонент – а також взявши до уваги існуючі критерії оцінки іншомовного діалогічного мовлення, виділяємо відповідні критерії оцінювання перськомовного діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки:

– предметна обізнаність (передбачає перевірку рівня володіння екстралінгвальними знаннями, які стосуються сфери забезпечення державної безпеки та співпраці у цій галузі України та Ірану);

– мовна правильність (передбачає перевірку лексичних та граматичних знань і навичок, лінгво-соціокультурних знань і навичок, імплементованих у лексичні засоби);

– адекватність невербальної поведінки (цей критерій спрямований на оцінку адекватності та допустимості використання невербальних засобів комунікації та дотримання ділового етикету);

– прагматична відповідність мовлення (цей критерій орієнтований на перевірку володіння спектром мовленнєвих стратегій і тактик мовлення, мовних засобів їх реалізації та адекватності їх використання);

– інтерактивність мовлення (означений критерій спрямований на перевірку здатності курсантів до інтеракції);

– адекватність перекладу діалогічного мовлення (критерій спрямований на здатність курсанта виступати в ролі перекладача діалогічного мовлення – адекватно і грамотно передавати його зміст, дотримуватись належної невербальної поведінки, відтворювати прагматику мовлення).

У таблиці 1 подаємо норми оцінювання перськомовного діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки.

Висновки. Отже, за всіма критеріями курсанти можуть набрати максимально – 45 балів. Відповідно до шкали ECTS 41–45 балів відповідають оцінці «відмінно» (високий рівень); 34–40 балів – «добре» (достатній рівень), 27–33 бали – «задовільно» (середній рівень), 26 і менше балів – «незадовільно» (низький рівень).

Таблиця 1

Норми оцінювання перськомовного діалогічного мовлення майбутніх перекладачів у сфері забезпечення державної безпеки

Критерій	Норми оцінки
1	2
Предметна обізнаність	Об'єктом контролю за цим критерієм є екстралінгвальні знання, які складають зміст діалогічного мовлення: 5 балів – курсант добре володіє інформацією, яка стосується сфери безпеки України, а також співробітництва у цій сфері України та Ірану; наводить аргументи, факти на підтвердження своїх думок, які відбивають дійсність в означеній сфері, підтверджені документально; може продукувати репліки, які містять цілі інформаційні блоки; добре володіє країнознавчими знаннями; 4 бали – курсант добре володіє фактами, процесами, поняттями сфери забезпечення державної безпеки та співробітництва України та Ірану в галузі безпеки; проте іноді бракує достовірних, фактичних знань для того, щоб відстояти свою думку, може продукувати репліки, які містять цілі інформаційні блоки, проте зрідка забуває / плутає / неправильно інтерпретує окремі факти; володіє країнознавчими знаннями, проте іноді робить незначні помилки в номінації культурних понять та реалій; 3 бали – курсант у цілому розуміє, про що йдеться в діалозі й може підтримувати діалог на інформаційному рівні, проте його репліки не розлогі, складаються з кількох речень, не передають інформаційних деталей, а лише загальний зміст чи загальну реакцію на повідомлення співрозмовника; окремі факти, вжиті в діалозі, є перекошені і не відповідають дійсності; у цілому володіє інформацією країнознавчого характеру, проте неповно, часто неправильно називає культурні явища або не володіє інформацією про них; 2 бали – курсант володіє дуже поверхнево фаховою та країнознавчою інформацією, яка обговорюється, не володіє конкретними фактами, часто використовує недостовірну інформацію, не може аргументувати свою думку через брак знань; проте на половину і більше реплік може відповісти загальними тезами; 0–1 бал – спорадичне використання окремих фактів, відсутність системних знань.

1	2
Мовна правильність	Об'єктами контролю за критерієм мовної правильності є: – знання та навички вживання й розуміння термінологічної / фахової лексики; – знання та навички вживання й розуміння лінгвосоціокультурної лексики; – знання лексичних відповідників фахової лексики української та перської мов; – граматична правильність; – відповідність мовних засобів ситуації спілкування (відповідність віку, службового й соціального статусу, рис характеру, психофізіологічних тощо). 10 балів – мовлення правильне, насичене лексичними та граматичними засобами, які передають точність, експресивність думки; допускається по 1–2 помилки за кожним об'єктом контролю (але не більше 5 у сумі), за умови, що курсант може їх самостійно виправити; або не більше 1 помилки, не поміченої курсантом або виправленої викладачем; обсяг реплік співрозмовників приблизно однаковий; 9 балів – те саме, тільки допускається до 1–2 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 7 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 2 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 4 у сумі); обсяг реплік співрозмовників приблизно однаковий; 8 балів – те саме, тільки допускається до 2–3 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 10 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 2 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 8 у сумі); обсяг реплік співрозмовників приблизно однаковий; 7 балів – курсант використовує достатньо термінологічної, лінгвосоціокультурної лексики, знаходить відповідники фахової лексики в українській та перській мовах; мовні засоби у цілому відповідають ситуації спілкування; проте допускає до 2–3 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 15 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 3 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 10 у сумі); обсяг реплік трохи поступається обсягу співрозмовника; 6 балів – те саме, проте допускає до 4 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 15 у сумі), або за кожним об'єктом контролю не більше 3 помилок, не виправлених курсантом та/або виправлених викладачем (але не більше 15 у сумі); обсяг реплік складає близько 60–70 відсотків від обсягу співрозмовника; 5 балів – курсант у цілому використовує лексико-граматичні засоби, які роблять це мовлення зрозумілим для носіїв мови, курсант може висловити свою думку й адекватно зреагувати на думку співрозмовника; проте допускає до 4 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 20 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 4 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 20 у сумі); обсяг реплік складає близько 50–60 відсотків від обсягу співрозмовника; 4 бали – мовлення курсанта є зрозумілим фрагментарно; до 5 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 20 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 5 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 20 у сумі); обсяг реплік складає близько 40–50 відсотків від обсягу співрозмовника; 3 бали – мовлення курсанта є зрозумілим фрагментарно; до 5 самостійно виправлених помилок за кожним об'єктом контролю (але не більше 25 у сумі), та/або за кожним об'єктом контролю не більше 5 помилок, не виправлених курсантом або виправлених викладачем (але не більше 25); обсяг реплік складає близько 30–40 відсотків від обсягу співрозмовника; 2 бали – обсяг реплік складає близько 20–30 відсотків від обсягу співрозмовника; використання простих мовних засобів, які не відповідають рівню B1. 1 бал – обсяг реплік складає близько 10 відсотків від обсягу співрозмовника; використання простих мовних засобів, які не відповідають рівню B1, курсант висловлюється окремими словами і словосполученнями.
Адекватність невербальної поведінки	Об'єктами контролю за цим критерієм є: – знання невербальних засобів комунікації, властивих іранській культурі, навички використання цих засобів під час діалогу; – знання мовленнєвої поведінки носіїв мови (зокрема, норм етикету) в ситуаціях спілкування, уміння здійснювати мовленнєву поведінку відповідно до них; 5 балів – курсант адекватно використовує невербальні жести, поводить до норм ділового етикету, прийнятого в іранців; 4 бали – адекватно використовує невербальні засоби, поводить відповідно до норм ділового етикету, прийнятого в іранців; проте іноді забуває робити необхідні жести, які б сприяли налагодженню стосунків з іранцями; 3 бали – курсант зрідка використовує невербальні засоби спілкування, однак не застосовує жестів, які негативно інтерпретуються в іранській культурі, невербальна поведінка не суперечить діловому етикету; 1–2 бали – курсант майже не користується невербальними засобами, проте не використовує неприйнятних для іранської культури та етикету дій і жестів; 0 балів – курсант використав бодай 1 жест, неприйнятний або заборонений в іранській культурі

1	2
Прагматична відповідність мовлення	Об'єктами контролю є: – стратегії діалогічного мовлення та тактики їх імплементації; – мовні засоби, які реалізують стратегії мовлення; 10 балів – курсант може користуватися широким діапазоном стратегій діалогічного мовлення (6–7 з заявлених), використовувати широкий арсенал тактик (17 і більше, зазначених у розділі 1.2), а також адекватно стратегіям і тактикам використовувати мовні засоби; курсант може реалізувати стратегію, не відходячи від неї та не застосовуючи без потреби інші стратегії, може бути 1–2 вербальні неточності щодо відповідності стратегії / тактиці; 9 балів – курсант може користуватися широким діапазоном стратегій діалогічного мовлення (6–7 з заявлених), використовувати широкий арсенал тактик (15 і більше), а також адекватно стратегіям і тактикам використовувати мовні засоби; курсант може реалізувати стратегію, не відходячи від неї та не застосовуючи без потреби інші стратегії, може бути до 3 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 8 балів – курсант використовує 2 і більше стратегій у кожному виді діалогу, використовує широкий діапазон тактик (12 і більше), а також адекватно стратегіям і тактикам використовувати мовні засоби; курсант може реалізувати стратегію, але може відхилятися від основної лінії, проте швидко виправляє себе, може бути до 5 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 7 балів – курсант використовує 2 і більше стратегій у кожному виді діалогу, діапазон тактик складає 10 і більше, окремі мовні засоби не реалізують тактики в повному обсязі, однак на загальну модальність висловлення це не впливає; курсант може реалізувати стратегію, але може відхилятися від основної лінії, зі сторонньою допомогою виправляє помилки, може бути до 7 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 6 балів – курсант використовує 1–2 стратегії у кожному виді діалогу, діапазон тактик: 1–2 тактики, що реалізують стратегію, окремі мовні засоби не реалізують тактики в повному обсязі, однак на загальну модальність висловлення це не впливає; курсант може реалізувати стратегію, але може відхилятися від основної лінії, зі сторонньою допомогою виправляє помилки, може бути до 9 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 5 балів – курсант не може реалізувати жодної стратегії щодо одного з видів діалогу, справляється з іншими стратегіями, використовуючи тактики в діапазоні 5–6 від загальної кількості, описаних у підрозділі 1.2, використовує мовні засоби, які не властиві стратегії, що впливає на модальність висловлення, може допускати до 12 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 4 бали – курсант може реалізувати стратегії щодо одного виду діалогу, діапазон тактик 4–5 від загальної кількості, описаних у підрозділі 1.2, може допускати до 12 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці); 3 бали – курсант користується 3–4 тактиками, може частково або повно реалізувати 1–2 стратегії, може допускати до 12 вербальних помилок (невідповідність мовних засобів стратегії та тактиці), але в цілому мовлення можна зрозуміти; 2 бали – курсант користується 2–3 тактиками, проте реалізувати стратегію не може, наявність вербальних помилок дає можливість зрозуміти лише думку в цілому; 1 бал – курсант може користуватися 1–2 тактиками, мовлення просте й примітивне, на рівні незавершених фраз, інтенція мовлення слабо зрозуміла.
Інтерактивність мовлення	Об'єкти контролю: – уміння ініціювати, підтримувати мовленнєву інтеракцію іноземною мовою в межах суспільно-політичної, професійної та соціокультурної сфер спілкування, ситуації мовлення, завершувати діалог; – уміння продукувати діалоги різних функціональних типів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обговорення; – уміння брати участь в дискусіях, бесідах, обговореннях, дебатах, уміння аргументувати, відстоювати свою позицію, відповідати на запитання та коментарі. 5 балів – курсант вільно ініціює, підтримує, завершує діалог, продукує діалоги усіх функціональних типів, може брати участь у бесідах, телефонних розмовах, дискусіях, аргументувати свою думку, досягати комунікативних цілей; 4 бали – курсант у цілому ініціює, підтримує, завершує діалог, проте віддає домінуючу роль у мовленні співрозмовнику, продукує діалоги усіх функціональних типів, може брати участь у бесідах, телефонних розмовах, дискусіях, проте іноді комунікативну мету досягає частково (наприклад, курсантові не вдається аргументувати і переконати співрозмовника, проте діалог він підтримує); 3 бали – курсант у цілому ініціює, підтримує, завершує діалог, проте займає часто пасивну позицію, відповідаючи короткими реченнями або просто зголошуючись із співрозмовником, низька ініціативність і частотність ініціативних реплік; 2 бали – курсант може підтримувати і завершувати діалог, відповідаючи короткими репліками, займає пасивну позицію в діалозі-обговоренні; 1 бал – курсант може відповісти короткою фразою, якщо до нього безпосередньо звертаються.

1	2
Адекватність перекладу діалогічного мовлення	Об'єкти контролю: – адекватність передачі предметної інформації; – мовна правильність; – адекватність передачі інтенції мовців, відтворення мовленнєвих стратегій та тактик; – адекватність невербальної поведінки; 10 балів – «перекладач» точно передає предметну інформацію, інтенції мовців, їхні стратегії та тактики, адекватно використовує невербальні засоби, поводить відповідно до норм ділового етикету; 9 балів – «перекладач» точно передає предметну інформацію, інтенції мовців, їхні стратегії та тактики, адекватно використовує невербальні засоби, поводить відповідно до норм ділового етикету, робить незначні лексичні / граматичні помилки в перському варіанті перекладу; 8 балів – «перекладач» робить незначні предметні помилки та лексико-граматичні, які в цілому не спотворюють зміст інформації; у цілому передає інтенції мовців, їхні стратегії та тактики, адекватно використовує невербальні засоби, поводить відповідно до норм ділового етикету; 7 балів – «перекладач» робить незначні предметні помилки та лексико-граматичні, які іноді впливають на повноту передачі інформації; у цілому передає інтенції мовців, їхні стратегії та тактики, поводить відповідно до норм ділового етикету; 6 балів – «перекладач» робить незначні предметні помилки та лексико-граматичні, які іноді впливають на повноту передачі інформації; не передає окремих інтенцій мовців, їхніх стратегій та тактик, поводить відповідно до норм ділового етикету; 5 балів – «перекладач» робить предметні помилки та лексико-граматичні, які іноді впливають на повноту та точність передачі інформації; не передає окремих інтенцій мовців, їхніх стратегій та тактик, не порушує норм ділового етикету; 4 бали – «перекладач» не може системно відтворити діалог, робить предметні помилки та лексико-граматичні помилки; може відтворити лише окремі стратегії та тактики, не порушує норм ділового етикету; 1–3 бали – «перекладач» відтворює лише окремі блоки інформації, інтенції мовців, їхні стратегії та тактик, може порушувати норми ділового етикету.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Баркова Светлана Лукинична, Тукодова Мария Мардиросовна. О методике проведения эксперимента при обучении иностранным языкам. Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2013. № 1 (173). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodike-provedeniya-eksperimenta-pri-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 16.12.2021).
- Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков: (спекурс). Владимир : Владимирский гос. пед. ин-тим. П. И. Лебедева-Подольского, 1980. 104 с.
- Дружченко Тетяна Петрівна. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, М-во освіти і науки України. Київ, 2018. 268, [3] арк. На правах рукопису.
- Загвязинский В. И., Поташник М. М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. Методическое пособие. М. : Педагогическое общество России, 2004. – 144 с.
- Кодлюк І. В. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в коледжах. Дис. канд. пед. наук зі спеціальності : 13.00.02 – теорія та методика навчання (германські мови). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України. Тернопіль, 2018. – 274 с.
- Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / О. С. Конотоп. – К., 2010. – 26 с.
- Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – Київ, 2010. – 265 с.
- Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013. – 23 с.
- Крисак Л. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх лікарів загальної практики англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Молодь і ринок : наук.-пед. журн. / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич. – 2016 – № 4 (135) – С. 149–153.
- Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку. Иностранные языки в школе. Москва, 2012. № 8. С. 3–10.
- Ма Мінь. Методика навчання усного китайського діалогічного мовлення майбутніх філологів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (східні мови). – Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2018. – 199 с.
- Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невірничої сфери : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Олександрівна Максименко. – Київ, 2012. – 285 с.

13. Онуфрив Андріана Ростиславівна. Формування англомовної компетентності майбутніх маркетологів у професійно орієнтованому усному спілкуванні : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, 01, 011 / М-во освіти і науки України, Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2017. 238, [3] арк.

14. Патієвич Ольга Василівна. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2015. 276, [11] арк. На правах рукопису.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ОСОБЛИВОСТІ УКРИТТЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАХИСНИХ СПОРУДАХ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУPECULIARITIES OF SHELTERING PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS IN PROTECTIVE BUILDINGS OF THE CIVIL DEFENSE
DURING THE MARTIAL LAW

Стаття присвячена актуальній проблемі захисту учасників освітнього процесу в закладі освіти під час воєнного стану. У статті визначені умови готовності закладу освіти до проведення навчання в умовах війни з врахуванням безпекового середовища. Сьогодні важливою умовою запровадження навчання за очною та змішаною формою є наявність підготовленої до використання за призначенням захисної споруди, укриття в якій спроможне забезпечити захист усіх учасників освітнього процесу закладу. Встановлені вимоги до підвальних та цокольних приміщень, які можуть використовуватися як найпростіше укриття. Наведено перелік необхідного обладнання найпростішого укриття в закладі освіти. Сформульовано алгоритм дії засновника (керівника) закладу освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу в захисних спорудах цивільного захисту. Яким зокрема передбачено: проведення інвентаризації наявного фонду захисних споруд, що можуть бути використані для укриття учасників освітнього процесу, визначення потреби фонду захисних споруд, постановка на облік захисної споруди, приведення у готовність до використання за призначенням, розподіл здобувачів освіти по наявних місцях у спорудах, інформування та навчання учасників освітнього процесу діям при отриманні сигналів цивільного захисту та порядку поводження в укритті. Запропоновано з метою забезпечення готовності захисної споруди до укриття в закладі освіти створювати відповідну ланку з її обслуговування або призначити відповідальну особу. Також зазначено, що успішне виконання завдань зі швидкого та безпечного укриття досягається завчасним плануванням процесу евакуації до захисної споруди та розподілом обов'язків серед відповідальних осіб. Наведено орієнтовний алгоритм дій відповідальних осіб, вчителів та учнів при оголошенні сигналів «Увага всім!» «Повітряна тривога».

Ключові слова: заклад освіти, захисні споруди цивільного захисту, найпростіші укриття, порядок укриття учасників освітнього процесу.

The article is devoted to the up-to-date problem of protecting participants of the educational process in an educational institution during martial law. The article defines the conditions of an educational institution's readiness to conduct training in war conditions, taking into account the security environment.

Today, an important condition for the introduction of full-time and mixed forms of education is the presence of a protective structure prepared for use as intended, the shelter of which is able to ensure the protection of all participants of the educational process of an institution.

There are requirements for basements that can be used as the simplest shelter. The list of necessary equipment for the simplest shelter in an educational institution is given.

The algorithm of actions of the founder (head) of the educational institution regarding the provision of shelter for the participants of the educational process in protective buildings of civil protection has been formulated. It provides: conducting an inventory of the existing fund of protective structures that can be used to shelter the participants of the educational process, determining the need for the fund of protective buildings, registering the protective buildings, bringing it into readiness for use as intended, distributing the students according to the available places in the building, informing and teaching the participants of the educational process to take actions upon receiving civil protection signals and the procedure for handling in the shelter.

In order to ensure the readiness of the protective structure for shelter in the educational institution, it is proposed to create an appropriate link for its maintenance or to appoint a responsible person. It is also stated that the successful implementation of the tasks of quick and safe shelter is achieved by early planning of the evacuation process to the protective structure and the distribution of responsibilities among the responsible persons. An approximate algorithm of actions of responsible persons, teachers and students when announcing the signals "Attention to all!", "Air alarm" is given.

Key words: educational institution, protective buildings of civil protection, the simplest shelters, procedure for sheltering participants of the educational process.

УДК 37:355.58(091)«1970/1980»
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.37>

Богданов Є.П.,
аспірант кафедри педагогіки
й менеджменту освіти
Комунального вищого навчального
закладу «Херсонська академія
неперервної освіти»
Херсонської обласної ради
(м. Івано-Франківськ),
начальник
Навчально-методичного центру
цивільного захисту та безпеки
життєдіяльності Херсонської області

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Воєнні дії в Україні загострили питання організації захисту учасників освітнього процесу від небезпечних чинників ураження, що стало визначальним при запровадженні форми навчання для кожного конкретного закладу освіти. Розпочинаючи

новий навчальний 2022/23 рік засновники (керівники) закладу освіти, за погодженням з військовими адміністраціями, повинні врахувати безпечову ситуацію, що склалася в населеному пункті, дослідити спроможність закладу забезпечити безпеку учасників освітнього процесу та, відповідно

до отриманих результатів, встановити найбільш прийнятний режим роботи закладу освіти [1].

За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України) на першому етапі підготовки до навчального року створюються комісії, до складу яких бажано залучати представників підрозділів Державної служби з надзвичайних ситуацій України (далі – ДСНС України) та Національної поліції, які визначають готовність закладу до проведення навчання із забезпеченням заходів захисту та складають відповідний акт, який затверджується начальником військової адміністрації. Відповідно до безпекового середовища, дистанційна форма роботи запроваджується в закладах освіти на тимчасово окупованих територіях та територіях ведення бойових дій. На інших територіях очна форма роботи встановлюється для тих закладів, які мають обладнані захисні споруди, в межах їх розрахункової кількості, та підготовлені для укриття учасників освітнього процесу за сигналом «Повітряна тривога» або іншим сигналом цивільного захисту [2].

Отже, головною умовою проведення очного навчання в умовах воєнного стану стає наявність в закладі освіти готової до експлуатації захисної споруди. За умови її відсутності, керівник закладу повинен забезпечити пристосування наявних приміщень та споруд для укриття здобувачів освіти й персоналу, та використання їх як найпростішого укриття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням організації заходів цивільного захисту в закладах освіти присвячені роботи вітчизняних дослідників С. Осипенко, А. Іванова, П. Волянського, В. Михайлова та Т. Демченка. Їх науковий пошук в першу чергу орієнтується на підвищення рівня підготовки керівників у сфері цивільного захисту, формування системи підвищення кваліфікації керівного складу і фахівців галузі цивільної безпеки, оновленню підходів до проведення практичних заходів підготовки у закладах освіти. Разом з тим недостатньо вивченим залишається питання щодо проведення заходів цивільного захисту в закладі освіти в умовах воєнного стану.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах воєнного часу для захисту населення в першу чергу використовуються засоби колективного захисту, що передбачає укриття у фондї захисних споруд, який складають сховища, протирадіаційні укриття, споруди подвійного призначення, найпростіші укриття. Відповідно до положень Кодексу цивільного захисту забезпечення працівників та здобувачів закладів освіти засобами колективного захисту належить до повноважень керівника закладу. Зауважимо, що за рекомендаціями ДСНС України учасники освітнього процесу підлягають укриттю в таких видах захисних споруд як

протирадіаційні укриття або споруди подвійного призначення з властивостями протирадіаційного укриття [3]. Водночас сьогодні такі споруди мають лише 11 % закладів освіти. В особливий період, насамперед у період воєнного стану, збільшення фонду захисних споруд відбувається шляхом будівництва швидко споруджуваних захисних споруд та облаштування таких фортифікаційних споруд як найпростіше укриття. Отже, більшість закладів освіти мають забезпечити наявність найпростіших укриттів. Вочевидь для керівників закладів освіти актуальним стане питання визначення потреби у захисних спорудах, створення та підготовка найпростіших укриттів. Разом з тим, до останнього часу вимоги до облаштування та експлуатації найпростішого укриття були неунормовані. З врахуванням ситуації, яка складається в Україні, наявності постійної загрози обстрілів по всій території країни, ДСНС України та МОН України розробили окремі рекомендації для закладів освіти щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту, зокрема і в найпростіших укриттях.

Мета статті – здійснити аналіз нормативно-правового забезпечення, рекомендацій ДСНС України та МОН України щодо порядку укриття учасників освітнього процесу в захисних спорудах, та узагальнити вимоги до порядку використання найпростіших укриттів в закладах освіти на період воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Найпростіше укриття – це фортифікаційна споруда, цокольне або підвальне приміщення, інша споруда підземного простору, в якій можливе тимчасове перебування людей з метою зниження комбінованого ураження від небезпечних чинників, а також від дії засобів ураження в особливий період [4]. Найпростіше укриття у воєнний період повинно забезпечувати захист від таких небезпечних факторів ураження як:

- дія звичайних засобів ураження, як то стрілецька зброя, уламки ракет, гранат, артилерійських боєприпасів;
- дія повітряної ударної хвилі при застосуванні звичайних засобів ураження та побічної дії сучасної зброї масового ураження;
- негативний вплив від інших будівель та споруд, інженерних мереж, руйнування або аварії на яких може призвести до загибелі або травмування людей, які підлягають укриттю;
- зовнішнє іонізуюче випромінювання (у разі радіоактивного забруднення місцевості).

Розпочинаючи роботу з облаштування найпростішого укриття керівнику закладу освіти доцільно оглянути та оцінити існуючі будівлі та споруди з метою визначення можливості їх використання як найпростішого укриття. Насамперед слід оглянути:

– приміщення у підвальних та цокольних поверхах, як-от тири, спортивні зали, ігрові кімнати, складські приміщення;

– приміщення перших поверхів та окремо розташовані наземні приміщення, зокрема майстерні, господарські приміщення. При цьому важливо, щоб вони мали надійні огорожувальні конструкції та існувала технічна можливість їх підсилення.

Підкреслимо, що захисні властивості приміщень на перших поверхах забезпечуються стінами 2–2,5 цеглини, або цільними залізобетонними конструкціями товщиною 56 см. Відповідні захисні властивості також забезпечує шар ґрунту товщиною 67–78 см (мішок з піском (ґрунтом) укладений поперек конструкції. Посилити захисні властивості можна й закладенням невеликих віконних отворів мішками з піском, бетонними блоками цегляною кладкою, або таким же чином укріпивши стіни.

Зауважимо, що заклад освіти може на догвірних умовах використовувати як укриття приміщення інших суб'єктів господарювання, за умови розташування їх на відстані до 100 метрів. Також як укриття можна розглядати розташовані у безпосередній близькості до закладу підземні переходи, тунелі, споруди котлованного типу: паркінги, підземні торговельні центри, підземні порожнини різного призначення тощо.

Для визначення можливості використання обстежених приміщень у якості найпростіших укриттів керівник закладу звертається до органу місцевого самоврядування, який є засновником закладу, щодо створення відповідної комісії з огляду та оцінки. До складу комісії залучаються (за згодою) фахівці місцевих органів управління освітою, структурних підрозділів з питань цивільного захисту, містобудування та архітектури, охорони здоров'я органів місцевого самоврядування, а також фахівці територіальних органів та місцевих підрозділів ДСНС України, Держпродспоживслужби.

Оглядаючи наявні приміщення слід враховувати основні вимоги, які висуваються до найпростішого укриття:

– забезпечення електроживленням, штучним освітленням, системами водопроводу та каналізації. За відсутності водопостачання та каналізації наявні приміщення для встановлення виносних баків та нечистот;

– основні приміщення, призначені для укриття людей, мають примусову або природну вентиляцію;

– забезпечення двома евакуаційними виходами, один з яких може бути аварійним. Якщо планується укривати менше ніж 50 осіб, нормами допускається наявність одного виходу. Виходи повинні забезпечувати достатню пропускну спроможність та допускати можливість користування, при необхідності, особами з інвалідністю та іншими маломобільними групами;

– висота приміщень становить не менше 2 метрів. Висота дверних отворів складає 2 метри (в окремих випадках не менше 1,8), ширина – не менше 0,9 (в окремих випадках не менше 1,8) метрів;

– отвори при входах (виходах) закриваються посиленими дверима із негорючих матеріалів або захисними екранами, висотою не менше 1,7 м;

– приміщення перебувають у задовільному санітарному та пожежному стані.

Водночас слід зважати на характеристики, які унеможливають використання приміщень у якості найпростішого укриття:

– приміщення розташовано поблизу великих резервуарів із вибухонебезпечними, небезпечними хімічними, легкозаймистими та горючими речовинами, водопровідними та каналізаційними магістралями, руйнування яких може призвести до гибелі або травмування працівників та здобувачів освіти;

– приміщення зазнають негативного впливу технологічних, стічних, ґрунтових або поверхневих вод;

– через приміщення проходять водопровідні, каналізаційні та інші магістральні інженерні комунікації (за винятком внутрішньо будинкових інженерних мереж).

Визначивши приміщення, які можуть використовуватися для укриття учасників освітнього процесу, необхідно вирахувати їх розрахункову місткість для встановлення кількості найбільшої навчальної зміни. Місткість вираховується з розрахунку 0,6 м² площі основних приміщень на одну особу. За можливості розміщення двоярусних нар площу може бути зменшено до 0,5 м² на одну особу, при триярусному – до 0,4 м² на одну особу. Якщо потужності захисних споруд є недостатніми для укриття всіх учасників освітнього процесу, то навчання може бути організовано шляхом розподілу навчального часу в межах годин (змін) упродовж дня, тижня, місяця або семестру.

Загальна підготовка найпростішого укриття може передбачати: прибирання приміщень від сміття, винесення непотрібних та зайвих речей, демонтаж тимчасових перегородок, укріплення віконних отворів та закладення їх мішками з піском, укріплення вхідних дверей, звільнення проходів, перевірку освітлення, електропроводки та вмикачів, облаштування вентиляційних отворів, облаштування забору води з систем централізованого водопостачання, облаштування окремих приміщень для санвузлів з під'єднанням до каналізації або забезпеченням виносної тари для нечистот, що щільно закривається. За можливості слід передбачити автономне електропостачання від акумуляторів та генераторів, визначити місця для приготування їжі, зокрема, з використанням електроплиток.

Для використання найпростішого укриття керівник закладу забезпечує його оснащення відповідним обладнанням та майном. Обладнання найпростіших укриттів має забезпечувати безперервне перебування в ньому впродовж не менше 48 годин. Так, приміщення, які використовуються для укриття, забезпечуються:

- місцями для сидіння, лежання. У закладах освіти використовуються наявні стільці, лавки, ліжка, а також інші засоби: спортивні мати, килими (килимки та туристичні), за умов їх використання на підлогах відповідних приміщень та забезпечення площі на одну особу, яка підлягає укриттю, не менше 1 м²;

- резервним штучним освітленням: електричними ліхтарями, свічками та електроживленням. Електричні світильники мають бути захищеними від механічного пошкодження. Для освітлення захисних споруд можуть використовуватися світлодіодні та інші енергоощадні лампи. Усі розетки, встановлені в захисній споруді, мають обладнуватися трафаретними позначеннями: «Радіо», «Телефон», «220 В»;

- ємностями з питною водою, з розрахунку 2 л на добу на одну особу та технічною водою, за відсутності централізованого водопостачання. Ємності мають бути виготовлені з матеріалів, дозволених для застосування у зазначених цілях. Ємності з водою можуть розміщуватися в приміщеннях призначених для укриття людей;

- контейнерами для зберігання харчових продуктів. Запасом продуктів тривалого зберігання: консерви, консервація. Запасом теплих речей та ковдр, які зберігаються у водонепроникних чохлах;

- виносними баками для нечистот, що щільно закриваються;

- первинними засобами пожежогасіння. Місця розташування первинних засобів пожежогасіння, план евакуації із захисної споруди позначаються й освітлюються;

- засобами надання медичної допомоги;

- засобами зв'язку та оповіщення: телефоном, радіоприймачем, мережею Інтернет. Встановленням Wi-Fi пристроїв для продовження проведення занять, за можливості;

- шанцевим інструментом: сокирами, ломами, лопатами штиковими та совковими, пилами-ножівками по дереву, по металу тощо.

Місце розташування найпростішого укриття позначається відповідною табличкою розміром 50 × 60 см з написом «Місце для укриття». Також зазначається адреса місця розташування, місце зберігання ключів та номер телефону особи, відповідальної за її експлуатацію. На маршрутах руху до укриття мають бути встановлені відповідні покажчики напрямку руху.

Результати проведеної роботи з підготовки захисної споруди оформлюються шляхом

складання акту оцінки об'єкта (будівлі, споруди, приміщення) щодо можливості його використання для укриття населення як найпростішого укриття. Після оформлення акту відомості щодо найпростішого укриття заносяться до книг обліку споруд подвійного призначення та найпростіших укриттів, яку ведуть відповідні органи місцевого самоврядування [5].

Наступним кроком щодо організації процесу укриття учасників освітнього процесу є забезпечення своєчасного приведення найпростішого укриття у готовність до використання за призначенням. З цією метою керівник закладу освіти створює відповідне формування з обслуговування захисної споруди або призначає особу відповідальну за її обслуговування та утримання. Керівник формування (відповідальна особа) повинен пройти відповідне навчання у навчально-методичному центрі цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

Важливою складовою забезпечення своєчасного укриття у захисній споруді є планування власне процесу евакуації до споруди та навчання учасників освітнього процесу діям за сигналами оповіщення та правилам поведінки. Керівник закладу призначає особу, відповідальну за проведення евакуації (або покладає ці обов'язки на комісію з питань евакуації закладу) та затверджує порядок дій при отриманні сигналу «Повітряна тривога». Порядком дій, який розробляє особа, відповідальна за евакуацію визначається:

- розподіл учасників освітнього процесу за місцями в найпростішому укритті;

- маршрути руху до укриття для кожного класу, колони;

- відповідальна особа за увімкнення наявної системи оповіщення (ланка зв'язку та оповіщення);

- відповідальні на маршрутах руху колон, які регулюють хід евакуації та забезпечують відкриття евакуаційних виходів (ланка охорони громадського порядку);

- відповідальні за супроводження здобувачів освіти (у молодших класах до вчителів приставляють помічників) та перевірку наявності усіх учнів у укритті (класні керівники, вчителі);

- відповідальні за перевірку закладу на наявність учнів, що залишилися в приміщеннях закладу, вулицях, знаходяться поза межами захисної споруди (ланка охорони громадського порядку);

- місце перебування медичного працівника (учасників санітарного посту);

- дії ланки з обслуговування захисної споруди з розміщення учасників освітнього процесу;

- дії при виявленні відсутності учасників освітнього процесу в захисній споруді тощо.

Для забезпечення швидкої та безпечної евакуації з персоналом та здобувачами освіти на

початку навчального року плануються навчальні заняття та практичні тренування щодо відпрацювання порядку укріття в захисних спорудах. Під час навчальних занять учні ознайомлюються з інформацією щодо місць розташування захисної споруди, правилами перебування в укрітті. Під час тренувань відпрацьовується евакуація до захисної споруди як окремих класів, так і всього закладу освіти одночасно.

При організації освітнього процесу в очному або змішаному режимі у разі включення сигналу «Повітряна тривога» або інших сигналів оповіщення забезпечується безумовне переривання освітнього процесу. Вчитель миттєво сповіщає учнів (словесно) про загрозу або виникнення надзвичайної ситуації. Учасники освітнього процесу пересуваючись двома колонами в класі швидко залишають кабінети. При обмеженому просторі для пересування учні залишають класи групами. Учні повинні організовано пройти до фонду захисних споруд та перебувати в них до завершення тривоги. Освітній процес може завершуватися в укрітті, а після відбою тривоги учасники можуть повернутися до приміщення закладу освіти та продовжити процес навчання з урахуванням необхідного корегування [6].

Не можна обійти увагою роботу з батьками. Заклади освіти перед початком навчального року мають пояснити батькам, за якими формами навчання здійснюватиметься освітній процес, показати місце розміщення укріття, де під час повітряної тривоги будуть перебувати діти, розробити та пояснити батькам правила перебування в укрітті та правила передачі дитини батькам після завершення тривоги тощо.

Висновок. Аналіз нормативної бази щодо забезпечення укріття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту засвідчив, що на даний час розроблений перелік необхідних організаційних та практичних заходів, спрямованих на створення та приведення у готовність засобів колективного захисту у закладах освіти в умовах воєнного часу. Зокрема визначені вимоги до споруд подвійного призначення та найпростіших укріттів, сформовано перелік їх необхідного обладнання. Розроблений алгоритм дій засновника (керівника) закладу освіти щодо забезпечення укріття учасників освітнього процесу в захисних спорудах цивільного захисту, який передбачає проведення інвентаризації наявного фонду захисних споруд, визначення потреби фонду захисних споруд, постановку на облік захисної споруди, приведення у готовність до

використання за призначенням, розподіл здобувачів освіти по наявних місцях у спорудах, інформування та навчання учасників освітнього процесу діям при отриманні сигналів цивільного захисту та порядку поведінки в укрітті. Для забезпечення готовності захисної споруди до укріття в закладі освіти створюється відповідна ланка з її обслуговування або призначається відповідальна особа. Для успішного виконання завдань зі швидкого та безпечного укріття керівник закладу освіти повинен завчасно спланувати процес евакуації до захисної споруди та розподілити обов'язки серед відповідальних осіб. Перспективами подальших досліджень є імплементація вимог нормативних документів у закладах освіти Херсонської області. На початку 2022/23 року Херсонщина є тимчасово окупованою територією та територією ведення бойових дій, отже єдиною формою проведення навчального процесу є дистанційне навчання. Разом з тим, після деокупації території та відновлення роботи закладів освіти, які зазнають значних руйнувань в ході бойових дій, прогнозуємо необхідність спорудження захисних споруд з визначеними захисними властивостями в освітніх закладах вже на етапі відбудовування.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про початок навчального року під час дії правового режиму воєнного стану в Україні : Постанова КМУ від 24 червня 2022 року № 711. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/711-2022-p#Text>
2. Особливості організації 2022/23 навчального року : рекомендації МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/osoblivosti-organizaciyi-202223-navchalnogo-roku>
3. Рекомендації щодо організації укріття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти : лист ДСНС України від 14.06.2022 № 03-1870/162-2. URL: <https://dsns.gov.ua/uk/metodichni-rekomendaciyi>
4. Кодекс цивільного захисту України : Закон України від 02 жовтня 2012 р. № 5403-VI. Відомості Верховної Ради України. 2013, № 34–35. Ст. 458.
5. Алгоритм дій місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників закладів освіти щодо забезпечення укріття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту : методичні рекомендації ДСНС України. URL: <https://dsns.gov.ua/uk/metodichni-rekomendaciyi>
6. Примірний алгоритм дій населення за сигналами оповіщення цивільного захисту «Увага всім», «Повітряна тривога» захисту : методичні рекомендації ДСНС України. URL: <https://dsns.gov.ua/uk/metodichni-rekomendaciyi>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЦЕСУ МОНІТОРИНГУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА БОЛГАРІЇ

INNOVATIVE APPROACHES TO THE PROCESS OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN UKRAINE AND BULGARIA

Стаття присвячена одній з актуальних проблем освітнього моніторингу. Його проводять з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності заявленим цілям, оцінювання ступеня і причин відхилень від цілей. У статті визначено складові моніторингу якості освіти, його цілі та шляхи реалізації в Україні та Болгарії. Одним із факторів високого розвитку кожної країни є якість освіти, яку можна визначити як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. За попередні роки система шкільної освіти в Україні зазнала значних змін: відійшла від традиційної уніфікації та диференціації освітньої мережі. Були створені навчальні заклади нового типу, такі як гімназії, ліцеї, коледжі. Моніторинг дає змогу забезпечити опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти. В даний час існують деякі протиріччя між теоретичними розробками моніторингу якості освіти та недостатньою реалізацією його впровадження в освітній процес і реальними потребами загальноосвітніх закладів в ефективній організації такого моніторингу, оскільки в Україні запровадження сучасних підходів до моніторингу поки що нова практика.

У Болгарії після вступу до ЄС започаткували перевірку якості освітніх послуг шляхом моніторингу, який здійснює поліцентрична інспекція. Поліцентрична інспекція шкільних мереж є інноваційним підходом до процесу моніторингу та оцінки якості шкільної освіти. Цей досвід буде корисним для вдосконалення української системи забезпечення якості освіти.

Метою нашої статті є порівняльний аналіз поняття «моніторинг» в освітній практиці України та Болгарії. Виходячи з поставленої мети, завданням нашого дослідження є огляд інноваційних підходів до процесу моніторингу в українській та болгарській освітній практиці.

Ключові слова: інноваційний підхід, компетентність, освітній моніторинг, поліцентрична інспекція, якість освіти.

The article is devoted to one of the actual problems of educational monitoring. It is carried out with the aim of identifying and tracking trends in the development of the quality of education, establishing the compliance of the actual results of educational activities with the stated goals, assessing the degree and reasons for deviations from the goals. The article defines the components of monitoring the quality of education, its goals and ways of implementation in Ukraine and Bulgaria. One of the factors of the high development of each country is the quality of education, which can be defined as the ratio of the goal and the result of educational activity. Over the past years, the system of school education in Ukraine has undergone significant changes: it has moved away from the traditional unification and differentiation of the educational network. Educational institutions of a new type, such as gymnasiums, lyceums, colleges were created. Monitoring makes it possible to ensure indirect and direct influence on the quality of education. Currently, there are some contradictions between the theoretical developments of monitoring the quality of education and the insufficient implementation of its implementation in the educational process and the real needs of general education institutions in the effective organization of such monitoring, since the introduction of modern approaches to monitoring is still a new practice in Ukraine.

In Bulgaria, after joining the European Union, quality control of educational services was started through monitoring carried out by polycentric inspection. The polycentric inspection of school networks is an innovative approach to the process of monitoring and evaluating the quality of school education. This experience will be useful for improving the Ukrainian system of ensuring the quality of education.

The purpose of our article is a comparative analysis of the concept of "monitoring" in the educational practice of Ukraine and Bulgaria. Based on the set goal, the task of our research is to review innovative approaches to the process of monitoring in Ukrainian and Bulgarian educational practice.

Key words: innovative approach, competence, educational monitoring, polycentric inspection, quality of education.

УДК [[37:001.895]:005.584.1](477+497.2)
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.38>

Бушко Г.О.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри слов'янської філології імені професора Іларіона Свенціцького Львівського національного університету імені Івана Франка

Шаргун Т.О.,

докт. пед. наук, професор,

завідувач кафедри економічної та гуманітарної підготовки фахівців залізничного транспорту Львівського інституту Українського державного університету науки і технологій

Жукова А.Р.,

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка

Актуальність проблеми моніторингу якості освіти підтверджена низкою міжнародних та вітчизняних документів, прийнятих в рамках Болонського процесу.

Підвищення якості освіти зумовлене соціокультурними змінами в сучасному суспільстві, де одним з основних завдань є досягнення такого рівня, який би задовольнив потреби населення та дозволив би підняти на новий етап розвиток культури, економіки та якості життя в Україні. В даний час існують деякі протиріччя між теоретичними розробками моніторингу якості освіти та недостатньою реалізацією його впровадження

в освітній процес та реальними потребами загальноосвітніх закладів в ефективній організації такого моніторингу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми моніторингу якості освіти, який пов'язаний з процесами педагогічного управління й розроблення певних технологій щодо покращення якості освіти, присвячені праці О. Авраменка, В. Андрущенка, М. Бойко, Л. Гриневич, Г. Єльникової, В. Зінченко, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Сидоренка, Л. Сігаєвої та інших. Проте, в сучасній українській науці недостатньо розроблені механізми

освітнього моніторингу та процеси його виконання.

Метою нашої статті є порівняльний аналіз поняття «моніторинг» в освітній практиці України та Болгарії.

Виходячи з поставленої мети, завданням нашого дослідження є огляд інноваційних підходів до процесу моніторингу в українській та болгарській освітній практиці.

Постановка проблеми. Одним із факторів швидкого розвитку держави є якісна освіта, яку можна визначити як співвідношення мети та результату освітньої діяльності. За попередні роки в системі шкільної освіти в Україні відбулися помітні зміни: відхід від традиційної уніфікованості, диференціація освітньої мережі, створення нових типів навчальних закладів: гімназії, ліцеї, коледжі.

За визначенням науковців «Якість освіти – це сукупність властивостей системи освітньої галузі, що відповідає сучасним вимогам педагогічної теорії та практики й спроможна задовольнити освітні потреби особистості, суспільства, держави. Підвищення якості освіти потребує її постійного дослідження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якого є збирання, обробка, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи» [1, с. 290].

Масштабне реформування освіти в Україні стало можливим завдяки прийняттю Закону України «Про освіту». Він визначив метою освіти всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Реформа здійснюється за чотирма напрямками: реформування середньої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, вищої освіти та створення нової системи управління і фінансування науки. За кожним із них здійснюються заходи, спрямовані на досягнення спільної мети: перетворити українську освіту на інноваційне середовище, в якому учні й студенти набуватимуть ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [2, с. 4].

У відповідності з цим, педагог має бути добре підготовленим для створення такого освітнього середовища, в якому відбуватиметься навчання, із врахуванням можливостей учнів та студентів. Дати відповідь на питання про ефективність певної

технології навчання, результативності викладання педагога допоможе освітній моніторинг.

Освітній моніторинг – це супроводжуюче відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження по цих показниках (стандартах) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики [4, с. 36].

Його проводять з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності заявленим цілям, оцінювання ступеня і причин відхилень від цілей.

Моніторинг забезпечує опосередкований та безпосередній вплив на якість освіти. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення. Безпосередній вплив забезпечують самі процедури моніторингу [3, с. 95]. В Україні запровадження сучасних підходів до моніторингу поки що нова практика.

Моніторинг освітнього процесу повинен включати декілька етапів, а саме:

- підготовчий етап (вивчення шкільної документації по організації освітнього процесу, визначення рівня готовності педагогічних працівників до проведення моніторингу);
- діагностичний етап (перевірка методичного забезпечення у педагогів, проходження тестів та виконання інших завдань; обговорення результатів дослідження);
- заключний етап (підведення підсумків роботи, підготовка рекомендацій наглядовою комісією методичної та освітньої діяльності педагогічних працівників).

Ефективність освітнього моніторингу досягається при дотриманні ряду умов:

- готовність і підготовленість педагогічних працівників до його проведення;
- методичне забезпечення реалізації моніторингу освітнього процесу;
- сформованість позитивного ставлення учнів до участі в моніторингу;
- своєчасна інформованість учасників педагогічного моніторингу про його результати.

Отже, моніторинг здійснюється задля забезпечення досягнення результатів.

Крім того, як влучно зауважила українська дослідниця В. Зінченко, що у науковій літературі й донині окремими дослідниками поняття «освітній моніторинг» та «педагогічний моніторинг» вживаються як синоніми. Це не дає можливості чітко визначити теоретичні основи моніторингу управління якістю навчального процесу ВНЗ, що ускладнює створення відповідних моделей та гальмує реалізацію їх на практиці. Значна кількість

науковців відносять управлінський моніторинг до педагогічного, виходячи з того, що у педагогічному процесі викладачем здійснюється управління навчально-пізнавальної діяльністю учня (студента), його виховання та управління власною педагогічною діяльністю... Освітній моніторинг можна розглядати, з одного боку, як метод наукового дослідження різних параметрів та характеристик об'єктів та суб'єктів навчання й виховання з метою ефективності управління, з іншого, – як спосіб накопичення результатів досліджень, що дозволяє порівнювати їх, аналізувати та будувати прогноз розвитку окремого суб'єкта, навчального процесу, його елементів та педагогічної системи в цілому [5, с. 135, 138].

В Європі існують міжнародні організації з контролю у сфері освіти. Це, наприклад, Association of national and regional inspectorates of education in Europe (SICI) – Асоціація національних та регіональних інспекторатів освіти в Європі, а також Європейський фонд управління якістю освіти, який об'єднує більше 600 організацій, зокрема й великих міжнародних, дослідницькі інститути відомих європейських університетів. У них розробляють нові методи перевірки, які відповідають більш децентралізованій системі управління освітою.

Документом Європейської комісії «Школи для XXI століття» (Schools for the 21-st century, 2007) підтверджується визначальна роль шкільної освіти для підготовки молоді до життя у сучасному світі. «Школа – це місце, де більшість європейців проводять щонайменше дев'ять або десять років свого життя; тут вони отримують знання, набувають вмінь та компетентностей, а також засвоюють базові норми, ставлення й цінності, з якими живуть упродовж усього життя; розкривають свої таланти та потенціал для особистісного розвитку та благополуччя суспільства», зазначається у документі [8, р. 3].

Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради «Про європейське співробітництво у галузі якісного оцінювання шкільної освіти» (European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001) закріпила ініціативи Брюсселя, скеровані на розбудову державами-членами систем моніторингу якості освіти шляхом запровадження таких інноваційних інструментів, як зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів [9, р. 1.60/51–1.60/53].

У Болгарії після вступу до ЄС започаткували перевірку якості освітніх послуг шляхом моніторингу, який здійснює відповідна інспекція, а саме поліцентрична інспекція, реалізована в рамках проєкту «Поліцентрична інспекція мережі шкіл», що фінансується в рамках ключової діяльності «Стратегічні партнерства» європейської програми Erasmus+. Даний проєкт був дослідницьким і реалізувався у партнерстві з експертами

з Англії, Нідерландів, Ірландії [7, с. 91]. Поліцентрична інспекція шкільних мереж є інноваційним підходом до процесу моніторингу та оцінки якості шкільної освіти. Досвід Болгарії у застосуванні цієї моделі дозволяє переосмислити поточну практику перевірки та оцінювання діяльності шкіл. Інспекція має сприяти дотриманню законів і правил, зокрема фінансових положень, що є найбільш важливим для якості освіти та використання фінансових ресурсів.

Поліцентрична інспекція шкільних мереж – це інноваційний підхід до конкретного процесу оцінювання якості школи. Поліцентричний підхід може бути реалізований у різних формах у різних соціальних та регуляторних умовах. Досвід Болгарії у застосуванні даної моделі дає можливість переглядати існуючі процедури та практики шкільної перевірки та оцінювання, а також впроваджувати більш сучасні перевірки, що відповідають сучасним умовам та потребам освіти.

Враховуючи необхідність нових форм та методів обстеження, які б відображали поліцентричний характер системи освіти та сприяли розвитку та вдосконаленню освітніх мереж у 2014 році було розпочато даний проєкт. Його основна мета полягала у випробуванні нової інноваційної для болгарської моделі інспекції мережі шкіл в рамках «поліцентричної інспекції». Під час моніторингу було досягнуто успішної співпраці між школами та інспекцією, об'єднаних спільним бажанням та місією покращити якість освіти у Болгарії [10, р. 8].

Інспекторат здійснив моніторинг у 10 школах м. Софії. Адміністрація і педагоги приєдналися до мережі та стали частиною цієї інноваційної практики.

Проєкт був реалізований у 3 етапи: попередній (підготовка), реалізація та завершення.

Під час першого етапу (вересень 2014 – серпень 2015 рр.) були створені умови тестування інноваційної для Болгарії моделі інспекції шляхом регулярних зустрічей усіх партнерів, обміну передовою шкільною практикою, роздумів про подібні проблеми, з якими стикаються школи, співпраця для створення загальних ноу-хау, тренінгів для професійного розвитку та планування заходів на наступному етапі.

Під час другого етапу (вересень 2015 – серпень 2016 рр.) модель поліцентричної перевірки мережі шкіл Софії була апробована та впроваджена в 3 етапи: самооцінка, взаємооцінка шкіл мережі та перевірка інспекторами [7, с. 107].

Під час третього етапу проєкту (вересень 2016 – серпень 2017 рр.) школи продовжували співпрацювати у мережі задля покращення якості освіти, яку вони надавали, обмінюючись передовою практикою та створюючи спільні ноу-хау. Результати самооцінки, експертної оцінки та поліцентричної інспекції були надані Міністерству освіти як успішна

практика ноу-хау та інноваційна практика, що сприяє співпраці всіх користувачів та зацікавлених сторін та сприяючи підвищення якості освіти в регіоні. У січні 2017 року 10 софійських шкіл створили «Мережу інновацій в освіті» [10, р. 8].

У червні 2016 р. був представлений звіт за результатами моніторингу поліцентричної інспекції мережі софійських шкіл [6].

В жовтні 2016 р. відбувся обмін практикою з партнерами проекту в Дубліні, Белфасті та Гаазі, де результати моніторингу болгарських шкіл були надані представникам ЮНЕСКО, Нідерландської інспекції та викладачам університетів з Англії, Нідерландів, Ірландії та Шотландії. В листопаді 2016 р. у столиці Албанії м. Тирані на семінарі SICI (Асоціації інспекторатів освіти в Європі) було оприлюднено доповідь «Поліцентричне інспектування в Болгарії» [7, с. 114].

В рамках представленого проекту в Болгарії була реалізована успішна співпраця об'єднана прагненням покращити якість болгарської освіти. Партнерство відбувалось на основі взаємоповаги, довіри та підтримки, що призвело до позитивних результатів.

Проаналізувавши болгарську інноваційну модель поліцентричної інспекції мережі шкіл, вважаємо за доцільне застосування такого досвіду в Україні, адже це моніторинг, який поєднує властивості контролю, оцінки та діагностики є ефективним засобом в управлінні освітою.

Подальші перспективи в цьому напрямку вбачаємо у дослідженні болгарської інноваційної моделі поліцентричної інспекції мережі шкіл та доцільності впровадження такого досвіду в Україні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Авраменко О. Вимірювання в освіті : підручник. Кіровоград : Лисенко В. Ф. 2011. С. 285–309.
2. Беззуб І. Реформування середньої освіти: виклики та нововведення. *Громадська думка про правотворення*. 2020. № 4 (189). С. 3–14.
3. Бойко М. Моніторинг в системі управління якістю освіти в педагогічному університеті. *Perspektywy rozwoju organizacji w świetle paradygmatów zarządzania i finansów*. Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. 2017. № 13. S. 91–100.
4. Єльнікова Г. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 115. Т. 1. С. 35–43.
5. Зінченко В. Освітній моніторинг як складова ефективного управління якістю освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 34–35. С. 134–140.
6. Проект № 2014-1-UK01-KA200-001798. Polycentric inspections of networks of schools. Режим доступу: <http://ruo-sofia-grad.com/проект-№-2014-1-uk01-ka200-001798-polycentric-inspections-of-networks-of-schools/>
7. Симеонова Р. Іновативен модел за поліцентрично інспектиране на мрежа от училища в България. *Годишник на Софийския университет «Св. Климент Охридски»*. Факултет по педагогика. Книга Педагогика. 2017. Т. 110. С. 90–120.
8. European Union. Schools for the 21st Century. Commission Staff Working Paper. 11.07.01. SEC (2007) 1009. Brussels : Commission of the European Communities. 12 p.
9. European Union. European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC). European Parliament and Council. *Official Journal of the European Communities*. 2002. 1 March. Pp. 1.60/51–1.60/53.
10. Simeonova R. Polycentric inspection of network of schools: a case study from Bulgaria. Sofia. Режим доступу: <http://www.schoolinspections.eu/wp-content/uploads/2017/10/PINS-case-study-report-Bulgaria-final.pdf>

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN

Розглянуто кейс одного із провідних університетів Великої Британії (Шотландія) – University of Edinburgh. На інституційному рівні в University of Edinburgh запроваджено низку політик у сфері соціальної відповідальності університету та її фінансового забезпечення. Зокрема прийняті такі документи: Sustainability (and Social Responsibility) Policy / Політика сталого розвитку (та соціальної відповідальності) в University of Edinburgh, "Social and Civic Responsibility Delivery Plan" (План реалізації соціальної і громадянської відповідальності), "Community Plan 2020–2025" (План співпраці з громадою 2020–2025), "University of Edinburgh Social Responsibility and Sustainability Strategy 2010–2020" (Стратегія реалізації соціальної відповідальності та сталого розвитку 2010–2020).

Для моніторингу прогресу реалізації "Social and Civic Responsibility Plan" (План реалізації соціальної та громадянської відповідальності) використовують Strategic metrics for sustainability, social and civic responsibility issues (Стратегічні метрики з питань сталості, соціальної та громадянської відповідальності).

З'ясовано, що взаємодія університету з громадою здійснюється за такими напрямками: підтримка соціального впливу; обмін знаннями та досвідом; побудова тісних зв'язків; надання послуг громадам; розкриття питань щодо нерухомості.

Регулювання фінансових питань реалізації соціальної відповідальності університету здійснюється на основі інституційного документу "Financial Regulations", який містить розділи із широкого спектру питань: етичні принципи та кодекс корпоративної етики; відповідальність / обов'язки академічного персоналу; фінансовий контроль; бюджети та прогнозування; система обліку; дохід; гранти та контракти на дослідження, комерційну та іншу діяльність; ендаументи та пожертвування; інвестиції та ін.

Соціальна та громадянська відповідальність є одним з ключових напрямів діяльності університету, що інтегрований у стратегію розвитку. Фінансування соціальної відповідальності університету здійснюється у вигляді грантів на фінансування громадських проектів різного спрямування, від створення робочих місць до захисту навколишнього середовища, сприяючи розвитку економіки регіону.

Ключові слова: план реалізації соціальної і громадянської відповідальності, політика

сталого розвитку (та соціальної відповідальності), соціальна та громадянська відповідальність, співпраця з громадою, стратегічні метрики, стратегія університету, фінансове регулювання, фінансовий меморандум.

The case of one of the leading universities in Great Britain (Scotland) – University of Edinburgh is analysed. At the institutional level, the University of Edinburgh has implemented a number of policies in social responsibility of the university and its financial support. In particular, the following documents were approved: "Sustainability (and Social Responsibility) Policy" at the University of Edinburgh, "Social and Civic Responsibility Delivery Plan", "Community Plan 2020–2025", "University of Edinburgh Social Responsibility and Sustainability Strategy 2010–2020".

Strategic metrics for sustainability, social and civic responsibility issues are used to monitor the progress of the implementation of the "Social and Civic Responsibility Plan".

It is found that the interaction between the university and its community is carried out in the following directions: support of social impact; knowledge and experience exchange; building close ties; provision of services to communities; disclosure of real estate issues.

Regulation of financial issues of the implementation of the university social responsibility is carried out on the basis of the institutional document "Financial Regulations", which contains sections on a wide range of issues: ethical principles and the code of corporate ethics; responsibility / duties of academic staff; financial control; budgets and forecasting; accounting system; income; research grants and contracts, commercial and other activities; endowments and donations; investments, etc.

Social and civic responsibility is one of the key directions of the university's activity, which is integrated into the development strategy. Financing of the university social responsibility is carried out in the form of grants for financing community projects of various directions, from job creation to environmental protection, contributing to the development of the regional economy.

Key words: social and Civic Responsibility Delivery Plan, sustainability (and Social Responsibility) Policy, social and Civic Responsibility, community engagement, university strategy, financial regulations, financial memorandum.

УДК 336:378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.39>

Власова І.В.,

докт. пед. наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу
взаємодії університетів та суспільства
Інститут вищої освіти Національної
академії педагогічних наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Критичної важливості проблема реалізації соціальної відповідальності університетів і його фінансового забезпечення набула під час воєнного стану з урахуванням перспектив розвитку вищої освіти під час післявоєнного відновлення України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Питання соціальної відповідальності університету та його фінансового забезпечення є актуальним у European Higher Education Area, ENEA (Європейський простір вищої освіти) та світі. Це засвідчує аналіз відповідних документів – Комюніке конференцій міністрів, відповідальних за вищу освіту. Зокрема,

Комюніке “Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area” [1] (Будапештсько-Віденська декларація про створення Європейського простору вищої освіти, 2010 р., м. Будапешт, м. Відень), Комюніке “Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area” [7] (Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти, 2012 р., м. Бухарест), Комюніке “Rome Ministerial Communiqué – Annex II Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA” [4] (Римське міністерське комюніке. Додаток 2 Принципи та рекомендації щодо зміцнення соціального виміру вищої освіти у ЄПВО, 2020, м. Рим).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на зростаючу кількість публікацій, присвячених соціальній відповідальності університетів важливим є аналіз соціального / суспільного залучення університетів на інституційному рівні в контексті загальноєвропейських тенденцій.

Мета статті – з'ясувати особливості реалізації та фінансового забезпечення соціальної відповідальності університету на основі досвіду Великої Британії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. На інституційному рівні розглянемо кейс одного із університетів Великої Британії (Шотландія) – University of Edinburgh [22]. Університет у 2021 р. зайняв 16 місце у рейтингу QS, 30 місце у рейтингу THE-Times Higher Education, 42 місце у рейтингу Academic ranking of world universities (Shanghai Jiao Tong University) [14].

Sustainability (and Social Responsibility) Policy / Політика сталого розвитку (та соціальної відповідальності) в University of Edinburgh. На інституційному рівні у квітні 2020 року в University of Edinburgh прийнято важливий документ під назвою “Sustainability (and Social Responsibility) Policy” [17] (Політика сталого розвитку та соціальної відповідальності). Цей документ «визначає зобов'язання університету щодо сталого розвитку та соціальної відповідальності, очікування персоналу і студентів університету, а також дії університетської спільноти, щоб бути більш сталими і соціально відповідальними» [19]. «Як громадський університет Шотландії, ми визнаємо нашу роль в освіті, знаннях, інноваціях та дослідженнях, наш розмір і масштаби, присутність і здатність до довгострокового погляду, дають нам особливу відповідальність діяти справедливо, бути стійкими перед майбутніми викликами на локальному та глобальному рівнях» [17].

У наступному стратегічному документі “**Strategy 2030**” [16] (Стратегія університету до 2030 року) зазначено, що “Social and civic

responsibility” (Соціальна та громадянська відповідальність) є одним з ключових напрямів діяльності університету. Цікавими є акценти, зроблені Р. Mathieson, віце-канцлером університету: «наша візія до 2030 року – забезпечити досконалість, що базована на наших цінностях з фокусом на чотирьох ключових сферах: люди, дослідження, викладання та навчання, а також соціальна та громадянська відповідальність» [16].

В контексті соціальної та громадянської відповідальності візія університету передбачає «зробити світ кращим, тому ми гарантуємо, що наші дії та діяльність забезпечують позитивні зміни на місцевому, регіональному та глобальному рівні» [16]. Таким чином, соціальна та громадянська відповідальність є одним з ключових напрямів діяльності університету, що інтегрований у стратегію розвитку.

Наступний документ “**Social and Civic Responsibility Delivery Plan**” [14] (План реалізації соціальної і громадянської відповідальності) відображає напрями реалізації зобов'язань університету щодо соціальної та громадянської відповідальності в рамках Стратегії 2030 та зобов'язань щодо досягнення глобальних Цілей сталого розвитку (ЦСР).

Щоб забезпечити позитивні зміни на місцевому рівні, в університеті діє “**Community Plan 2020–2025**” [2] (План співпраці з громадою 2020–2025), який містить 32 практичні зобов'язання університету перед своїми місцевими громадами. Такі зобов'язання згруповані у 5 тематичних блоків [20]: підтримка соціального впливу; обмін знаннями та досвідом; побудова тісних зв'язків; надання послуг громадам; розкриття питань щодо нерухомості.

Ще один стратегічний документ – “**University of Edinburgh Social Responsibility and Sustainability Strategy 2010–2020**” [15] (Стратегія реалізації соціальної відповідальності та сталого розвитку 2010–2020). У документі акцентовано на неоднозначності тлумачення термінів “social responsibility” (соціальна відповідальність) і “sustainability” (стабільність / стійкість). У цьому документі під “social responsibility” (соціальна відповідальність) і “sustainability” (стабільність / стійкість) розуміють «внесок університету у розуміння, та вирішення соціальних, екологічних та економічних глобальних проблем. Конкретизація визначень відбувається під час прийняття конкретних стандартів або практик» [15].

В межах цієї стратегії визначено підхід університету:

– «Демонструвати на своєму прикладі, вбудовуючи наші зобов'язання щодо соціальної відповідальності та стійкості в наші політики, стратегії та процедури.

– Активно підтримувати найкращі практики, інновації та лідерство щодо соціальної

відповідальності та стійкості: у навчанні та викладанні, дослідженнях та обміні знаннями, а також у наданні послуг та фізичній інфраструктурі.

– Розпізнавати та повідомляти відповідну діяльність студентів, персоналу та випускників.

– Демонструвати та звітувати про наші основні соціальні, екологічні та економічні впливи» [15].

Моніторинг прогресу у реалізації "Social and Civic Responsibility Plan" [14] (План реалізації соціальної та громадянської відповідальності) здійснюється на основі аналізу Strategic metrics for sustainability, social and civic responsibility issues [18] (Стратегічні метрики з питань сталості, соціальної та громадянської відповідальності). Для кожної цілі, що зазначені у "Social and Civic Responsibility Delivery Plan" [14] (План реалізації соціальної і громадянської відповідальності) визначені відповідні метрики, зокрема:

Для Цілі 1 «Ми станемо університетом без використання вуглецю та відходів» [18]:

«До 2025 року ми скоротимо наші викиди вуглецю на 1 млн фунтів стерлінгів (на 50 %) у порівнянні з базовим 2007–2008 роком.

Зниження викидів вуглецю до рівня базового 2007–2008 року.

Ми будемо на шляху до зменшення рівня вуглецю, який не можемо повністю усунути.

Ми будемо на шляху до того, щоб до 2040 року стати університетом з нульовим викидом вуглецю.

Зменшення кількості відходів на 10 % на 1 студента.

Зменшення кількості відходів на 10 % на душу населення та ін.».

Для Цілі 2 «Ми будемо розширювати участь у вищій освіті та підтримувати інклюзивне зростання [18]:

«Збільшити кількість молодих людей у віці від 16 до 24 років, які працюють в університеті.

Надати більше можливостей для роботи та навчання для найменш репрезентативних груп, а також тих, хто потребує фінансової допомоги.

Інвестувати в соціальні підприємства, які забезпечують позитивні фінансові результати та позитивний вплив щодо подолання бідності, соціального житла, розвитку сільських районів та молоді.

Збільшити на 10 % кількість нових вступників до університетів з найбільш бідних районів Шотландії до 2021 року та ін.».

Для Цілі 3 «Працюючи разом з місцевими громадами, обмінюючись відповідними знаннями та навичками, ми зробимо свій внесок у покращення життя людей у регіоні Единбург» [18]:

«Підтримувати та розвивати діяльність, пов'язану з соціальним впливом.

Залучення громади та надання послуг буде частиною практики студентів University of Edinburgh.

До 2030 року ми інвестуватимемо (принаймні) 50 тис. фунтів стерлінгів на рік для підтримки

розвитку громадської діяльності за "Edinburgh Local Community Grants scheme" (схемою грантів місцевої громади Единбурга) та ін.

Наскрізна тема – «У своїй діяльності, дослідженнях та викладанні ми будемо брати участь та робити свій внесок у розвиток UN's Sustainable Development Goals (Цілі сталого розвитку ООН, ЦСР), включаючи заохочення, захист та повагу до прав людини» [18]:

«Ми розробимо академічний курикулум на основі ЦСР.

Ми плануємо результати академічних досліджень на основі ЦСР.

Ми покращимо нашу щорічну звітність про соціальну відповідальність та сталість, інкорпоруєючи ЦСР. Ми будемо вимірювати та повідомляти про наш соціальний вплив, пов'язаний із ЦСР».

Регулювання фінансових питань реалізації соціальної відповідальності університету здійснюється на основі інституційного документу "Financial Regulations" [5], прийнятого та затвердженого органом управління університету Court (Суд) у 2017 році. Цей документ має на меті забезпечити [5]: надійні механізми внутрішнього фінансового менеджменту, обліку та контролю; ефективність використання ресурсів; виконання юридичних та фінансових зобов'язань університету, включаючи вимоги Financial Memorandum [6] (Фінансового меморандуму) із Scottish Funding Council [9] (Рада фінансування Шотландії).

Документ "Financial Regulations" містить розділи, що включають широкий спектр питань [5]: етичні принципи та кодекс корпоративної етики; відповідальність / обов'язки академічного персоналу; фінансовий контроль; бюджети та прогнозування; система обліку; дохід; гранти та контракти на дослідження, комерційну та іншу діяльність; ендаументи та пожертвування; інвестиції та ін.

Приклади фінансового забезпечення соціальної відповідальності університету. Edinburgh Local Community Grants Scheme [3].

Схема спрямована на проекти, що мають позитивний соціальний вплив. Має на меті привнести цінність у нові чи існуючі партнерські відносини між університетом та місцевими громадами. За цією схемою доступні два рівні фінансування: на суму до 5 тис. фунтів стерлінгів та на суму до 500 фунтів стерлінгів за допомогою схеми мікрогрантів.

Student Project Grant [12] Університет надає грант на фінансування студентського проекту на суму 500 фунтів стерлінгів у партнерстві з Edinburgh University Students' Association (Асоціацією студентів Единбурзького університету) для підтримки студентських проектів, спрямованих на стійкість та соціальну відповідальність.

Scottish Social Growth Fund 2 [11]. У 2019 році університет інвестував 1 млн фунтів стерлінгів у Scottish Social Growth Fund 2, що керується

Social Investment Scotland [10]. Фонд дає змогу соціальним підприємствам, благодійним організаціям та волонтерським групам отримати доступ до доступних і гнучких позик у розмірі від 100 тис. до 1,7 млн фунтів стерлінгів, щоб підтримати їх у реалізації громадських проектів різного спрямування, від створення робочих місць до захисту навколишнього середовища, водночас сприяючи розвитку економіки в цілому.

Prosper Social Finance [8]. Prosper Social Finance – це перший у Великій Британії соціально відповідальний інвестиційний фонд, яким керують студенти. University of Edinburgh інвестує 10 тис. фунтів стерлінгів на рік протягом п'яти років, щоб підтримати фонд в управлінні портфелем акцій, орієнтованим на цінності.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. У Великій Британії реалізація університетами своєї соціальної місії забезпечена підтримкою та сформованими механізмами на інституційному рівні. Соціальна та громадянська відповідальність є одним з ключових напрямів діяльності університету, що інтегрований у стратегію розвитку. Інституційна стратегія має бути узгодженою із суспільною місією університету. Результатом такої синергії є значний позитивний вплив на суспільство. Вимірювання реалізації соціальної місії університету здійснюється на основі стратегічних метрик з питань сталості, соціальної та громадянської відповідальності. Фінансування соціальної відповідальності університету здійснюється у вигляді грантів на фінансування громадських проектів різного спрямування, від створення робочих місць до захисту навколишнього середовища, сприяючи розвитку економіки регіону.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності аналізу провідного міжнародного досвіду щодо інституційних стратегій університетів в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010. URL: http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf
2. Community Plan 2020–2025. URL: https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/community_plan_web_0.pdf
3. Edinburgh Local Community Grants Scheme. URL: <https://www.ed.ac.uk/local/community-grants/how-to-apply/community-grants-guidance-notes>
4. EHEA (2020). Rome Ministerial Communiqué. Annex II “Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA”. URL: https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf
5. Financial Regulations Adopted and approved 24 April 2017 by Court. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/financial_regulations_2017_1.pdf
6. Institutional sustainability and governance <https://www.sfc.ac.uk/governance/institutional-sustainability-governance/institutional-sustainability-governance.aspx?#financialmemorandum>
7. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué, 26–27 April 2012. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
8. Prosper Social Finance. URL: <https://prospersocialfinance.co.uk>
9. Scottish Funding Council. URL: <https://www.sfc.ac.uk/>
10. Social Investment Scotland. URL: <https://www.socialinvestmentscotland.com>
11. Socially positive investments. URL: <https://www.ed.ac.uk/sustainability/what-we-do/responsible-investment/social-investments>
12. StudentProjectGrant. URL: <https://www.ed.ac.uk/sustainability/students/student-funding/student-project-grant>
13. University of Edinburgh (2021). Annual Report and Accounts for the Year to 31 July 2021. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/202007_uoe_annual_accounts_2021_29_published.pdf
14. University of Edinburgh Social & Civic Responsibility Delivery Plan 2020 to 2030. URL: https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/social_civic_responsibility_delivery_plan_2020_to_2030.pdf
15. University of Edinburgh Social Responsibility and Sustainability Strategy 2010–2020. URL: <https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/UoE-SRS-Strategy2010-20.pdf>
16. University of Edinburgh Strategy 2030. URL: <https://www.ed.ac.uk/about/strategy-2030>
17. University of Edinburgh Sustainability (and Social Responsibility) Policy. URL: https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/sustainability_and_social_responsibility_policy_-_version1.1_october_2020.pdf
18. University of Edinburgh. Metrics. URL: <https://www.ed.ac.uk/sustainability/governance-publications-reports/reports/2019-20/key-performance-indicators-framework>
19. University of Edinburgh. Social Responsibility and Sustainability. Commitments and reporting. URL: <https://www.ed.ac.uk/sustainability/governance-publications-reports>
20. University of Edinburgh. The 32 commitments. URL: <https://www.ed.ac.uk/local/our-community-plan/the-32-commitments>
21. University of Edinburgh. URL: <https://www.ed.ac.uk>

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF SENSORY AND COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ZDO

Стаття присвячена питанню методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. На основі опрацювання енциклопедичних і тлумачних словників, енциклопедій, довідників тощо розкрита дефінітивна характеристика таких понять дослідження, як: методичний супровід, методична робота, сенсорика, пізнавальний розвиток дітей раннього віку, освітнє середовище дошкільного закладу. На основі аналізу дефініцій та наукових психолого-педагогічних досліджень розмежовані поняття «методична робота» та «методичний супровід» та показана їх особливість на засадах гуманізації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу у дошкільному закладі. Виокремлені і проаналізовані нормативно-правові документи, у яких знайшли відображення питання методичного супроводу. Окреслені особливості методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку: представлені принципи, завдання та форми організації методичного супроводу. Виокремлені та схарактеризовані найбільш ефективні форми методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей третього року життя, а саме: семінари та семінари-практикуми, майстер-класи тощо. З огляду на те, що методичний супровід проводиться як онлайн, так і офлайн, нами запропоновані і підготовлені конспекти деяких таких методичних заходів. Зокрема, це – вебінари, мультитренінги, фокус-групи, тематичні квести, онлайн-дошки або стіни Padlet, підготовка тематичних лепбуків професійної майстерності, професійне портфоліо педагога та ін. Широкого застосування останнім часом набули використання у організації методичного супроводу окремих підгруп педагогів хмарні технології, зокрема, програм і сервісів Google Meet, Zoom, Sign Up Free, Google Classroom, Ding Talk тощо. Добре себе зарекомендувало використання рефлексивної карти вражень, у якій педагоги рефлексують після участі у кожному методичному заході.

Ключові слова: методичний супровід, сенсорика, пізнавальний розвиток, діти раннього віку, освітнє середовище.

The article is devoted to the issue of methodical support of sensory and cognitive development of young children in the educational environment of a preschool education institution. Based on the study of encyclopedic and explanatory dictionaries, encyclopedias, reference books, etc., the definitive characteristics of such research concepts as: methodical support, methodical work, sensorics, cognitive development of young children, educational environment of a preschool institution were revealed. Based on the analysis of definitions and scientific psychological-pedagogical research, the concepts of "methodical work" and "methodical support" are distinguished and their features are shown on the basis of humanization and subject-subject interaction of participants in the educational process in a preschool institution. Regulatory and legal documents, which reflect the issue of methodical support, have been singled out and analyzed. Features of methodical support of sensory and cognitive development of young children are outlined: principles, tasks and forms of methodical support organization are presented. The most effective forms of methodical support for the sensory and cognitive development of children in the third year of life are singled out and characterized, namely: seminars and workshops-seminars, master classes, etc. Given the fact that methodical support is provided both online and offline, we have proposed and prepared summaries of some such methodical measures. In particular, these are webinars, multi-trainings, focus groups, thematic quests, online whiteboards or Padlet walls, preparation of thematic lapbooks of professional skills, a teacher's professional portfolio, etc. Cloud technologies, in particular, programs and services Google Meet, Zoom, Sign Up Free, Google Classroom, Ding Talk, etc., have recently become widely used in the organization of methodical support for individual subgroups of teachers.

Key words: methodical support, sensors, cognitive development, young children, educational environment.

УДК 373.2.015.3:159.937
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.40>

Коваленко О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка
Слезенко В.В.,
магістрантка кафедри дошкільної освіти
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Основним завданням виховання дітей раннього і дошкільного віку є їх різнобічний розвиток, що передбачає формування цілого комплексу компетентностей, однією з яких є сенсорно-пізнавальна. Державний стандарт дошкільної освіти визначає сенсорно-пізнавальну компетентність як здатність дитини використовувати власну сенсорну систему

в процесі логіко-математичної і дослідницької діяльності. Пізнання навколишнього світу починається зі сприймання предметів і явищ, що оточують дитину у повсякденному житті. Для повноцінного сенсорного розвитку дитини необхідно розвивати і тренувати органи її чуття від самого народження. Тільки тоді вона зможе реагувати на різноманітні сенсорні подразники.

Важливим чинником підвищення якості освіти є високий рівень компетентності педагога, який, у свою чергу, залежить від ефективності системи методичної роботи та методичного супроводу освітньої діяльності. Одним із важливих питань реформування освіти, визначених у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), є «оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання, відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку». Допомогти педагогам дошкільного закладу та спрямувати цю роботу з дітьми грамотно – завдання методичного супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемам сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього і дошкільного віку присвячено багато наукових праць видатних представників класичної (Н. Аксаріна, Л. Венгер, О. Запорожець М. Кистяківська, Я. А. Коменський, М. Красногорський, М. Монтессорі, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Щелованов та ін.) та сучасної світової і вітчизняної психолого-педагогічної думки (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, І. Бех, О. Богініч, А. Богуш, С. Васильєва, Н. Гавриш, Т. Гурковська, О. Кононко, О. Кошіль, К. Крутій, Т. Науменко, Т. Поніманська, В. Рогозіна, О. Саприкіна, Н. Шкляр та ін.).

Змістові засади методичного супроводу освітньої роботи з дітьми дошкільного віку перебувають у колі наукових інтересів Л. Калуської, Н. Гавриш, Т. Гурковської, О. Коваленко О. Корнєєвої, С. Міщенко, М. Отрощенко, О. Половіної, Т. Пономаренко, О. Рейпольської, І. Романюк, Н. Савінової, Т. Сорочан, Т. Шинкар та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогоднішній день існує велика кількість практичного матеріалу, присвяченого проблемі сенсорного розвитку та виховання дітей раннього віку: методичні рекомендації, посібники, окремі конспекти занять, дидактичні ігри та вправи тощо. Водночас, поза увагою залишаються педагогічні дослідження з проблеми методичного супроводу організації роботи з сенсорно-пізнавального розвитку дітей саме раннього віку та вплив на це середовища ЗДО, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – висвітлити особливості методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку та впливу освітнього середовища ЗДО на це.

Виклад основного матеріалу. На першому етапі роботи нами були виокремлені основні дефініції дослідження та опрацьоване їх тлумачення. В Енциклопедії освіти методична робота визначена як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної,

інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому та вдосконалення якості навчально-виховної роботи [5, с. 497]. Необхідність модернізації методичної роботи педагогів зумовила введення у педагогічну практику таких понять, як «супровід» «науково методичний супровід», «співтворчість». Відповідно до Тлумачного словника слово «супровід» означає дію за значенням «супроводжувати, супроводити»: «Іти, їхати разом із ким-небудь як супутник; проводити когось до певного місця. Іти, їхати охороняючи» або «показуючи шлях комусь», «стежити за тим хто або що віддаляється, додавати що-небудь до чогось доповнювати чимось» [1, с. 1415].

Близькими поняттями до «супроводу» є «співробітництво», «допомога», «сприяння». Крім того, семантичний аналіз цього поняття дозволяє зробити висновки про наявність у змісті цього поняття трьох компонентів: суб'єктів-попутників, особу, що їх супроводжує та шлях, який вони проходять разом [8].

Отже, поняття «супровід» передбачає навчання, педагогічну допомогу та підтримку, забезпечує не вирішення проблеми за педагога, а організацію й стимулювання його самодіяльності та створення умов для вирішення власних проблем. При цьому підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, допоки вони не відчують потребу у взаємодії.

Термін «сенсорика» походить від латинського слова “sensus”, що перекладається як – орган чуттів, – відчуття. У «Великому тлумачному словнику сучасної мови» визначення «сенсорика» пояснюється «як сукупність органів чуття організму, що реагують на зовнішні подразники» [1, с. 1306].

Словник сучасної лінгвістики визначає поняття «сенсори́ка» – як невербальну комунікацію, основою якої виступає чуттєве сприйняття учасників спілкування: запахи, поєднання кольорів, звуків [4, с. 260].

Провідну роль у сенсорному розвитку дитини відіграє ознайомлення із сенсорними еталонами і способами їх використання. Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їх систематизація – одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці.

Метою сенсорного виховання є формування у дітей чуттєвого досвіду. Розвиваючи сенсорні пізнавальні процеси – відчуття і сприймання, педагог за певних умов їх організації, намагається створити у дитини досвід орієнтації в навколишньому світі, в різноманітних проявах його об'єктів та явищ, у ознаках і відношеннях цих об'єктів та явищ. Отже, сенсорне виховання забезпечує необхідні умови повноцінного сенсорного

розвитку дитини. Сенсорний розвиток, у свою чергу, є результатом сенсорного виховання, яке здійснює педагог. Сучасна методика сенсорного виховання спрямована передусім на формування пізнавальної активності дитини [3; 7].

Провідною технологією методичної роботи, що найбільше відповідає сучасним вимогам, стає методичний супровід – сукупність різноманітних форм партнерської взаємодії суб'єктів освіти, заходів, що забезпечують допомогу фахівцям у подоланні труднощів протягом усієї професійної діяльності [9]. Сучасні дослідники зазначають, що на відміну від традиційних форм навчання, методичний супровід діяльності педагога має такі переваги: індивідуалізація та гнучкість; має більший потенціал інструментального характеру; у більшій мірі враховує динаміку розвитку як самого педагога, закладу, у якому він працює, так і системи постійної взаємодії в цілому; більш багатоаспектне, адже передбачає постійну взаємодію педагога з іншими суб'єктами навчання. Серед видів супроводу за змістом розрізняють діагностичний, інформаційний, навчальний, методичний, науковий, а також консультаційний, експертний, організаційний, мережевий та сервісний супровід. Оскільки в системі методичної роботи зазначені види супроводу інтегруються за змістом, то всі вони розглядаються як науково-методичний супровід [8; 9].

Т. Сорочан виокремлює такі основи науково-методичного супроводу, а саме: демократичність, ситуація вибору, самореалізація, співтворчість, а також формулює визначення поняття науково-методичного супроводу як суб'єкт – суб'єктної професійної взаємодії на тлі опанування та впровадження в освітній процес інноваційних методик, технологій [10]. Наше опрацювання нормативно-правових документів свідчить про те, що питання методичної роботи та допомоги окреслено в них доволі чітко (Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти», Професійні стандарти керівника (директора) та вихователя ЗДО тощо).

Реалізація змісту методичної діяльності передбачає добір певних форм методичного супроводу. Традиційно система організації методичної роботи поєднує індивідуальні, групові, масові форми. Враховуючи завдання саме сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку, а також проблеми у ряду педагогів щодо організації цього напряму освітньої діяльності з дітьми, на нашу думку найбільш ефективними тут можуть бути тренінги, ділові ігри, воркшопи, квести, дискусії, майстер-класи, кейс-метод тощо. Усі вони мають готуватись і проводитись лише на основі діагностування педагогів [6, с. 77–78].

З огляду на те, що методичний супровід здійснюється як онлайн, так і офлайн, нами запропоновані

і підготовлені конспекти деяких таких методичних заходів. Зокрема, це – вебінари, мультитренінги, фокус-групи, тематичні квести, онлайн-дошки або стіни Padlet, підготовка тематичних лепбуків професійної майстерності, професійне портфоліо педагога та ін. Широкого застосування останнім часом набули використання у організації методичного супроводу окремих підгруп педагогів хмарні технології, зокрема, програм і сервісів Google Meet, Zoom, Sign Up Free, Google Classroom, Ding Talk тощо. Добре себе зарекомендувало використання рефлексивної карти вражень (за І. Кондратець), у якій педагоги рефлексують після участі у кожному методичному заході.

Важливим чинником у організації методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку є освітнє середовище ЗДО. За визначенням. Це питання було і є предметом дослідження О. Брежнєвої, Г. Ковальова, Л. Лохвицької, Т. Цюрман, Т. Шинкар, В. Ясвин та ін. Освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості система можливостей для розвитку особистості у соціальному та просторово-предметному оточенні.

На думку дослідників освітнє середовище закладу освіти складається з таких структурних компонентів: фізичного оточення (приміщення закладу, його дизайн, розмір та просторова структура навчальних приміщень, умови для розміщення і розміщення дітей), людський фактор (добір дітей, наповнення вікових груп та його вплив на соціальну поведінку дітей, вікові та індивідуальні особливості дітей, етнічні особливості, якість підготовки педагогічного колективу ЗДО, освітня програма, за якою працює ЗДО, стиль та методи навчальної діяльності, форми навчальної діяльності, характер контролю).

Освітнє середовище ЗДО включає в себе: групові кімнати, де впродовж дня живуть діти та інші приміщення, які вони відвідують за розкладом. Наукоцями виокремлена низка принципів облаштування середовища ЗДО, дотримання яких є першочерговим: урахування віку вихованців; розвивальної спрямованості середовища, ампліфікації, інтеграції спілкування, гри, праці, пізнавально-пошукової, рухової, художньо-мовленнєвої, образотворчої та інших видів діяльності дитини; функціональності, культуровідповідності і зв'язку з реальним життям; діалогічності, динамічності та ін. [2].

Особливого значення питання впливу середовища ЗДО має у організації освітньої роботи з дітьми саме раннього віку, про що зазначають О. Брежнева, Н. Гавриш, Л. Лохвицька та ін. Окрім того, саме питання впливу середовища ЗДО виокремлене (Т. Гармс, Р. М. Кліффорд, Д. Краєр) у Шкалі ECERS-3 [11].

Висновки. Отже, методичний супровід – це комплекс різних форм методичної роботи, педагогічна система, яка є спеціально організованою, спланованою діяльністю, спрямованою на створення сприятливих умов для наукового й методичного зростання всіх учасників освітнього процесу, що гарантує досягнення певної мети через чітко визначену послідовність дій, змісту, методів. Він спрямований на виконання прогностичної, навчальної, консультативної, психотерапевтичної, адаптаційної та регульовальної функцій, здійснюється у індивідуальних, колективних та групових формах. Одним з важливих чинників методичного супроводу сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку є освітнє середовище ЗДО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 / укл. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII. 1728 с.
2. Гуменюк О. В. Організація сучасного освітнього простору як сукупність умов, сприятливих для якісного проживання дошкільного дитинства (матеріали семінару). *Всеукраїнська науково-практична конференція «Виховні аспекти у роботі сучасного закладу дошкільної освіти: із досвіду роботи»*. Умань : Центр Прогресивної освіти Генезум: 2020. URL: <https://genezum.org/library/organizaciya-suchasnogo-osvitnogo-prostoru-yak-sukupnist-umov-spryyatlyvyhdlya-yakisnogo-projyvannya-doshkilnogo-dytynstva-materialy-seminaru> (20 серпня 2022 р.).
3. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика : [Монографія]. Одеса, 2018. С. 239.
4. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни. Донецьк : ДонНУ, 2012. 426 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: Голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком. Інтер. 1038 с.
6. Коваленко О. В. Діагностування педагогів як основна засада методичного супроводу організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 36 (2). С. 77–83. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/39497/1/O_Kovalenko_IITNZ_2_IS.pdf (15 серпня 2022 р.).
7. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. 160 с.
8. Макарєнко С. Науково-методичний супровід як провідна технологія методичної роботи на шляху до нової української школи. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science (Poland)*. 2018. № 6 (10), серпень. URL: <http://archive.ws-conference.com/wp-content/uploads/ijitss0143.pdf> (25 серпня 2022 р.).
9. Міщенко С. Г. Методичний супровід професійного зростання викладача. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*. Дніпро, 2016. № 2. С. 238–243.
10. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.
11. Гармс Т. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Третя редакція (ECERS-3). Т. Гармс, Р. М. Кліффорд, Д. Краєр. пер. з англ. О. Тільна. Харків : Ранок, 2020. 116 с.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ECOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

У статті розглядаються питання екологічного виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти. Описано різні наукові погляди щодо визначення поняття «екологічне виховання», а також його компонентів та складових. Розглянуто типи емоційного та ціннісного ставлення дітей до природи (позитивно-активне, позитивно-пасивне, нейтральне, негативне). Описано, що сутністю екологічного виховання є передача екологічних знань та їхня трансформація щодо ставлення до природного середовища, яке проявляється у поведінці дитини. Проаналізовано три основні напрямки роботи з екологічного виховання в умовах закладу дошкільної освіти: інтелектуальний, персональний, внутрішня готовність. Описано завдання екологічного виховання і принципи роботи з дітьми старшого дошкільного віку (загальний зв'язок з живою природою, принцип потенційної корисності, принцип розмаїтості). В статті було визначено, що за умови екологічного виховання в ЗДО освітній процес необхідно організовувати так, щоб він сприяв формуванню потреби взаємодіяти з природним оточенням, розвивав зацікавленість дитини до природи. Показано, що результат формування екологічної культури дошкільників залежить не лише від освітнього процесу, але й від середовища в якому знаходиться дитина. В статті було визначено педагогічні умови ефективного та якісного екологічного виховання, розвитку екологічної культури у дошкільників. Для ефективного екологічного виховання у закладі дошкільної освіти має бути створений розвивальний простір – еколого-розвивальне середовище, яке представлено, куточком природи, лабораторією, екологічною стежкою, бібліотекою, музеєм. На території ЗДО необхідно створити город, квітники, екологічну стежку. Показано, що результативними засобами екологічного виховання є дидактичні ігри, оскільки ігрова діяльність є провідною у цьому віці.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, діти дошкільного віку, природа, еколого-розвивальне середовище, заклад дошкільної освіти.

The article deals with the issue of environmental education of preschool children in preschool education institutions. Different scientific views on the definition of the concept of "ecological education" as well as its components and components are described. The types of emotional and value attitudes of children towards nature (positive-active, positive-passive, neutral, negative) are considered. It is described that the essence of ecological education is the transfer of ecological knowledge and its transformation in relation to the attitude to the natural environment, which is manifested in the child's behavior. Three main directions of work on environmental education in the conditions of a preschool education institution were analyzed: intellectual, personal, and internal readiness. The tasks of ecological education and the principles of working with children of older preschool age are described (the general connection with living nature, the principle of potential usefulness, the principle of diversity). In the article, it was determined that under the condition of environmental education in the primary school, the educational process must be organized in such a way that it contributes to the formation of the need to interact with the natural environment, develops the child's interest in nature. It is shown that the result of the formation of environmental culture of preschoolers depends not only on the educational process, but also on the environment in which the child is. Pedagogical conditions for effective and high-quality environmental education, development of environmental culture among preschoolers were defined in the article. For effective environmental education, a developmental space must be created in a preschool education institution – an ecological and developmental environment, which is represented by a corner of nature, a laboratory, an ecological trail, a library, and a museum. It is necessary to create a vegetable garden, flower beds, and an ecological path on the territory of the ZDO. It is shown that effective means of environmental education are didactic games, since game activity is leading at this age.

Key words: ecological education, ecological culture, children of preschool age, nature, ecological and developmental environment, preschool education institution.

УДК 372:37.035
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.41>

Репета С.Р.,
здобувач другого рівня вищої освіти
факультету педагогічної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка
Джура Н.М.,
канд. біол. наук, доцент,
доцент кафедри початкової та
дошкільної освіти
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Важливість здійснення екологічного виховання обумовлено тим, що сьогодні спостерігається всесвітня екологічна криза, яка виникла внаслідок неправильного, недбайливого ставлення людини до природи. Формування культури поведінки у природі відбувається в дитинстві, коли дитина навчається взаємодіяти не лише із соціумом, але й з природним середовищем. Відповідно, екологічне виховання необхідно починати в дошкільному віці.

В Україні існує концепція екологічної освіти на всіх ланках освітнього процесу. Згідно цієї

концепції в умовах ЗДО необхідно формувати основи екологічної культури та ціннісного ставлення до природного середовища. В. Маршицька здійснивши аналіз наукових джерел з'ясувала, що про важливість екологічного виховання вказували різні науковці [10, с. 242–244]. Екологічному вихованню та екологічній освіті присвятили праці Л. Іщенко, Н. Лисенко, І. Мельник, Л. Різник, З. Плохій, Н. Пустовіт, Г. Пустовітом, Г. Тарасенко та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Т. Науменко розглянувши наукові доробки науковців (А. Волкова, Н. Горпаха, Н. Кот, Н. Лисенко,

С. Ніколаєва, З. Плохія та інших) визначила, що ціллю екологічного виховання можна визначити формування засад екологічної культури та екологічних компетенцій [14, с. 25–33]. Вчена визначила та описала, що екологічна культура має свої елементи: знання, пізнавальні, моральні, естетичні почуття й переживання, які зумовлюються взаємодією з природним середовищем. У науковому середовищі немає одностайності щодо визначення сутності поняття «екологічне виховання» [14, с. 25–33]. Так, такі дослідники, як Г. Волошина, Л. Різник вважають, що екологічна вихованість та екологічна культура є тотожними поняттями. З цим не погоджується Г. Пустовіт, який визначає екологічну культуру складовим елементом екологічної вихованості [6, с. 62–67]. С. Іванчук визначає екологічне виховання через призму системи компонентів, які описують і пояснюють природу досліджуваного феномену на двох рівнях, які перетинаються між собою [4, с. 54–58]. Перший рівень є горизонтальним, тобто це рівень наукового опису, де визначається цілі, форми, засоби, прийоми екологічного виховання, а також визначається результат такого виховання. Вертикальний рівень екологічного виховання передбачає наукове пояснення всього, що відбувається. Вертикальний вимір відкриває внутрішні механізми самого процесу екологічного виховання дошкільників. Ці два рівні поєднані між собою, є невіддільними і перетинаються в процесі екологічного виховання.

Концепція екологічної освіти України визначає екологічне виховання через систему формування відповідних екологічних знань, поглядів та переконань, що ґрунтуються на загальнолюдських нормах і законах розвитку природи, а навчання дошкільників спрямоване на систематичне засвоєння знань про «спілкування» та взаємодію людини та природи [7, с. 3–23].

На думку М. Мусієнко, екологічне виховання спрямоване на розвиток у дошкільників усвідомленого сприймання природного довкілля та формування відповідального ставлення до природи, користування природними ресурсами [13, с. 374].

Л. Курняк вважає, що екологічне виховання є спеціально організованим і цілеспрямованим процесом формування відповідних знань про природне середовище, а також поетапне формування позитивного відповідального ставлення до природи в процесі взаємодії з нею [8, с. 32–37].

С. Іванчук узагальнюючи погляди різних вчених, в процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку визначає три процеси, які пов'язані між собою: перший процес передбачає розвиток екологічної культури через формування відповідних знань, другий – формування вміння дітей взаємодіяти з природою через систему власне сформованого практичного досвіду, третій – передбачає

та визначає формування вміння бережливого ставлення до природи [4, с. 74–78].

В. Маршицькою було здійснено дослідження на основі якого вона визначила та описала декілька типів емоційного та ціннісного ставлення дошкільників до природи: позитивно-активне; позитивно-пасивне; нейтральне; негативне [10, с. 242–244]. Перший тип – позитивно-активне емоційно-ціннісне ставлення – передбачає, що діти відповідально ставляться до природного середовища. Окрім цього, володіють певними знаннями поводження у довкіллі. Позитивно-пасивне емоційно-ціннісне ставлення означає, що дошкільники гарно ставляться до природи, але їхні знання недостатньо повні та не повністю усвідомлюються. Нейтральне емоційно-ціннісне ставлення означає, що зацікавленість дошкільниками явищами природи та самим «спілкуванням» з природою є ситуативним і нестійким. Негативне емоційно-ціннісне ставлення свідчить саме за себе та означає, що дошкільники володіють недостатніми, поверховими знаннями про природу та ставлення до неї.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У рамках роботи було поставлено питання екологічного виховання засобами дидактичних ігор. Дошкільники старшого віку вже вміють та усвідомлювати зв'язок із оточуючим світом та мають певний досвід «спілкування» з природою, а також здатні усвідомлювати екологічні уявлення. Тому з дітьми дошкільного віку слід займатися екологічним вихованням в умовах ЗДО.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розгляд особливостей формування екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність екологічного виховання полягає у передачі екологічних знань та їх трансформація щодо ставлення до природного середовища, яке проявляється у поведінці дитини. В умовах ЗДО вихователі повинні займатися екологічним вихованням. Робота з екологічного виховання в умовах ЗДО повинна мати три напрямки [1, с. 24–27]:

1) інтелектуальний (коли вихователі розвивають екологічні знання та формують вміння аналізувати власне ставлення до природи, робити висновки щодо конструктивної взаємодії з природним оточенням);

2) персональний (формування відповідальної мотивації щодо ставлення до природи, усвідомлення необхідності зберігати природу та її ресурси);

3) внутрішня готовність (бажання, намір, потреба реалізації своєї позиції у вчинках діяльності по охороні природи).

Тому при екологічному вихованні в умовах ЗДО освітній процес необхідно організовувати так, щоб він сприяв формуванню потреби взаємодіяти

з природним оточенням, розвивав зацікавленість дитини до природи. В умовах ЗДО необхідно реалізовувати наступні завдання екологічного виховання [1, с. 24–27]:

- 1) виховання гуманістичного ставлення до природного довкілля та явищ природи;
- 2) розвиток відповідної системи екологічних знань та уявлень про явища природи;
- 3) формування навичок бачити та визначати красу в природі;
- 4) розвиток бажань і вмінь милуватися красою природи, помічати її у всіх речах.

Якщо вихователь виконає всі завдання, то діти зможуть активно спілкуватися з природою. Екологічне виховання в умовах ЗДО повинно бути систематичним процесом спрямованим на розвиток культури поведінки у довкіллі. Головним завданням вихователя при екологічному вихованні дітей – це допомогти їм розібратися, визначитися у розмаїтті об'єктів і явищ, які існують в природному довкіллі, а також зацікавити дитину до пізнання та допомогти побачити духовну велич живої природи.

Результат формування екологічної культури дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти залежить не лише від освітнього процесу, але й від еколого-розвивального середовища. Підтвердження цієї точки зору знаходимо у науковій статті Д. Савицької та О. Сорочинської [17, с. 8–15]. Науковиці проаналізували праці С. Васильєва, Н. Кудикіна, А. Пасічник, О. Проскура та прийшли до висновку, що важливим у формуванні екологічних знань та розвитку екологічного виховання мають значення обладнані осередки природничого змісту. Ці осередки дозволяють не лише розширювати знання дітей, але й розвивати, підтримувати цікавість дитини до різних об'єктів і явищ природи. Ці природничі осередки спонукають дітей спостерігати за змінами у природі, поведінкою тварин та розвитком рослин. За допомогою цих осередків розкриваються зв'язки між явищами живої і неживої природи. Дитина може усвідомлювати вплив людини на природу, та шкоду яку вона може нанести природному довкіллю.

Згідно наукових поглядів А. Богуш, Н. Гавриш [2, с. 408], для ефективного екологічного виховання у закладі дошкільної освіти має бути створений розвивальний простір. Мета такого простору сприяти розгортанню активної діяльності дошкільників у природному середовищі. За допомогою куточків природного середовища можна організовувати такі типи діяльності: навчальна, пізнавальна, ігрова, продуктивна, мовленнєво-комунікативна. Для екологічного виховання потрібно створити еколого-розвивальне середовище [2, с. 408]: куточок природи, лабораторію, екологічну стежку, бібліотеку (зібрання книг на природничу тематику), музей (колекції різноманітних природних матеріалів), сад, город, квітник, екологічні об'єкти.

Для якісного екологічного виховання та розвитку екологічної культури дітей дошкільного віку необхідно дотримуватися таких педагогічних умов:

- 1) враховувати вікові та психофізичні особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- 2) уважно підбирати засоби та методи екологічного виховання, застосовувати екологічні ігри та завдання природничого змісту [19, с. 60];
- 3) працю у природі організовувати з дотриманням санітарно-гігієнічних норм.

Ефективному екологічному вихованню дітей дошкільного віку сприятиме дотримання принципів [12, с. 84]:

1. Принцип зв'язку з живою природою: дітям необхідно пояснити і довести, що в живій природі все взаємопов'язане. Порушення цих зв'язків може призводити до негативних наслідків.

2. Принцип потенційної корисності: діти повинні усвідомити, що всі тварини, комахи, жуки, навіть, якщо вони є шкідниками – важливі для підтримання балансу в екосистемі. Кожна тварина, комаха має своє призначення та виконує позитивну функцію.

3. Принцип розмаїтості: природне довкілля є різноманітним і всі тварини у довкіллі є корисними та необхідними.

При екологічному вихованні можна застосовувати наступні методи: методи безпосереднього ознайомлення дітей з природою (спостереження, гра та праця в природі) та методи опосередкованого ознайомлення дітей з природою (словесні, ілюстративні). Спостереження як метод екологічного виховання спрямований на ознайомлення дітей з певними компонентами природи, а також формуванню у дошкільників відповідних знань про природу, розвиває спостережливість. Для спостереження можна обрати рослин чи тварин. У груповій кімнаті рослини мають бути на видному і доступному місці. Вихователь повинен приготувати всі матеріали для догляду за рослинами. Спостереження можна поєднувати з різними методами. Вихователь розповідає дітям, що це за рослина, як називається, як правильно за нею доглядати. Її можна порівняти з іншими рослинами, про які діти вже знають. Також вихователь показує та розповідає дітям про будову рослини, її особливості. Після розповіді про догляд за рослиною педагог показує безпосередньо на рослині, як правильно протирати листочки, поливати, розпушувати землю. Потім можна запропонувати дітям самостійно виконати завдання: протерти листочки, полити, розпушити землю. Протягом певного періоду діти можуть спостерігати як росте та змінюється рослина.

На нашу думку, результативними засобами екологічного виховання будуть дидактичні ігри, оскільки ігрова діяльність є провідною у цьому віці. Дидактична гра, з одного боку, сприяє баченню

дітьми всієї краси природи, виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи, а з іншого – розширює уявлення про об'єкти і явища природи.

Практичними методами екологічного виховання є праця в природі: поливання клумб, прибирання листя, годування пташок, збирання гілочок. Доцільно створити проєкт «Город на підвіконні»: створити композицію з рослин, придумати з дітьми назву, естетично її оформити. Для цього можна посадити просо, цибулю, жито. Створити картинки-ілюстрації з усіма стадіями розвитку цих рослин. Під час вегетації рослин дітей необхідно залучати доглядати за ними: поливати, обрізати пожовклі листочки тощо. Цілями такого проєкту є виховання у дітей бережливого ставлення до природи, поваги до праці на городі, усвідомлення дітьми необхідності розвивати екосистему та розуміння важливості рослин в житті планети.

До ілюстративних методів можна віднести показ картинок щодо поведінки у природі. Наприклад, дітям можна показати до чого призводить неправильне поводження з вогнем та наслідки лісових пожеж.

Словесні методи (розповідь, бесіда, читання художнього твору) використовують для повідомлення дітям нової інформації про природу, сільськогосподарські роботи у полі, про різні явища природи.

Основними організаційними формами роботи з дітьми в процесі екологічного виховання є: заняття екологічного спрямування, екскурсії, цільові та повсякденні прогулянки.

Пропонуємо такі теми занять з екологічного виховання для дітей старшого дошкільного віку: «Допоможемо птахам взимку», «Догляд за кімнатними рослинами», «Спостереження та робота у куточку природи», «Не лови метеликів», «Без сміття», «Секрети Землі», «Єдине ціле живої та неживої природи», «Збережемо планету», «Сортування сміття», «Світ без пластику», «Природні ресурси».

Окремо слід звернути увагу на роботу з батьками. Для цього можна проводити консультації, як індивідуальні, так і групові, де батькам розповідають про зміст екологічних занять. Також можна рекомендувати вдома закріплювати навички природодоцільної поведінки. Наприклад, після заняття із сортування сміття, можна просити батьків вдома з дитиною також його розсортувати. З батьками можна проводити екологічні збори, де діти можуть продемонструвати елементи догляду за рослиною. Співпраця з батьками щодо прибирання території майданчику для налагодження згуртованості між вихователями, батьками та дітьми. І показати дітям, що за природою повинні доглядати всі, і дорослі, і малі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, ЗДО закладає фундамент

екологічної свідомості при формуванні елементарних знань про природу у доступній для дітей формі: орієнтування у найближчому природному довкіллі, усвідомлення фізіологічних потреб живих організмів та їхні взаємозв'язки з умовами існування, ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої і неживої природи, розуміння впливу людини та її господарської діяльності на природне середовище. Для ефективного екологічного виховання слід, щоб в ЗДО було створено еколого-розвивальне середовище в якому дитина зможе набувати досвіду взаємодії з природним довкіллям. Якісна екологічна освіта – необхідна умова для збереження довкілля та забезпечення сталого розвитку суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бастркова Т. О. Сучасні проблеми екологічного виховання дошкільників. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі : зб. наук. праць*. 2019. Вип. 3. С. 24–27.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
3. Волкова В. А. Педагогічні умови екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75 (2). С. 11–15.
4. Іванчук С. А. Сутність поняття екологічно доцільної поведінки дітей дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. № 78. С. 74–78.
5. Іванчук С. А. Екологічне виховання дошкільників у контексті його актуальних дефініцій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 2. С. 54–58.
6. Конюхова Т. С. Характеристика загальних підходів до екологічної освіти й виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі. *Освіта Донбасу*. 2006. № 5 (118). С. 62–67.
7. Концепція екологічної освіти України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2002. № 7. С. 3–23.
8. Курняк Л. Д. Екологічна культура: поняття і реальність. *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 32–37.
9. Лисенко Н. В., Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи екологічної освіти дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2019. 336 с.
10. Маршицька В. В. Наступність в екологічному вихованні дошкільників та молодших школярів. *Еколого-натуралістична творчість. Науково-методичний вісник*. 2002. № 3. С. 242–244.
11. Методичні рекомендації до практичних і лабораторних занять та виконання завдань для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Основи природознавства та методика ознайомлення дітей з природою» / Укл. Н. М. Горобаха. Рівне : РДГУ, 2020. 62 с.

12. «Ми всі природи рідної частинки» : методичний посібник. На допомогу педагогічним працівникам дошкільних навчальних закладів / Упорядники: Сімон О. П., Пасяда М. І., Корф І. В. Полтава : ПОІППО, 2009. 84 с.

13. Мусієнко М. М. Екологія : тлумачний словник. Київ : Либідь, 2004. 376 с.

14. Науменко Т. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами авторської казки. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 7. С. 25–33.

15. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників. К., 2002. 174 с.

16. Реус В. О. Формування емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля у старших дошкільників : навчальний посібник. Чернівці, 2016. 64 с.

17. Савицька Д. О., Сорочинська О. А. Формування основ екологічної культури в дітей віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки [зб. наук. пр.] : матеріали III міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Рр. 8–15.

18. Соколовська О. С. Екологічне виховання старших дошкільників у системі підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць. «Педагогічні науки»*. 2009. № 51. С. 205–210.

19. Формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник для організації роботи з екологічного виховання в закладах дошкільної освіти / Н. М. Джура, М. Ю. Пристайко, І. В. Шкодин, Л. А. Хом'як. Львів, 2022. 60 с.

20. Чорна Г. В., Скірко Г. З. Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності в природі. *Дошкільна педагогіка*. 2021. Випуск 31. Т. 2. С. 163–169.

21. Development of scientific, technological and innovation space in Ukraine and EU countries : collective monograph / Dzhura N. M., Machynska N. I. Theoretical and methodological aspects of environmental competence formation as a necessary component of professional training of preschool education specialists. – Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. С. 145–168. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-151-0-7>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ВИКОНАННЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

EXPERIMENTAL TASKS FOR PRESCHOOL CHILDREN ON THE BASIS OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL PROGRAMS

У статті автором наголошено на необхідності порівняльного аналізу освітніх програм як нормативних документів, де сформульовані експериментальні й дослідні завдання для дітей, які виховуються в умовах суспільної дошкільної освіти.

Організація експериментальної роботи та проведення дослідів дитиною дошкільного віку дають змогу збагатити її життєвий досвід, підвищити інтерес до оточення та сприяють розвитку дослідницьких здібностей.

Для порівняльного аналізу обрано такі традиційні, комплексні й інноваційні програми, що поширені в закладах дошкільної освіти: освітня програма «Впевнений старт», освітня програма «Дитина», програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»; програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля».

Порівняльний аналіз змісту експериментальних завдань здійснено за такими критеріями, як: дитиноцентричність, що враховує експериментальну й дослідну ініціативність дошкільника, що сприяє розвитку пізнавального інтересу до світу культури, природи та людини; змістовність освітніх ліній програми на предмет наявності експериментальних завдань; вікові можливості дитини для ініціативної участі в експериментальній діяльності, що дає змогу дошкільникам цілеспрямовано діяти в експериментальній площині та встановлювати наочні причинно-наслідкові зв'язки між явищем і об'єктом, що породжує нове знання про світ культури або про світ природи та успішно реалізується при виконанні програмних експериментальних завдань.

Системна організація експериментальної роботи та проведення дослідів дітьми дошкільного віку в умовах організованого освітнього процесу є актуальною проблемою, що потребує своєчасного розв'язання в практиці дошкільної освіти щодо забезпечення рівності умов для реалізації завдань, нахилів, здібностей, обдарувань кожної дитини дошкільного віку засобами перспективного та календарного планування експериментальної діяльності.

Використано такі методи дослідження: аналіз структури програмних документів для виявлення сформульованих програмних завдань у відповідних підрозділах; узагальнення завдань дослідно-експериментального характеру за віковими вимогами щодо їхнього виконання в умовах закладу дошкільної освіти; порівняння програмних завдань за вищезазначеними критеріями.

Ключові слова: дошкільна освіта, експериментальна робота, вихователь, діти дошкільного віку.

The article contains a comparative analysis of educational programs. Educational programs are regulatory documents. Programmatic experimental and research tasks are formulated in regulatory documents for preschool children who are brought up in the preschool education system.

Organization of experimental work and conducting experiments with a preschool-aged child make it possible to enrich his life experience, increase interest in the environment and contribute to the development of research abilities.

We have chosen traditional, complex and innovative programs for comparative analysis. These programs are common in preschool education institutions. These are such programs as: the educational program "Confident Start"; "Dytyna": an educational program for children from two to seven years old; "I am in the World" preschool child development program; "Ukrainian preschool" preschool development program.

We carried out a comparative analysis of experimental tasks, taking into account the following criteria: child-centeredness, which takes into account experimental and experimental initiative, independence of a preschooler. It is these qualities of the child that contribute to the development of cognitive interest in culture, nature and man; we determined the content of the educational lines of the program, which contain experimental tasks; age-related opportunities of the child to participate in experimental activities, this allows preschoolers to purposefully act in the experiment and establish visual cause-and-effect relationships between the phenomenon and the object; established cause-and-effect relationships give children new knowledge about culture and nature.

The systematic organization of experimental work and the conduct of experiments by children of preschool age in the conditions of an organized educational process is an urgent problem that requires a timely solution in the practice of preschool education in order to ensure equality of conditions for the realization of the aptitudes, inclinations, abilities, gifts of each child of preschool age by means of perspective and calendar planning of experimental activities.

The following research methods were used: analysis of the structure of program documents, analysis of formulated program tasks in the relevant units; generalization of research and experimental tasks corresponding to the age of children; comparison of software tasks among themselves according to criteria.

Key words: preschool education, experimental work, teacher, children of preschool age.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.1.42>

Фунтікова О.О.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольського державного
університету (м. Київ)

Постановка проблеми. Чинні програми дошкільної освіти як нормативні документи забезпечують поступальний розвиток українського дошкілля. Програми виховання та навчання дітей дошкільного віку регіонального й державного рівнів

спираються на потенціал розвитку дитини, що відображено у відповідних програмних завданнях з урахуванням вікових можливостей дітей, у тому числі в організації експериментальної діяльності. Розробники змісту чинних програм вважають, що

саме ініціативність, самостійність дитини, розвиток пізнавального інтересу до світу культури, природи й людини перебувають в експериментальній і дослідній площині активної дитини.

Однак не кожна освітня програма закладу дошкільної освіти забезпечує єдиний підхід до організації експериментальної роботи з дошкільниками, де не завжди спостерігається єдність розвитку, виховання, навчання дітей через різний рівень складності організації експериментальної діяльності в контексті чинних традиційних, інноваційних та комплексних програм.

Ще не були предметом наукового порівняльного аналізу зміст та структура програмних завдань експериментального характеру, їх ускладнення за розділами, освітніми лініями, віковими можливостями дошкільників, що відображено в традиційних, комплексних, інноваційних програмах, чинних документах закладів дошкільної освіти. Змістовна багатогранність програм, їх різнобічне використання в закладах дошкільної освіти за різними типами та формами власності ускладнюють розуміння вихователями потенціалу організації експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку.

На сьогодні є науковою проблемою узагальнення завдань дослідно-експериментального характеру в чинних програмах, що висувуються для розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Цю проблему ще не розглядали за такими критеріями, як: організація змісту кожної програми за дитиноцентричним принципом і діяльнісним підходом; ускладнення програмних завдань експериментального характеру за освітніми лініями на кожному віковому етапі розвитку дитини; урахування вікових можливостей дітей експериментально діяти та досліджувати світ культури, природи й людини.

Зауважимо, що окреслена проблема не набула свого розв'язання в попередніх дослідженнях, а педагогічний досвід педагогічного колективу щодо створення освітньої програми на основі типових освітніх програм не має належного поширення в практиці дошкільної освіти, що підкреслює актуальність наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень. Розв'язання цієї проблеми започатковано науковцями (Г. Беленька, Н. Кот, Н. Лисенко) [2]. Вони приділяють особливу увагу експериментуванню як засобу організації діяльності дітей молодшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, самої сутності експериментальної діяльності (Х. Барна) [1, с. 89] з використанням системного підходу до формування пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку в пошуково-дослідницькій діяльності (Н. Кравець) [5, с. 151]. Розкрито сутність, структуру й функції дослідницької діяльності та її вплив на відтворення набутих дітьми знань у різних видах діяльності, зокрема, уміння визначити мету

дослідку, її перевірку після закінчення дослідження дітьми дошкільного віку (В. Волкова, І. Алексюк) [3, с. 102]; охарактеризовано експериментально-дослідницьку діяльність у природі як технологію пізнавального розвитку дитини (Г. Беленька), яка має свої психолого-педагогічні особливості (Л. Щербак). Учені стверджують, що старшому дошкільнику вже під силу здійснювати складніші досліді: висувати гіпотези, перевіряти їх, аналізувати результати, робити висновки, що підтверджують результати теоретичного аналізу проблеми розвитку дослідницьких здібностей у дітей дошкільного віку (О. Гнетецька), але цьому сприяє саме цілеспрямований розвиток дослідницьких здібностей у дітей старшого дошкільного віку (Л. Іщенко, О. Мельникова), де провідним показником розумової діяльності дошкільника є дитяче експериментування (Ю. Гулько).

Мета статті – виявити та охарактеризувати зміст, складність, структуру програмних експериментальних завдань, які зазначені в освітніх програмах та передбачають розвиток дослідницьких здібностей у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Програми виховання та навчання дітей дошкільного віку постійно вдосконалюються, що є логічним результатом розвитку педагогічної науки. Пошуки найбільш досконалого змісту програм науковці й практики ведуть безперервно. Кожний програмний документ був дійсним на певному історичному етапі розвитку суспільства й відображав рівень теорії та практики дошкільної освіти. З 1991 року в закладах дошкільної освіти запроваджується програма виховання дітей дошкільного віку «Малюємо», де принцип розподілу програмних завдань був уперше здійснений за окремими розділами: «Сенсорне виховання, «Виховуємо здорову дитину», «Гра», «Дитина і навколишній світ» тощо. Іншими словами, принципи подачі програмних завдань змінюються для організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Обґрунтовують інші підходи до організації освітнього змісту, наприклад, за принципом діяльності дитини в дитячому садку.

Програми виховання дітей дошкільного віку, зокрема структуру, принципи її побудови, постійно вдосконалюють.

Сучасні авторські колективи науковців сумісно з практиками дошкільного виховання, які розробляють зміст чинних програм, спираються на критерії відбору освітнього матеріалу для дошкільників та його структурування, закладають відповідні функції програм як нормативних документів щодо організації освітнього процесу.

У програмах втілено ідею дитиноцентризму, що орієнтує педагога на визнання пріоритету розвитку дошкільника як особистості. Зазначено критерії відбору змісту програмних завдань. Осмислено

провідні функції тієї чи іншої програми організації освітнього процесу в дитячому садку.

Відповідно до провідних функцій і чітко зазначених критеріїв відбору освітнього матеріалу в сучасних закладах дошкільної освіти діють традиційні, інноваційні, альтернативні, комплексні, спеціальні, парціальні, регіональні програми. Між програмами є відмінності у формулюванні як головної мети, системи завдань, так і шляхів досягнення пріоритетних цілей під час переходу дитини на наступну ланку освітнього процесу. Є програми, які цілком забезпечують освітній процес дитини в закладах дошкільної освіти від її народження до 6/7 років (традиційні). Є програми, які чітко пов'язані з реалізацією освітніх державних стандартів розвитку дітей дошкільного віку (комплексні). Є програми, які можуть також забезпечувати виховний процес дітей дошкільного віку, але мають іншу методологічну й концептуальну основу та метою яких є успішна адаптація й соціалізація дитини в дитячому соціумі, але без чітких показників розвитку підростаючої дитини (альтернативні). Є програми, які мають тільки одну спрямованість у розвитку дитини, наприклад, фізичний розвиток, або музичний, або мовленнєвий (парціальні).

Отже, програма розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного віку являє собою освітній документ, який визначає цілі, завдання та зміст роботи з дітьми дошкільного віку з урахуванням їхніх вікових і індивідуальних особливостей.

Науково й методично обґрунтована програма покликана синтезувати історичні надбання з дошкільного виховання, дидактики, вікової й дитячої психології, окремих методик, які перевірені практикою, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти. Актуальні суспільні вимоги до неї: відповідати особливостям різних видів діяльності дітей, забезпечувати їхній гармонійний розвиток у період дошкільного дитинства в умовах закладу дошкільної освіти.

Необхідно проаналізувати низку чинних програм на предмет виявлення експериментально-освітніх, експериментально-дослідницьких завдань, призначених для дітей дошкільного віку, і зазначити їхнє місце за відповідними критеріями. Ми спираємося на вищезазначені критерії порівняльного аналізу за наявними показниками дитиноцентризму; експериментальної діяльності для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами; показник освітньої лінії, яка найбільше генерує експериментальне завдання для дошкільників; вікові можливості дітей.

Охарактеризуємо програми, де зазначено експериментальну діяльність, дослідну роботу дітей дошкільного віку, її сутність та зміст, що сформульовано як відповідні програмні завдання.

Освітня програма «Впевнений старт» [6] розроблена відповідно до вимог Базового компонента

дошкільної освіти – державного освітнього стандарту. Реалізація освітньої програми забезпечує оптимальне інтелектуальне навантаження на засадах охорони здоров'я дітей дошкільного віку. В основі освітньої програми «Впевнений старт» – діяльність дитини: комунікативна, здоров'язберігальна та рухова, пізнавально-дослідницька, мовленнєва, ігрова, господарча-побудова, художньо-естетична. Саме в структурі й змісті пізнавально-дослідницької діяльності вихователь бачить конкретні освітні завдання щодо планування дослідів та експериментів з дітьми старшого дошкільного віку [6, с. 14].

Проаналізуємо специфічні види дитячої діяльності для виявлення експериментальних завдань, які поставлені перед вихователем в інваріантній частині програми.

Старший дошкільний вік (5–6 років).

Зауважимо, що в таких видах діяльності, як комунікативна, здоров'язберігальна та рухова, програмні експериментальні й дослідницькі завдання не висвітлено; аналіз мовленнєвої, ігрової, господарчо-побутової, художньо-естетичної діяльності не виявляє програмних завдань щодо проведення експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку. Пізнавально-дослідницька діяльність за напрямками «У світі предметів» та «У світі людей» не передбачає відповідних завдань експериментального й дослідного характеру.

Завдання експериментального характеру зазначені за напрямом «У світі природи» у пізнавально-дослідницькій діяльності: досліджувати природні явища [6, с. 14].

В освітній програмі відокремлений напрям «Досліди та експерименти». Вихователю необхідно формувати уявлення в дітей дошкільного віку про: дослід та дослідницьку діяльність, види експериментів (дослід, спостереження, екологічні, природознавчі); способи фіксації результатів дослідно-експериментальної роботи різними способами: малюнки, фото-, відеоматеріали, відлічування фішок тощо; готовність дитини брати участь у дослідно-експериментальній діяльності; використовувати умови та приладдя для проведення різноманітних дослідів; фізичні властивості навколишнього світу (властивості речовин: твердість, розчинність тощо; характеристика руху: швидкість, напрямок; властивості магніту); розвивати інтерес дітей до дослідно-експериментальної діяльності з різними матеріалами; дослідницької та винахідницької діяльності.

Також зазначено про системність у залучанні дитини до дослідно-експериментальної діяльності: зі штучними матеріалами (метал, гума, тканина, пластмаса, папір тощо); з об'єктами і явищами неживої природи (вода, деревина, пісок, глина, сніг, лід, кругообіг води у природі, повітря, вогонь тощо); з рослинами (ріст, розвиток, розмноження,

догляд, пересаджування, світло, волога, тепло тощо); з фізичними явищами і властивостями навколишнього світу (твердість, м'якість, сипкість, в'язкість, плавучість, розчинність; швидкість тощо); із соціальним експериментуванням: аналіз суперечливих моральних ситуацій, ситуацій вибору, проблемно-пошукових ситуацій за літературними творами і власним досвідом тощо.

Створювати умови (ситуації), в яких дитина: може бути активним дослідником; може обирати проблемні пізнавальні питання для дослідно-експериментальної діяльності; може самостійно (під наглядом дорослого) провести дослід чи експеримент [6, с. 14–16].

Напрямок «Образотворча діяльність. Малювання, ліплення, аплікація, конструювання» передбачає розвиток інтересу до дослідження під час експериментальної діяльності у малюванні [6, с. 25], в експериментальній діяльності з дослідження основних кольорів (жовтий, червоний, синій) і похідних (зелений, фіолетовий, жовтогарячий) [6, с. 27].

У конструюванні зазначено формування елементарних дослідницьких здібностей дітей, дослідження властивостей матеріалу та проєктування роботи з ним [6, с. 26].

Отже, в освітній програмі «Впевнений старт» виявлено програмні завдання експериментального та дослідницького характеру, які свідчать про те, що вони найбільше зосереджені за напрямом «Досліди та експерименти» у пізнавально-дослідницькій діяльності. У цій програмі вперше зазначений окремий напрям про досліді та експерименти для дітей дошкільного віку. У попередніх програмах інших авторських колективів експериментальні та дослідницькі завдання були розташовані за різними видами діяльності. В інших комплексних програмах не було зазначено видів експериментів: досвід, спостереження, екологічні, природознавчі. А це означає, що для вихователя в реалізації дослідницького завдання необхідно чітко сформулювати зміст досвіду або спостереження; дитина за результатами проведених дослідів повинна розрізняти екологічний вид експерименту та природознавчий. Способи фіксації результатів дослідно-експериментальної роботи, такі як малюнки, фото- і відеоматеріали, дають можливість вихователю чітко їх зазначити у формулюванні експериментальних завдань у їх проведенні. Наданий перелік приладдя для проведення дослідів, перелік штучних матеріалів для дослідів, перелік об'єктів неживої природи спрямовують дії вихователя на досягнення конкретних експериментальних результатів з урахуванням визначених матеріалів, приладдя і відповідних об'єктів.

Окремо визначено для формулювання експериментальних завдань саме соціальне експериментування із ситуаціями вибору, суперечливих моральних ситуацій, проблемних

ситуацій за літературними творами й власним дитячим досвідом.

Іншими словами, напрям «Досліди та експерименти» формулює наскрізне завдання для вихователів, а саме системно залучати дитину до дослідно-експериментальної діяльності. Але додатково є експериментальні завдання за напрямом конструювання щодо дослідження дитиною властивостей матеріалу, а також за напрямом образотворчої діяльності щодо розвитку інтересу до дослідження під час експериментальної діяльності в малюванні.

Основними показниками розвитку дитини за програмою є інтерес до дослідно-експериментальної діяльності дітей з різними матеріалами. Дитина знає назви штучних матеріалів, об'єктів і явищ неживої природи, усвідомлює значення назв-характеристик окремих фізичних явищ і властивостей навколишнього світу.

Проаналізуємо наступну програму розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» [7]. Метою цієї програми є реалізація оптимального комплексу розвивальних, виховних і навчальних функцій та змістових напрямів організації життєдіяльності дітей від 2 до 6 років із поступовим ускладненням змістової наповненості на кожному віковому етапі. Структуру програми визначають такі освітні лінії, як: «Особистість дитини», «Дитина у соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини».

У програмі «Українське дошкілля» для дітей дошкільного віку за освітніми лініями «Дитина у світі культури», «Гра дитини» (4-й рік життя) зазначено експериментально-пошукову діяльність та розвиток експериментувати. В освітніх лініях «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини» (5-й рік життя) освітні завдання спрямовані на формування дослідницьких умінь, розвиток бажань дитини дослідити в грі.

Експериментально-освітні завдання для вихователів сформульовані таким чином:

4-й рік життя

«Дитина у світі культури»: розвивати елементи художньо-зображувальної творчості, експериментально-пошукову діяльність.

«Гра дитини»: по-різному заохочувати до вигадкування, самостійності під час добору предметів (іграшок), бажання пробувати нові, експериментувати.

5-й рік життя

«Дитина в природному довкіллі»: формувати практичні та дослідницькі вміння з догляду за рослинами.

«Гра дитини»: заохочувати до активного прояву самостійності і самодіяльності, бажань щось зробити, не схоже на інше, дослідити, ввести нове.

На 6-му році життя освітні лінії, які містять виконання експериментальних завдань, доповнюються ще додатковою освітньою лінією. Тобто до освітніх ліній «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини» додається ще одна «Дитина у світі культури», але яка вже була зазначена для дітей 4-го року життя та не була вказана для дітей 5-го року життя.

Для дітей 6-го року життя сформульовані завдання щодо встановлення причинно-наслідкових зв'язків, щодо спонукання до експериментування й нові завдання, яких не було на попередньому віковому етапі розвитку дитини, зокрема формування здатності до дослідництва.

Експериментально-освітні завдання сформульовані таким чином:

6-й рік життя

«Дитина в природному довкіллі»: підтримувати бажання дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та явищами в природі.

«Гра дитини»: спонукати дитину до творчості, експериментів; формувати усвідомлення, що експериментувати та досліджувати цікаво.

«Дитина у світі культури»: формувати в дітей здатність до дослідництва, експериментування, творчості.

Якщо ми зробимо порівняння за освітньою лінією «Дитина у світі культури», то побачимо, що на 4-му році життя перед вихователями постає завдання щодо розвитку елементів пошуково-експериментальної діяльності дітей, а на 6-му році життя дитини необхідно формувати здатність до дослідництва та експериментування.

Вихователю для виконання завдання за освітньою лінією «Дитина у світі культури» необхідно самостійно визначити систему предметів культури, які за своєю структурою, властивостями сприяють засвоєнню дитиною елементів пошуково-експериментальної діяльності під час взаємодії з ними; дослідити та провести елементарне експериментування та виявити для себе щось нове, яке не було таким наочним до моменту проведення експериментувальних дій дитиною. Вихователю необхідно проаналізувати предмети побуту і вжитку (наприклад: рушник, гребінець, мило, зубна щітка), предметний світ за межами житла дитини (транспорт: автомобіль, велосипед, самокат), щоб розкрити за допомогою експериментальних дій властивості предметного культурного світу та звернути увагу дитини на експериментальні дії, що призводять до інших результатів у взаємодії з предметом культури. Саме ці експериментальні дії дитини з культурним предметом дають їй змогу зрозуміти, як діяти із цим предметом у культурному середовищі. Таким чином, вихователь формує в дитини здатність до дослідництва й експериментування.

За освітньою лінією «Гра дитини» вихователю необхідно розвивати бажання в дитини

експериментувати (4-й рік життя), досліджувати (5-й рік життя), експериментувати і досліджувати (6-й рік життя). Для цього вихователю також варто виявити таке ігрове обладнання, іграшки, які за своїми властивостями допоможуть предметно-ігрову дію або суто ігрові дії дитини перетворити на експериментальну дію або на систему експериментальних дій дошкільника, на основі яких відбувається експеримент або дослід з ігровим матеріалом, атрибутом театралізованої гри, конструкторами, кубиками.

Таким чином, щоб вихователю успішно виконати експериментально-освітні завдання з дітьми 4–6-го років життя, необхідно чітко визначити відповідні культурні, ігрові, природні предмети та їх властивості. Цілеспрямовано вивчаючи властивості культурних, ігрових та природних предметів, порівнюючи їх між собою за основними функціями, які вони виконують, дитина експериментує.

Наступна програма розвитку дитини дошкільного віку – «Я у Світі» (нова редакція) [8]. Вона побудована за критерієм освітніх ліній. Освітня лінія «Особистість дитини» має підрозділи: фізичний розвиток, розвиток особистості. Такі освітні лінії, як «Дитина у соціумі», «Дитина у природному довкіллі», не містять підрозділів, але відображають вікові можливості, освітні завдання, організацію життєдіяльності. Освітня лінія «Дитина у світі культури» має два основних підрозділи: «Предметний світ» та «Світ мистецтва» (образотворче, музичне, театральне, літературне мистецтва). Освітня лінія «Діяльність дитини» має один підрозділ «Ігрова діяльність як провідна» для молодшого дошкільного віку. Ця освітня лінія ще доповнюється для старшого дошкільного віку за такими новими підрозділами, як «Елементи навчальної діяльності», «Трудова діяльність».

Проаналізуємо зміст кожної освітньої лінії та відповідних підрозділів, де буде вказано про експериментальні завдання.

Молодший дошкільний вік

Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» націлює: сприяти розвитку пошуково-дослідницької діяльності – надавати дитині можливість експериментувати з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками тощо [8, с. 63].

У цій програмі для вихователя вже чітко зазначено предмети, які є природними для організації розвитку пошуково-дослідницької діяльності. Іншими словами, вихователь з дітьми молодшого дошкільного віку може декілька разів запланувати окремі завдання з розвитку пошуково-дослідницької діяльності: з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками. Педагогу необхідно на підставі свого педагогічного досвіду, наприклад, завдання з водою додатково конкретизувати для проведення дослідів. У формулюванні експериментально-освітнього завдання варто додатково

вказати властивості води (прозора, рідка, без запаху, без кольору, розчиняє речовини) та її стан (рідкий, твердий, газоподібний). Аналогічно формулюються завдання з піском та конкретизуються його властивості для проведення експериментальної роботи.

Освітня лінія «Дитина у світі культури» у підрозділі «Предметний світ» пропонує ознайомлювати (дітей) з новими предметами, речами, знаряддями, матеріалами, стимулювати дослідницькі дії [8, с. 75].

Експериментально-освітнє завдання за лінією «Дитина у світі культури» пов'язане зі стимулюванням дослідницьких дій дошкільника, але вже автори цієї програми не зазначили предмети культури, з якими дитина може діяти як маленький дослідник. Таке формулювання завдання дуже ускладнює роботу педагога й потребує додаткових консультацій.

Старший дошкільний вік

Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі»: сприяти розвитку пошуково-дослідницької діяльності – надавати дитині можливість експериментувати з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками тощо [8, с. 63]. Якщо на попередньому етапі були сформульовані експериментальні завдання педагогом з відповідною конкретизацією для дітей молодшого дошкільного віку, то за аналогією вихователь може їх повторити з ускладненням.

Освітня лінія «Дитина сенсорно-пізнавальному просторі»: сприяти розвитку допитливості дитини щодо навколишнього середовища, стимулювати бажання експериментувати з формами, кольорами та якостями предметів [8, с. 300].

Таке завдання, як «стимулювати бажання (дитини) експериментувати з формами, кольорами (предметів) та якостями (предметів)», означає для вихователя реалізацію цього завдання як суму декількох завдань та їх планування в перспективних планах групи. Щоб дитина навчилася експериментувати в сенсорно-пізнавальному просторі, їй необхідно зосередитися спочатку на формі (кругла, квадратна, прямокутна), потім на кольорі (білий, чорний, червоний, синій тощо) і наприкінці на властивостях предметів (легкий, важкий, металевий, паперовий тощо). Експериментальні дії дитини повинні бути спрямовані на встановлення залежності або незалежності форми предмета від кольору, властивостей предметів – від їхньої форми.

Отже, експериментально-освітні завдання та їх виконання закладені в програму «Я у Світі» за такими освітніми лініями, як «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі». Серед розвивальних, навчальних та виховних завдань, які прописані за відповідними освітніми лініями, тільки розвивальні завдання мають зміст

про розвиток пошуково-дослідницької діяльності, розвиток умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Навчальні завдання за цими освітніми лініями відображають, перш за все, узагальнення уявлень та їх поглиблення, навчання способів догляду за рослинами в дітей. Виховні завдання присвячені формуванню інтересу, бережливому ставленню до рослин, формуванню естетичного смаку.

«Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років» [4] містить декілька розділів: «Мовлення дитини», «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина у світі культури», «Діти з особливими освітніми потребами». Іншими словами, програмний матеріал розташований за розділами, а не за освітніми лініями, як у інших програмах.

Аналізуючи кожен розділ за наявності програмних завдань щодо організації й проведення експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку, можна вказати на те, що для дітей:

4-го року життя у розділі «Дитина у природному довкіллі» вказано про навчання дітей дослідницьких дій [4, с. 78]; розділ «Гра дитини» спонукає заохочувати дітей до експериментування під час будівництва [4, с. 73]; розділ «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» – ознайомити з деталями конструкторських наборів ("Lego"), заохочувати до експериментування з ним [4, с. 81].

5-й рік життя

У розділі «Дитина у природному довкіллі», а саме в підрозділі «Природа планети Земля», запропоновано: продовжувати ознайомлення дітей з кімнатними рослинами (геранню, бальзаміном), умовами, необхідними для їх зростання, формувати практичні та дослідницькі вміння щодо догляду за ними [4, с. 123]; залучати до дослідження ґрунту, його збереження на доступних для дитячої праці ділянках (очищати від поверхневого бруду, запобігати витоптуванню) [4, с. 124].

У розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», а саме в підрозділі «Конструювання», запропоновано продовжувати ознайомлення дітей з конструктивними властивостями паперу, картону шляхом експериментування [4, с. 129]; заохочувати дітей досліджувати різні види викидних матеріалів, формувати вміння аналізувати такий матеріал як основу майбутнього виробу [4, с. 130].

У розділі «Дитина у світі культури», а саме в підрозділі «Образотворча майстерня», рекомендовано вчити змішувати фарби для утворення іншого кольору, використовуючи ігрові прийоми та нескладне експериментування [4, с. 131].

6-й рік життя

Розділ «Дитина у природному довкіллі» пропонує вчити досліджувати ґрунт, оцінювати його стан та обробляти (скопувати, підпушувати, поливати) [4, с. 174].

7-й рік життя

У розділі «Мовлення дитини» рекомендовано виховувати інтерес до дослідництва: знаходити аналоги звуків мови у звуках природи, музики, навколишнього оточення [4, с. 214]; розділ «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», підрозділ «Конструювання»: заохочувати дітей експериментувати й випробовувати, комбінуючи різні природні форми; стимулювати інтерес до експериментування [4, с. 233]; розділ «Дитина у світі культури», підрозділ «Образотворча майстерня»: продовжувати вчити поєднувати різні техніки малювання, стимулювати до експериментування [4, с. 235].

Аналізуючи зміст програмних завдань за різними комплексними програмами, можна зазначити, що вихователь, організуючи дослідницько-експериментальну роботу з дітьми дошкільного віку, повинен чітко усвідомлювати сутність завдань з організації досліду або експерименту, своєчасно забезпечити умови для проведення експериментальної діяльності, правильно відібрати матеріал для дослідів та обладнання.

Висновки. Про організацію експериментальної роботи дітей дошкільного віку у програмах зазначено, починаючи від молодшого дошкільного віку. Але спостерігається подання освітнього програмного матеріалу за різним рівнем складності й нерівномірності для виконання дітьми молодшого та старшого дошкільного віку.

Для дітей молодшого та середнього дошкільного віку експериментально-пошукова діяльність більше відображає спонукання дитини до експериментування на підставі виявлення вихователем у неї здатності до дослідництва. Загальна кількість фізичних предметів, об'єктів природи, предметів світу культури представлена значно менше для проведення експериментів. Так, наприклад, зазначені фізичні предмети побуту та вжитку (рушник, гребінець, мило, зубна щітка), транспортні засоби-предмети світу культури (автомобіль, велосипед, самокат) для вивчення властивостей предметного культурного світу. Вихователю запропоновано сприяти розвитку пошуково-дослідницької діяльності дитини, тобто проводити експерименти з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками; експериментувати з властивостями води (прозора, рідка) та з її станом (рідка, тверда, газоподібна); експериментувати з властивостями піску та його природним станом. Програмні експериментальні завдання спираються також на образотворчу діяльність, конструювання, де дитина може експериментувати з кольором, з деталями конструкторів, розвиваючи дослідницькі здібності.

Організація та проведення дослідно-експериментальної діяльності значно ускладнюється для дитини старшого дошкільного віку (5–6 років) за видами експериментів таких, як дослід,

спостереження, екологічний експеримент, природознавчий експеримент; за умовами вивчення властивостей природних об'єктів (твердість, розчинність, рух, швидкість, напрямок), за способами фіксації елементарних експериментальних результатів (малюнок, фотографія, відеоматеріал); за обстеженням різних природних матеріалів щодо вимірювання, порівняння між собою; за обстеженням штучних матеріалів (метал, гума, тканина, пластмаса, папір); експериментальні дії з об'єктами і явищами неживої природи; експериментування з водою, піском, снігом, камінцями, черепашками.

Встановлено, що програми розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку, перш за все, визначають цілі, завдання та зміст експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку. Експериментальні цілі програми конкретизовано в системі завдань за напрямом розумового розвитку дітей. Конкретизація того чи іншого експериментального завдання має формулювання кінцевої мети, яку необхідно досягнути вихователю в роботі з дітьми. Зміст програмних завдань сформульовані так, що вони спонукають дитину до експериментальної діяльності й задоволення пізнавальних потреб. Складність програмних завдань відповідає віковим можливостям дитини, тобто діти дошкільного віку під керівництвом вихователя зможуть досягти конкретного експериментального результату.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барна Х. В. Експериментування як засіб організації діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 2. С. 89–93.
2. Бєленька Г., Науменко Т., Половіна О. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2013. 112 с.
3. Волкова В. А., Алексюк І. Ю. Результати експериментального дослідження екологічного виховання дошкільників в процесі дослідницької діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 102–108.
4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол.: Г. В. Бєленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко та ін. ; наук. ред.: Г. В. Бєленька, М. А. Машовець ; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
5. Кравець Н. Системний підхід до формування пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку у пошуково-дослідницькій діяльності. *Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Освітній простір України)*. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 5. С. 150–156.
6. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Харт-

ман, А. С. Шевчук ; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан ; за заг. ред. О. В. Низковської. Київ : Мандрівець, 2017. 256 с.

8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція): у 2 ч. / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 50

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *О. Данильченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 24,64. Ум. друк. арк. 25,65.

Підписано до друку 30.08.2022. Замов. № 0922/368. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.