

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2021 р., № 77, Т. 2

Збірник наукових праць

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 77. 154 с. Т. 2.

виходить шість разів на рік

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня –
Видавничий дім «Гельветика»

69002, м. Запоріжжя, вул. Олександрівська 84, оф. 414

Телефони: +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку наукових фахових видань
України (категорія «Б») з педагогічних наук
(спеціальності: 011. Освітні, педагогічні науки,
012. Дошкільна освіта, 013. Початкова освіта,
014. Середня освіта, 015. Професійна освіта,
016. Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН
України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1).*

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

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою Класичного приватного університету
(протокол № 7 від 31.03.2021 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах» обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки, яких він припустився.

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

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 706.
Телефони/факс: +38 050 17 95 916.

Здано до набору 15.03.2021.
Підписано до друку 02.04.2021.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРИЯ ПЕДАГОГІКИ

О. В. Юрченко

ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ Й ПОХОДЖЕННЯ НАРОДНОЇ ПІСНІ ТА ПОЕЗІЇ ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ НАЦІЇ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ І. Г. ГЕРДЕРА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ.....	8
--	---

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Т. М. Левченко, Т. В. Чубань

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ.....	14
---	----

О. Є. Лобода

ФЕНОМЕН «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» З ПОЗИЦІЙ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ЙОГО ОСМИСЛЕННЯ.....	19
--	----

<i>Я. П. Малькова, О. В. Дубовой, В. І. Бабич, В. О. Зайцев, П. Ю. Гордієнко</i> ВИЗНАЧЕННЯ ЧИННИКІВ, ЩО СПОНУКАЮТЬ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	23
---	----

Л. Б. Мельничук, Н. С. Максимчук, Л. В. Ілюк

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	28
--	----

О. В. Петрик

ОСВОЄННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ.....	33
--	----

Н. С. Пиляєва

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПРАКСИСУ ТА ЙОГО ВІДХИЛЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	38
---	----

В. Б. Рогова

КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ГІМНАЗІЇ: ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ.....	44
--	----

М. І. Тарасенко

ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ: ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ.....	49
---	----

О. С. Філоненко, Т. В. Гордієнко

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	54
--	----

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Т. М. Свистунова

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ «ШКОЛА-ДІМ» У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	59
--	----

<i>К. С. Тороп</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	64
---	----

<i>О. Ф. Фурман</i> ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	69
---	----

ВИЩА ШКОЛА

<i>О. В. Лопатюк</i> ВПЛИВ ОЗДОРОВЧОГО БІГУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ДОВГОЛІТТЯ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ.....	74
---	----

<i>Р. І. Любчич</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ.....	78
--	----

<i>Г. Д. Малик</i> ПРАГМАТИКА І ПЕРЕКЛАД: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....	84
--	----

<i>Н. О. Мартиненко</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	93
---	----

<i>В. І. Меняйло</i> ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ.....	98
---	----

<i>Г. В. Пристай</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	104
---	-----

<i>Л. В. Рускуліс</i> ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	109
--	-----

<i>С. О. Табінська, О. Ю. Конакова, Л. П. Черкашина</i> ТРЕНІНГОВИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	113
---	-----

<i>І. М. Толмачова, І. М. Штанкевський</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ Й АКТИВНОСТІ.....	121
--	-----

<i>Г. І. Тохтар, Н. С. Моргунова</i> ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-АДАПТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ.....	127
--	-----

<i>О. Л. Тригуб</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ДО САМООСВІТИ.....	133
<i>Р. М. Трищун, Є. С. Яковенко</i> ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ТАКТИЧНОМУ РІВНІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ.....	139
<i>Т. С. Тютюма</i> ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	143
<i>І. В. Чижикова, А. В. Токарева</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ГЕЙМІФІКОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	147
<i>I. V. Shymanovych</i> THE NEED FOR SELF-EDUCATION AS THE DRIVING FORCE OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....	151

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Yurchenko O.</i> THE PROBLEM OF THE ESSENCE AND ORIGIN OF FOLK SONGS AND POETRY AS A SPIRITUALITY REFLECTION OF THE NATION IN THE CREATIVE HERITAGE OF I. G. HERDER AND ITS SIGNIFICANCE FOR NATIONAL CONSCIOUSNESS EDUCATION OF YOUTH.....	8
--	---

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Levchenko T., Chuban T.</i> FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SPECIALIZED TRAINING.....	14
<i>Loboda O.</i> THE PHENOMENON OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT FROM THE STANDPOINT OF MODERN APPROACHES TO IT UNDERSTANDING.....	19
<i>Malkova Ya., Dubovoi O., Babych V., Zaitsev V., Hordiienko P.</i> DETERMINATION OF FACTORS THAT MOTIVATE PEOPLE WITH DISABILITIES TO PLAY SPORTS.....	23
<i>Melnichuk L., Maksimchuk N., Ilyuk L.</i> THE CRITERIA-LEVEL CHARACTERISTICS OF THE MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	28
<i>Petryk O.</i> THE DEVELOPMENT OF MODERN INFORMATION SPACE BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	33
<i>Pyliaieva N.</i> THE PROBLEM OF STUDYING PRAXIS AND ITS DEVIATIONS IN SPECIAL LITERATURE.....	38
<i>Rohova V.</i> CONTROL-ANALYTICAL ACTIVITY OF THE GYMNASIUM TEACHER: FUNCTIONAL ASPECT.....	44
<i>Tarasenko M.</i> ONLINE LEARNING: INTERACTIVE METHODS.....	49
<i>Filonenko O., Hordienko T.</i> TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL FEATURES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL.....	54

SCHOOL

<i>Svystunova T.</i> PECULIARITIES OF CREATION OF A SINGLE INFORMATION SPACE “SCHOOL-HOUSE” IN THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	59
---	----

Torop K.
RESEARCH OF SOCIAL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..... **64**

Furman O.
FORMATION OF EMOTIONAL INTELLECT OF ELEMENTARY
SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF LITERARY READING..... **69**

HIGH SCHOOL

Lopatiuk O.
THE INFLUENCE OF RECREATIONAL RUNNING
ON THE PROFESSIONAL LONGEVITY OF AVIATION SPECIALISTS..... **74**

Liubchich R.
CHARACTERISTICS OF THE CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL
APPARATUS OF THE PROBLEM OF FORMING THE PHYSICAL
READINESS OF FUTURE OFFICERS OF NGU..... **78**

Malyk H.
PRAGMATICS TRANSLATION: DIDACTIC ASPECTS..... **84**

Martynenko N.
MODEL OF FUTURE PILOTS' READINESS FORMATION
TO INTERCULTURAL INTERACTION IN PROFESSIONAL TRAINING..... **93**

Meniailo V.
TRAINING OF DOCTORS OF PHILOSOPHY:
POLISH EXPERIENCE FOR UKRAINE..... **98**

Prystai H.
PECULIARITIES OF FORMATION OF CREATIVE WRITING
OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER..... **104**

Ruskulis L.
LINGUISTIC FUNDAMENTALS OF FORMATION
OF PUPILS' LEXICAL COMPETENCE..... **109**

Tabinska S., Konakova O., Cherkashyna L.
TRAINING METHOD OF LEARNING IN FORMATION
OF MANAGEMENT COMPETENCE OF SPECIALISTS
IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT..... **113**

Tolmachova I., Shtankevsky I.
SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF MANAGEMENT OF THE PROCESS OF TRAINING
FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR IMPLEMENTATION
OF THE PRINCIPLE OF CONSCIOUSNESS AND ACTIVITY..... **121**

Tokhtar G., Morhunova N.
USE OF PEDAGOGICAL STRATEGIES IN FORMATION
OF SOCIO-ADAPTIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING..... **127**

<i>Tryhub O.</i> STRUCTURAL COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE CLOTHES DESIGNERS TO SELF-EDUCATION.....	133
<i>Trishchun R., Yakovenko Ye.</i> REASONING OF THE NECESSITY FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMBAT SKILLS OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE AT THE TACTICAL LEVEL OF MILITARY EDUCATION.....	139
<i>Tiutiuma T.</i> USE OF DIGITAL NARRATIVES WHILE TEACHING THE SYNTAX OF THE UKRAINIAN LANGUAGE.....	143
<i>Chyzhykova I., Tokarieva A.</i> USE OF MODERN GAMIFIED TEACHING MEANS IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF TECHNICAL AND ECONOMIC SPECIALTIES.....	147
<i>Shymanovych I.</i> THE NEED FOR SELF-EDUCATION AS THE DRIVING FORCE OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS.....	151

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.015.31:172.15

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.1>

О. В. Юрченко

викладач кафедри фізики
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА СУТНОСТІ Й ПОХОДЖЕННЯ НАРОДНОЇ ПІСНІ ТА ПОЕЗІЇ ЯК ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ НАЦІЇ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ І. Г. ГЕРДЕРА ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДІ

У статті узагальнено внесок І.Г. Гердера у становлення науково-методологічних основ дослідження народної спадщини. Доведено, що учений вперше показав значення духовної культури народу, високо оцінив надбання народної спадщини. Акцентовано увагу на тому, що культурфілософ увів у науковий обіг поняття «народна поезія», «народна пісня», наголосив на необхідності наукового вивчення усної народної творчості, її збереження і популяризації для формування єдності нації.

Зазначено, що фольклористична робота, проведена ученим у різних країнах, дала змогу представити науковому і суспільному загалу зразки усної художньої творчості більшості народів світу. Безперечно, це сприяло посиленню інтересу до народної пісні в багатьох країнах світу. Виявлено, що пошуково-фольклористична і публіцистична робота І.Г. Гердера вплинула на зміну оцінки культурної значущості народної творчості. Актуалізований той факт, що культурна самобутність народу відбивається у його пісенній спадщині. Показано, що культурфілософ дослідив способи творення пісенно-поетичного здобутку, довів його загальнонародне походження, виявив закономірності становлення, розвитку і функціонування. Підкреслено, що в художній творчості відображаються думки, настрої, почуття, результати пізнання, «образ мислення нації», її світогляд.

У процесі дослідження було виявлено, що учений показав значення виховання поетичним словом і умови здійснення цього виховного впливу. Підкреслено, що вивчення І.Г. Гердером походження, закономірностей творення і соціального значення народної пісні дозволило характеризувати її як засіб розвитку свідомості. Доведено, що педагог одним із перших наголосив на здатності народнопісенної творчості сприяти входженню підростаючого покоління в культурний простір рідного народу, створювати почуття єдності спільноти, виховувати громадянські і патріотичні якості. Проведений аналіз новаторських поглядів І.Г. Гердера на значення народнопісенної творчості дозволив виокремити загальнофілософські, культурологічні і педагогічні основи використання художнього надбання народу як засобу виховання національної свідомості молоді.

Ключові слова: народна пісня, І.Г. Гердер, виховання, національна свідомість.

Постановка проблеми. Нинішній етап становлення незалежної України висуває нові вимоги до освітнього процесу, робить актуальною проблему оновлення системи виховання. Унікальним соціокультурним явищем, що здатне забезпечити спадкоємність поколінь, яке відбиває і акумулює особливості менталітету народу, є фольклор.

Разом із цим варто зазначити, що в педагогічній теорії і практиці немає спеціальних досліджень, які розглядали б внесок європейських науковців – класиків європейської гуманітаристики у становлення загальнофілософських і культурологічних основ використання народної творчості як засобу виховання національної свідомості молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дав змогу виявити, що нинішні дослідники опра-

цьовують різні аспекти застосування народної мистецької спадщини в навчально-виховному процесі. Серед цих напрямів можна виділити проблеми встановлення місця народнопоетичної творчості в національній школі (М. Стельмахович, О. Вишневський, Ю. Руденко та ін.), використання основ народної педагогіки в освітньому процесі (О. Сухомлинська, Е. Сявавко, А. Фартушний та ін.), цінності національно-патріотичного виховання (О. Вишневський, О. Безкоровайна, Г. Тарасенко, Г. Федорченко та ін.).

Як показав проведений аналіз літератури, питання, що стосуються науково-методологічних основ залучення народної творчості, зокрема, народної пісні, до навчально-виховного процесу потребують додаткових наукових досліджень. Саме І.Г. Гердер вперше високо оцінив і показав

значення народної спадщини, увів у науковий обіг поняття «народна поезія», «народна пісня», наголосив на необхідності наукового вивчення усної народної творчості, її збереження і популяризації для формування єдності нації. Тому актуальним виявляється дослідження внеску ученого в усвідомлення наукового і виховного потенціалу народної творчості.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо найбільш істотні теоретичні положення І.Г. Гердера в царині вивчення етнологічного матеріалу, зокрема народної пісні, способи її творення, характер функціонування, її суспільну роль, думки ученого на відображення в народнопоетичній творчості витоків національної свідомості та впливу пісні на її формування.

Полемізуючи з просвітницьким розумінням творчості, головним в якому було визнання досконалих, рафінованих витворів класичного мистецтва, І.Г. Гердер розробив філософсько-світоглядні основи розуміння народного характеру культури, наполягав на існуванні особливих вартостей народної творчості і підкреслив її великий виховний потенціал. Для їх виявлення «він відкрив поняття «народна поезія», саме в творчості народних мас побачив основу істинно народної і тим самим істинно національної культури» [1, с. IX].

Учений розпочав вивчення словесного мистецтва людства, починаючи з архаїчних часів, «дослідження поезії в усіх її формах і долі» [2, с. 651]. І.Г. Гердер розглянув зв'язок емоційних переживань подій оточуючої дійсності з їх поетичним виразом, який народжувався в процесі освоєння людиною світу. Філософ схилився до того, що першою мовою людини був спів і співання було для неї природним і відповідало її органам і природним інстинктам [3, с. 149].

Розглядаючи історію зародження народної пісні, учений встановив взаємну залежність між цим процесом та історією розвитку мови. Зазначимо, що проблема виникнення як мови, так і інтелекту широко обговорювалася дослідниками. І.Г. Гердер пов'язав перехід від одного ступеня розвитку мови до іншого з історичним розвитком людини. Педагог виділив кілька етапів становлення мови. Ці питання він розглядав у низці своїх робіт, серед яких – «Ідеї до філософії історії людства», «Про різний вік мови», «Трактат про походження мови», «Про новітню німецьку літературу» тощо. Його ідеї істотно співзвучні із сучасними поглядами на сутність і походження мови.

Мислитель, стверджуючи історичність мови, розглядаючи її вік, вказав на те, що після раннього періоду, коли людина «більше відчувала, чим думала», коли мова була чуттєвою, багатою сміливими образами, вона виражала пристрасть [4, с. 120]. У його інтерпретації поняття віку мови,

пора її юності була «епохою поетів», «юнацьким часом», що був «поетичним віком, коли співали вже у повсякденному житті» [4, с. 120]. З плином часу людська мова, наповнена образами і почуттями, поступово ставала більш впорядкованою, був «введений, відповідно до діапазону голосу і думки, род мелодичного розміру». Кожен пісенний текст був музично-мовною єдністю, починаючи з архаїчного періоду народної творчості, «мова була знаряддям, змістом і формою народної поезії, вочевидь, вона мала з нею одне походження» [2, с. 656].

Поєднання поезії, музики, народно-обрядових ігор створювали умови розвитку мистецтва як творчої діяльності, яка відображувала і одночасно перетворювала дійсність. З плином часу мова ставала «більш правильною, однотайною і упорядкованою, вона все ще залишалася свого роду співанням, як це доводить акцентування в мовах багатьох диких народів» [3, с. 149].

Рельєсно, історично-конкретно культурфілософ передав вихідні типи мислення, особливості душевного складу людей та психологічні риси епохи: «Справжнє почуття породило першу поезію цього роду, як це показують простодушні пісні усіх первісних народів. Їх чуття кличе на допомогу усе істинне, що тільки може дати їм природа: образи, інтонацію, звуки, жести. Мова звуків, оскільки вона виражає пристрасть, цілковито позбавлена усякого лицемірства; вона висловлює те, що їй потрібно сказати кожному чутливому серцю, з найвиразнішою багатозначністю» [5, с. 219]. Учений назвав поезію «чуттєво досконалою мовою» [6, с. 161]. Отже, гердерівське розуміння походження народної пісні полягало в тому, що пісня сходить із глибин людської психіки.

У роботі «Про народні пісні» І.Г. Гердер зосередив свою увагу на пісні як на результаті способу мислення і відчуттів певної етнічної спільноти. Учений представив генезис народної пісні таким чином: «Не підлягає сумніву, що поезія, і особливо пісня, була спочатку цілком народною, тобто легкою, простою, що іде від самих предметів, і створювалася на мові мас, а також самої природи, багатої і відчутної для усіх» [7, с. 72]. Можна зробити висновок, що гердерівське розуміння генезису народної пісні полягало в тому, що пісня виникла на рівні колективного несвідомого, традиції, що виходить із глибини віків, у ній відображується усе життя і світогляд людей.

У результаті історико-теоретичного дослідження розвитку мови мислителем були виокремлені умови зародження народної пісні, показано її становлення в епоху «поетичного періоду мови». Видатний поет, лауреат Нобелівської премії в галузі літератури Т.С. Еліот також указував, що поезія народилася в часи первісної культури [8, с. 148].

В аспекті нашого дослідження зазначимо, що І.Г. Гердер показав зародження в архаїчній пісні ядра поглядів нації, формування її світогляду. Так, філософ писав: «За мовою, за тоном і змістом ці старовинні пісні являють справжнє мислення свого племені, або як би самий стовбур, серцевину нації» [9, с. 84].

Народна творчість, зокрема пісня, містила сакральні та міфологічні уявлення, ідеї героїчного епосу, систему культових обрядів, ліричні переживання, представляла світогляд народу загалом, «вона жила на слуху народу, на устах живих співців, на струнах їх арфи; вона оспівувала історію, події, таємниці і знамення; вона була подібна до квітки, яка розкриває своєрідність кожного народу, його мови і країни, його прав і забобонів, пристрастей та дерзань, його музики та його душі» [7, с. 72]. Щодо зумовленості визначальних рис народної поезії країною та часом її походження сучасні автори погоджуються з І.Г. Гердером і запевняють, що «вивчення історії показало нам взаємозв'язок форми і змісту поезії з особливостями її місця і часу» [8, с. 53], та підкреслюють: «У кожного племені, у кожної нації не тільки свій власний, творчий, проте і свій критичний склад» [8, с. 147].

І.Г. Гердер підкреслив, що народні пісні з початку свого виникнення мали навчально-виховний потенціал, давні співці «навчали людей своїми піснеспівами, в яких ми знаходимо в ті часи і картини переможних битв, і басні, і начення, і закони, і міфологію», причому «так було в усіх народів» [10, с. 120]. В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що учений зазначив здатність національних мов і народнопоетичного надбання відбивати суспільно-історичну практику народів і їх національний характер.

Акцентуючи на проблемі дослідження усної народної творчості, науковець узагальнив методологічні положення фольклористики. Зокрема, в роботі «Про походження і поширення перших релігійних понять» педагог писав: «Я стежив за образом мислення націй і ...дійшов висновку, що кожна нація створювала свої пам'ятки згідно з релігією своєї країни, за переказами своїх батьків і за поняттями народу, що ці пам'ятки явилися на поетичній мові, в поетичному вбранні і в поетичному ритмі: це були, значить, міфологічні національні пісні про початки давніх пам'яток народу. І такі пісні мала кожна нація давнини, яка без чужої допомоги на шляху своєї власної культури хоча трохи вийшла з варварства» [2, с. 627].

Таким чином, в результаті проведення широких народознавчих досліджень, наукового осмислення фольклорної спадщини людства учений зробив висновок, що фольклор являє особливу, специфічну область художньої діяльності народу, змальовує «самостійний національний розвиток» [2, с. 631].

Етнограф, літературознавець О. Пипін показав внесок «німецької метафізичної філософії, при відомому сприянні романтичної школи» перетворення історії літератури з простого переліку прізвищ письменників і їх творів на цілісне уявлення про «історію літератури як про історію поезії, як мистецтва, з відображенням національної дійсності» [11, с. III]. І.Г. Гердер вважав, що вивчення народно-поетичної творчості може надати інформацію як для історика людства, так і для поета, теоретика поезії, філософа [2, с. 646]. О. Пипін підкреслив роль у цьому процесі видатного німецького ученого, який довів «історичне право і художню достойність поезії народної» [11, с. III]. Своєю чергою філософ Ф. Шлейермахер в роботі «Герменевтика» показав тісний зв'язок поезії зі свідомістю: «Лірична поезія виражає рух безпосередньої самосвідомості» [12, с. 117].

Визначною заслугою ученого було те, що він провів величезну роботу з пошуку та систематизації народного мистецького спадку у масштабах багатьох країн, більшості народів світу, в історичній ретроспективі. Педагог довів, що кожен народ має право визнавати себе самобутнім, а з національних культур формується світова культура і «один ланцюг культури поєднує <...> усі розглянуті у нас нації, а також усі, які тільки передбачається розглянути» [13, с. 441]. Отже, на основі пізнаних фактів дослідник виявив закономірності становлення, розвитку і функціонування народнопоетичної творчості в суспільстві, представив науково об'єктивне осмислення пісенної традиції, довів суспільну роль усної народної творчості, сприяв утвердженню принципу народності в мистецтві, заклав основи принципу культуровідповідності в навчанні і вихованні молоді.

В аспекті нашого дослідження зазначимо, що в процесі опанування людиною давньою культурою І. Г. Гердер вбачав її освітньо-виховне значення і засіб розвитку свідомості. Учений був переконаний в тому, що «мистецтво повинно відігравати виховну роль» [14, с. 21]. Педагог стверджував, що, знайомлячись із ранніми періодами вітчизняної історії, людина може долучитися до духу своїх предків у його найбільш могутньому і чистому вираженні.

Значущість поезії, яка має своєю «важливішою задачею вираз почуттів і переживань», для виховання національної свідомості, відстоював і критик літератури Т.С. Еліот. Зокрема, він писав: «Можна відібрати у народу його мову, насильно ввести в школах іншу мову; проте до тих пір, поки не вийде навчити такий народ відчувати іншою мовою, стару мову викоринити неможна, і вона знов про себе заявить у поезії, яка є двигуном почуттів» [8, с. 185]. В результаті теоретик літератури довів, що «жодне мистецтво не відстоює настільки наполегливо свою національну особли-

вість, як поезія» [8, с. 185]. Отже, учений ХХ століття так само, як і два століття назад І.Г. Гердер, довів здатність поезії відбивати особливості «духу народу», характеру і національного світогляду, потребу використовувати поезію в освітньо-виховному процесі для формування національної свідомості.

В аспекті нашого дослідження підкреслимо значення гердерівського розуміння значення народної пісні для утворення тісного зв'язку в етнічному колективі, який своєю чергою є необхідною умовою утворення нації. Учений наголосив, що пісню складали колективно, разом із цим вона згуртовувала спільність: «Пісня потребує маси, співзвучності багатьох: їй потрібно вухо слухачів і хор голосів і душ» [7, с. 72]. Отже, на основі створення поетико-пісенного надбання відбувалося осмислення і самовідчування особистості в просторі культури, працював складний механізм залучення підростаючого покоління до скарбниці народного мистецтва, що дозволяло в процесі спілкування формувати єдність спільноти.

Зазначимо ще один фактор, завдяки якому поезія, пісня давніх часів сприяли формуванню почуття єдності спільноти, з якої згодом утворилися нації. Завдяки поезії, яка була закарбована на письмі, з'явилася можливість довідатися про видатних людей, що виявляли відвагу у ратний час, які власними діями захищали свою вітчизну багато століть тому. Так, дослідник акцентував на змалюванні в піснях рушійної сили їх самовідданості: «І тепер встають перед моїм поглядом герої Гомера, я чую протест Оссіана, хоча тінь співця і тіні героїв давно вже зникли з обличчя землі. Проте повітря, яке стрясалося їх вустами, зробило безсмертним їх і являє образи їх моєму погляду» [13, с. 236]. Учений наголосив на виховному впливі, який дозволила отримати фіксація на письмі, знов наводячи приклад творчості Гомера: «Гомер співав – не для нас; проте оскільки він прийшов до нас, він належить нам, і ми насмілюємося учитися у нього» [13, с. 387]. Отже, за рахунок передачі на письмі осмислення та емоційного сприйняття історичних фактів, видатних подій, окремих особистостей і виникла можливість використовувати приклади інших народів для виховання громадянських і патріотичних якостей.

Внаслідок стадіальності розвитку літературного процесу поезія переставала бути виразом мислення усього народу у вигляді народної пісні і її поступово доповнило мистецтво, що мало певного автора. Виражаючи причетність до турбот і неспокою часу, автор або виконавець пісні здійснював вплив на увесь характер сприйняття реальності слухачами: «Співець або рапсод співав тільки для теперішнього моменту, проте в цей один момент він досягав такого ступеню впливу,

що серце і пам'ять заміняли собою бібліотеки на цілі століття» [15, с. 195].

Як зазначав Г. Гейне в роботі «Романтична школа», романтичний напрям у мистецтві, його система прийомів вивчення творів «почала з оцінки художніх творів минулого і з рецепту для виготовлення художніх творів майбутнього» [16, с. 173]. І.Г. Гердер розглядав основи, на яких має ґрунтуватися жива самобутня сприйнятливості літераторів, їх художня свідомість, щоб довести мистецтво до вищого ступеню досконалості. Головним було те, що філософ дійшов висновку про необхідність посилення в мистецтві народного начала. Зокрема, він вказував на необхідність узгоджувати мотиви, сюжети і елементи художнього впливу власної поетичної творчості з художньою свідомістю рідного народу, стверджуючи принцип народності в літературі. Ставлення до народного набутку і розуміння, перш за все, поетичної і пісенної творчості, на думку ученого, визначає ставлення до власної нації. Зокрема, він зазначав: «Хто мало або зовсім нічого не бачить в них, показує тим самим, що не має з нею (нацією) нічого спільного» [9, с. 84].

Народне мистецтво, на його думку, здатне влити в літературну діяльність живильну силу творчості. Висуваючи ідею народності на рідному ґрунті в своїй боротьбі за національну самобутність німецької літератури, І.Г. Гердер поширив цю ідею на літератури народів світу, наголосив на їх духовній своєрідності. Вивчення народної культури і залучення її в творчий процес митця, як справедливо вважав учений, є одним із найдієвіших способів оновлення мистецтва та утвердження спадкоємності прогресивних традицій у сучасній культурі.

Таким чином, педагог розумів принцип народності як звернення до фольклорних джерел, що одухотворює професійну художню творчість і наголосив на необхідності втілення а життя опори на цей принцип, що спрятиме його розвитку. Можна зробити висновок, що ідея народності мистецтва, висловлена культурфілософом, була важливим теоретичним здобутком, що був по-справжньому новаторським і потребував практичного втілення гуманітаріями, як літераторами, так і педагогами. Серед останніх – співвітчизник І.Г. Гердера, А. Дістервег довів необхідність урахування в навчально-виховному процесі особливостей духовного світу рідного народу, дотримання в освітньому середовищі принципу культуровідповідності.

Дослідник творчості мислителя А. Гулига представив гердерівське розуміння значення творчості поетів національного масштабу, в якому виокремив «високе призначення поета – бути вихователем і наставником усього народу <...> Поет притягує народні серця, просвічує розум. В цьому сенсі

поет – «творець свого народу», він розкриває перед людьми світ» [14, с. 161]. Визнаний літературний критик XIX ст. А. Григор'єв, розглядаючи національну своєрідність мистецтва, також доводив, що «словесність посвячена в таємниці цивілізації, поезія посвячена в таїну ідеалу. Ось чому словесність – потреба суспільств. От чому поезія – жадання душі. От чому поети – перші вихователі народу» [17, с. 159]. Поезія збагачує духовний світ і відіграє особливу роль у житті суспільства. Отже, творча унікальність великих національних поетів полягала в тому, що вони в суті своєї художньої творчості виражали національну самобутність і виявляли та формулювали суспільно-історичні і духовні запити співвітчизників.

Філософ актуалізував проблему пробудження і збереження інтересу до культурних цінностей народів світу. У багатьох роботах І.Г. Гердер наголошував на необхідності наукового вивчення народу взагалі і його словесного мистецтва зокрема. У передмові до збірки пісень педагог поставив проблему наближення учених-гуманітаріїв до пізнання народних мас і збереження усної народної спадщини шляхом цілеспрямованого збирання фольклору: опис культурних традицій і їх збереження потрібно проводити не тільки заради їх наукового вивчення і введення в науковий обіг, а і для «для нації, для народу, для єдиного цілого, що називається вітчизною!» Отже, педагог гостро розумів значення фольклору у вихованні і освіті, його вплив на розвиток і формування особистості, для осмислення і самовідчуття особистості в просторі культури.

З огляду на тему нашого дослідження підкреслимо безпосереднє гердерівське виокремлення впливу поезії на процеси формування націй і національної свідомості. Педагог ушляхував мистецтво, яке слугувало знаряддям свободи проти пригноблювачів, – поезію, яка застосовувалася в політичному житті епохи: «Вплив народу на мистецтво і мистецтва на народ був не тільки фізичним і психологічним, а й значною мірою політичним» [14, с. 121]. У роботі «Поезія і красномовність» учений відобразив безпосередню значимість мистецтва слова у світлі формування національної свідомості: «у більш пізні часи оповідальна поезія (мала вона назву чи епопеї, чи роману, або романсу) справляла вплив, не завжди, правда, настільки вирішальний і значний, проте все ж незмінно значний, на утворення і перетворення націй [5, с. 218]. О. Пипін наголосив на величезному значенні гердерівської спадщини для розуміння значення фольклору в гуманітарній науці, зазначивши, що «з його погляду почалося те розуміння природи народної пісні, яке тепер є домінуючим» [2, с. 635].

Мислитель показав, що народна пісня має вирішальне значення для усвідомлення впливу

древніших епох народного життя на формування народного характеру і світогляду в подальші епохи. У рамках нашого дослідження підкреслимо, що І.Г. Гердер увиразнив значення народнописенної творчості для формування національної свідомості, довів, що від висвітлення творів народного пісенного мистецтва «можна чекати для слави нації, для виховання і розвитку людського духу» [9, с. 83], а знання молоддю основ пісенної культури виховує почуття законної національної гордості.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи внесок І.Г. Гердера у становлення науково-методологічних основ дослідження народної спадщини, зокрема народно-поетичної творчості, і її залучення в навчально-виховний процес, зазначимо наступне. Провівши величезну фольклористичну роботу в різних країнах і використовуючи принцип історизму, учений представив науковому і суспільному загалу зразки усної художньої творчості більшості народів світу, що, безперечно, сприяло посиленню інтересу до народної пісні в багатьох країнах світу. Наголошено на тому, що І.Г. Гердер довів культурну самобутність народів, яка відбивається на пісенній творчості. Представивши генезис народної пісні, акцентував увагу на тому, що у фольклорі відображується думки, настрої, почуття, результати пізнання, «образ мислення нації», її світогляд загалом і «самостійний національний розвиток».

Підкреслено, що вивчення І.Г. Гердером походження, закономірностей творення і соціального значення народної пісні дало змогу характеризувати її як засіб розвитку свідомості. Доведено здатність народнописенної творчості сприяти входженню підростаючого покоління в культурний простір рідного народу, створювати почуття єдності спільноти, виховувати громадянські і патріотичні якості. Таким чином, виявлено, що проведений аналіз новаторських поглядів І.Г. Гердера на значення народнописенної творчості дозволив виокремити загальнофілософські, культурологічні і педагогічні основи використання фольклору як засобу виховання національної свідомості молоді. Подальшого дослідження потребує внесок І.Г. Гердера у становлення поняття культурного націоналізму і використання його наукового доробку для національного виховання.

Список використаної літератури:

1. Жирмунский В.М. Жизнь и творчество Гердера. *Гердер И.Г. Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. VII–LVIII.
2. Пыпин А.Н. Гердер. *Вестник Европы*. 1890. Апрель. С. 625–672.
3. Гердер И.Г. Трактат о происхождении языка, удостоенный премии Королевской Академии наук за 1770 год. Гердер И. Г. *Избранные сочи-*

- нения. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 133–154.
4. Гердер И.Г. О новейшей немецкой литературе. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 117–132.
 5. Гердер И.Г. Поэзия и красноречие. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 213–224.
 6. Гердер И.Г. Критические леса, или Размышления, касающиеся науки о прекрасном и искусства, по данным новейших исследований. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 157–179.
 7. Гердер И.Г. О народных песнях. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 72–82.
 8. Элиот Т.С. Назначение поэзии. *Статьи о литературе*. Перевод с английского. Киев : AirLand, 1996. (Citadelle). С. 121–148.
 9. Гердер И.Г. Из старого предисловия к сборнику народных песен *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 83–87.
 10. Гердер И.Г. О новейшей немецкой литературе. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 117–132.
 11. Пыпин А.Н. История русской литературы в 4 т. Санкт-Петербург : тип. М.М. Стасюлевича. 1889–1899. Т. 1 : Древняя письменность. 1898. XII, 484 с.
 12. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Перевод с немецкого А.Л. Вольского. Научный редактор Н.О. Гучинская. Санкт-Петербург : Европейский Дом. 2004. 242 с.
 13. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. АН СССР. Памятники исторической мысли. Москва : Наука. 1977. 703 с.
 14. Гулыга А.В. Гердер. Изд. 2-е, дораб. Москва : Мысль. 1975. 181с.
 15. Гердер И.Г. О воздействии поэзии на нравы народов в древние и новые времена. *Избранные сочинения*. Москва, Ленинград : Гослитиздат. 1959. С. 192–195
 16. Гейне Г. Романтическая школа. *Полное собрание сочинений в 12 томах* / Под общей редакцией Н.Я. Берковского, М.А. Лифшица и И.К. Луппола. Москва, Ленинград : «Academia». 1936. (Серия «Немецкая литература»). Том 7. С. 155–310.
 17. Григорьев А. Народность и литература. *Эстетика и критика* / Вступ. статья, сост. и примеч. А.И. Журавлевой. Москва : Искусство. 1980. (История эстетики в памятниках и документах). С. 169–199.

Yurchenko O. The problem of the essence and origin of folk songs and poetry as a spirituality reflection of the nation in the creative heritage of I. G. Herder and its significance for national consciousness education of youth

The article summarizes Herder's contribution to the formation of scientific and methodological foundations of the study of national heritage. It is proved that the scientist for the first time showed the importance of the spiritual culture of the people, highly appreciated the heritage. Emphasis is placed on the fact that the cultural philosopher introduced into scientific circulation the concept of "folk poetry", "folk song", stressed the need for scientific study of oral folk art, its preservation and promotion to form the unity of the nation.

It is noted that the folklore work carried out by scientists in different countries, allowed to present to the scientific and social community samples of oral art of most peoples of the world. Undoubtedly, this helped to increase interest in folk songs in many countries around the world. It was found that the search-folklore and journalistic work of I. G. Herder influenced the change in the assessment of the cultural significance of folk art. The fact that the cultural identity of the people is reflected in its song heritage is actualized. It is shown that the philosopher in cultural explored the ways of creating a song and poetic achievement, proved its national origin, discovered the patterns of formation, development and functioning. It is revealed that artistic creativity reflects thoughts, moods, feelings, results of cognition, "way of thinking of the nation", its worldview.

During the study it was found that the scientist showed the importance of education in poetic word as well as the conditions for the implementation of this educational influence. It is emphasized that Herder's study of the origin, patterns of creation and social significance of folk songs allowed to characterize it as a means of developing consciousness. It is proved that the teacher was one of the first to emphasize the ability of folk songs to promote the entry of the younger generation into the cultural space of the native people, to create a sense of community unity, to cultivate civic and patriotic qualities. The analysis of Herder's innovative views on the importance of folk songs allowed us to identify the general philosophical, cultural and pedagogical foundations of the use of artistic heritage of the people as a means of educating the national consciousness of youth.

Key words: folk song, I.G. Herder, education, national consciousness.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.5.016:811.161.2 (075)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.2>

Т. М. Левченко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Т. В. Чубань

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Статтю присвячено формуванню і розвитку комунікативної компетентності учнів профільних класів; зазначено, що саме комунікативна компетентність актуальна для кожної сучасної людини і суспільства загалом, тому її розвиток надзвичайно важливий для учнів профільних класів. З'ясовано, що комунікативна компетентність – складник професійної компетентності. Констатовано, що незалежно від сфери майбутньої діяльності, старшокласникам необхідно мати навички роботи з інформацією, знати особливості комунікативного середовища, вміти використовувати навички спілкування, враховувати способи комунікації інших учасників, змінювати власні тактики у спілкуванні. Зазначено, що педагогу варто враховувати вимоги, до яких зобов'язує нині ринок праці, зокрема до комунікативних умінь і навичок майбутніх спеціалістів, впроваджувати в освітній процес найбільш продуктивні методики теоретичного, практичного засвоєння і розвитку комунікативної компетентності. Уточнено зміст поняття «комунікативна компетентність»; проаналізовано різні підходи до розуміння комунікативної компетентності за останні кілька років; з'ясовано організаційно-педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів профільних класів.

Установлено, що поняття «комунікативна компетенція» має такі складники: комунікативний (всі процеси обміну інформацією), перцептивний (сприйняття і розуміння людьми один одного в процесі комунікації) та інтерактивний (процеси взаємодії) як основні характеристики процесу спілкування. Систематизовано складники комунікативної компетентності особистості, що забезпечують її сформованість: 1) мовленнєві комунікативні знання і уміння; 2) соціально-психологічні комунікативні знання і вміння; 3) діяльнісно-практичні комунікативні уміння. Визначено основні особливості побудови навчального процесу, що сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності учнів: насиченість навчального процесу формами і методами навчання, які необхідно спрямувати на розвиток комунікативних знань, умінь і навичок учнів; відбір і використання в навчальному процесі особистісно значущого змісту освіти з урахуванням індивідуального підходу; реалізація освітнього процесу на основі суб'єктних стосунків між його учасниками. Особливу увагу приділено організаційно-педагогічним умовам ефективності формування комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетенція, ключові компетентності, профільна освіта, нахили, здібності, можливість, учні старших класів.

Постановка проблеми. У Концепції профільного навчання в старшій школі йдеться про те, що «профільне навчання є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти нашої держави й передбачає реальне й плано-мірне оновлення школи старшого ступеня і має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня» [5]. Одним із пріоритетних напрямів удосконалення змісту і якості освіти в сучасних умовах є профільне навчання, яке забезпечує вибір здобувачами освіти

індивідуального навчального плану, що визначає процес індивідуалізації і диференціації освіти на основі особистісного підходу. У межах такого навчання змога сформувати необхідні для сучасного суспільства компетенції істотно зростає, оскільки кожен суб'єкт освітнього процесу вибудовує власну траєкторію підготовки, яка відповідає його інтересам, природнім нахилам, здібностям і можливостям.

Комунікативна компетентність є ключовою, адже вона необхідна кожній людині для вирі-

шення різноманітних соціально-значущих завдань й означена практично у всіх нормативно-правових документах, що регламентують зміст освіти, починаючи від спільної заяви учасників конференції Європейської Ради ЄС (м. Болонья) до «Комплексу нормативних документів для розробки складових галузевих стандартів вищої освіти», що розроблені МОН України. Правомірність нормативної фіксації комунікативної компетентності як ключової зумовлена не тільки соціальною та індивідуальною цінністю, але й недостатньою підготовкою учнів профільних класів у цьому напрямі. Вирішення методичних і дидактичних питань формування ключових компетентностей в освітньому процесі – основний напрям наукових пошуків для сучасного етапу розвитку профільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема використання компетентнісного підходу в профільній школі набула актуальності в сучасній педагогіці.

Проблемі розвитку комунікативної компетентності присвячені дослідження в різних галузях науки, а трактування самого поняття «компетентність» змінюється залежно від поставлених завдань, проблеми та наукових поглядів авторів на досліджуваний феномен. Українські дослідники (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.) з'ясували особливості компетентнісного підходу в сучасній освіті. Зарубіжні педагоги комунікативну компетентність розглядали як властивість індивіда, що виявляється в способах особистої самореалізації (В. Болотов, В. Серіков та ін.), інтегральну якість особистості, яка базується на знаннях і досвіді (І. Зимня, Г. Селевко та ін.), здатність до створення власного мовленнєвого продукту, що орієнтований на сприйняття іншими (В. Гузєєв та ін.), готовність до взаємодії, вербального і невербального спілкування (Д. Іванов та ін.), здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими учасниками комунікативного процесу (Ю. Емельянов, Ю. Жуков, Л. Петровський, С. Братченко, Н. Буртова та ін.).

Незважаючи на багатоаспектність досліджень про поняття «комунікативна компетентність», проблема формування і розвитку комунікативної компетентності в учнів профільних класів залишається актуальною.

Мета статті – проаналізувати проблеми формування і розвитку комунікативної компетентності у профільному навчанні та запропонувати шляхи їх вирішення.

Для з'ясування організаційно-педагогічних умов формування і розвитку комунікативної компетентності учнів профільних класів необхідно було вирішити низку завдань: здійснити теоре-

тичний аналіз основних підходів до означеної проблеми; уточнити зміст поняття «комунікативна компетентність» учнів профільних класів; розробити критерії, що дозволяють засвідчити зміни у процесі формування комунікативної компетентності учнів профільних класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що розвиток профільного навчання на основі диференціації та індивідуалізації має давні традиції як в Україні, так і за її межами. Зорієнтованість учнів на ефективну соціалізацію, адаптацію, застосування власних здібностей відповідно до потреб суспільства, завжди була важливим завданням профільного навчання. Як засвідчує світовий досвід, освіта у старшокласників має профільне спрямування, а перспективи розвитку загальної освіти в Україні та основні напрями його модернізації також пов'язані з профільним навчанням. Його розглядають як систему спеціалізованої підготовки старшокласників, що орієнтована на індивідуалізацію і соціалізацію з урахуванням потреб ринку праці.

У системі профільної освіти учні більш відповідальні, самостійні й незалежні у ставленні до навчання і прагненні отримати нові знання. Профільне навчання передбачає певні академічні свободи (забезпечення варіативності, вільного вибору в освітньому процесі), перехід від колективної форми навчання до індивідуальної, зростання самостійної роботи учнів, спрямування суб'єкта освітнього процесу на активну і порівняно автономну навчальну діяльність. Важливо, що зміст такої діяльності переважно орієнтований на майбутню професійну самореалізацію з урахуванням актуального стану розвитку ключових компетенцій.

Реалізація компетентнісного підходу не заперечує необхідності формування знань, умінь, навичок, загальних способів дій, які загалом визначають діяльнісний характер освіти. Під час профільного навчання увага учнів зорієнтована на соціалізацію і професіоналізм. Стосовно комунікативної компетентності, то її розглядають як важливу умову, яка розширює можливості соціалізації молодої людини, адже соціальна комунікація дає змогу ефективно взаємодіяти з іншими, а також є значимим чинником предметної комунікації при поглибленому вивченні профільних предметів. Предметна комунікація відрізняється від соціальної особливостями знакової системи, що зорієнтована на позначення специфічних явищ у межах тієї чи тієї профільної дисципліни.

Уточнення змісту поняття «комунікативна компетентність» вимагало проаналізувати різні підходи до розуміння цього твердження за останні кілька років. На відміну від сукупності знань, умінь і навичок, що традиційно становили зміст освіти, нині пріоритет отримали ключові компетенції учнів

в інтелектуальній, правовій та інформаційній сферах. При цьому компетентність як актуальний вияв компетентності має не тільки когнітивні складники, а й технологічні, мотиваційні, поведінкові, поряд із результатами навчання, навичками і системою ціннісних орієнтирів.

Сучасний учитель має фіксувати не суму засвоєної інформації, а готовність учнів діяти в різних ситуаціях, зокрема проблемних, а також формувати здатність до складних видів діяльності (навчальної, предметної, навчально-професійної, соціальної). Очевидно, що компетентність передбачає певний рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним засвоєнням змісту навчання. Значна кількість дослідників підтримують думку, що компетентність пов'язана з діяльнісними характеристиками особистості. Важливим результатом реалізації компетентнісного підходу є зміни не тільки у змісті освіти, але і в методах, видах навчальної діяльності, якими має оволодіти кожен учень, а також способи оцінки ефективності освітнього процесу.

Особливий статус комунікативної компетентності визначили в працях зарубіжні дослідники В. Тесленко, С. Латинцева, в яких схарактеризували причини, що зумовили комунікативну компетентність як ключову: 1) суспільний запит на професіоналів, які здатні працювати в команді на загальний результат, опрацьовувати інформацію, продуктивно вирішувати конфлікти і публічно презентувати результати власної діяльності; 2) значення комунікативної компетентності як засобу та умови існування будь-якої спільноти, яка використовує інформацію [7].

Враховуючи особливе значення комунікативної компетентності у сучасному світі, а також розглядаючи її у спектрі необхідності формування й розвитку в умовах профільного навчання, ми проаналізували ті поняття комунікативної компетентності, які відображають найвагоміші її аспекти. Комунікативна компетентність, на думку сучасних дослідників, має такі складники: комунікативний (всі процеси обміну інформацією), перцептивний (сприйняття і розуміння людьми один одного у процесі комунікації) та інтерактивний (процеси взаємодії) як основні характеристики розвитку спілкування. Отже, поняття «комунікативна компетентність» визначаємо як характеристику особистості, яка має сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що дають змогу ефективно вирішувати завдання спілкування і досягати взаєморозуміння.

М. Ватютнев зазначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [6, с. 40]. Низка інших дослідників розглядають важливу роль здібностей людини у формуванні комунікативних умінь

і навичок, а поняття «комунікативна компетентність» – як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [1, с. 185].

Нам імпонують погляди вчених (Н. Гез, О. Казарцева, Ю. Федоренко), які поняття «комунікативна компетентність» тлумачать із погляду лінгвістики як «знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування» [2; 3; 8].

Як слушно зазначає О. Краєвська, поняття «комунікативна компетентність» можна вважати одночасно явищем як лінгвістики, так і педагогіки, «оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність, її важливу роль у розвитку особистості» [4, с. 53].

Систематизуючи складники комунікативної компетентності особистості, ми виокремили такі групи комунікативних знань, умінь і навичок, що забезпечують її сформованість: 1) мовленнєві комунікативні знання та уміння; 2) соціально-психологічні комунікативні знання та вміння; 3) діяльнісно-практичні комунікативні уміння. Варто зазначити, що формувати комунікативну компетентність в умовах профільного навчання необхідно з урахування вікових особливостей учнів, адже саме в старших класах встановлюється тісний взаємозв'язок між професійними і навчальними інтересами. На думку психологів, професійна та особистісна самореалізація є пріоритетною в розвитку молодого людини. Динаміка розвитку в підлітковому віці залежить від низки умов, до яких належать не тільки особливості спілкування з авторитетними людьми, які суттєво впливають на самовизначення учнів, але й тенденція до спілкування з учителями, батьками, дорослими, чия думка важлива для старшокласників [6, с. 212].

Процес розвитку і формування комунікативної компетентності має бути невід'ємним компонентом загального розвитку особистості. Передумовами такого процесу мають бути життєвий досвід, загальна ерудиція, наукові методи навчання, а також засоби мистецтва. У зв'язку з цим важливим завданням процесу навчання є інтеграція досвіду і знань, отриманих із різних джерел, які умовно можна поділити на суб'єктивні й об'єктивні. Суб'єктивні – це інтереси, мотиви, установки, потреби та спрямованість особистості. До об'єктивних значна кількість дослідників зараховують соціальне середовище (сім'я, школа, ровесники, засоби масової інформації, мистецтво та ін.), а також навчально-виховний процес у закладах загальної середньої освіти.

Особлива увага у формуванні комунікативної компетентності належить низці функцій процесу навчання і спілкування, які збігаються (обмін інформацією, організація спільної діяльності,

пізнання людьми один одного та ін.). Отже, процес навчання можна розглядати як різновид спілкування. Сучасному вчителю необхідно так структурувати педагогічний процес, щоб забезпечити учням різноманітний комунікативний досвід і цілеспрямовано формувати комунікативні здібності. У такий спосіб учні набувають досвід спілкування як у процесі предметної діяльності (предметна комунікація), так і в процесі міжособистісних стосунків (соціальна комунікація).

Формування і розвиток комунікативної компетентності мають здійснюватися на всіх етапах навчально-виховного процесу, при цьому вивчення будь-якої навчальної дисципліни мусить сприяти розвитку тих чи тих комунікативних умінь учнів профільних класів. Формування і розвиток комунікативної компетентності доцільно здійснювати, спираючись на розвиток її основних складників у навчальному процесі: теоретичний, практичний і особистісний.

Для досягнення мети формування комунікативної компетентності важливо використовувати когнітивні, активно-діяльнісні та гуманістичні технології сукупно або використовувати комплексну освітню технологію, яка має пріоритетний статус того чи того компонента змісту освіти. Наприклад, на першому етапі реалізації пріоритет варто фіксувати на теоретичному матеріалі, знаннях та інформації (когнітивний аспект), на другому (практичному) необхідно зосередити увагу на розвитку умінь, навичок, комунікативному досвіді в різних ситуаціях спілкування (активно-діяльнісний аспект), на третьому (особистісному) – формувати відповідну спрямованість особистості, емоційно-ціннісне ставлення, мотивації (гуманістичний аспект).

Варто зазначити, що в умовах профільного навчання учні мають змогу вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, що сприяє поглибленому вивченню певних навчальних дисциплін, що може бути стримуючим чинником для формування комунікативної компетентності, якщо увага учнів зосереджена на предметній діяльності. Предметна комунікація сприяє взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу під час вирішення навчальних проблем чи завдань. Така предметна взаємодія має бути організована вчителем у межах реалізації кожного етапу навчальної технології. Однією з основних у процесі такого навчання залишається соціальна комунікація, адже вона доповнює і збагачує предметну комунікацію й допомагає в інших аспектах навчально-професійної життєдіяльності учнів.

Важливими особливостями побудови навчального процесу, що сприяє формуванню й розвитку комунікативної компетентності учнів, є такі:

– насиченість навчального процесу формами і методами навчання, які необхідно спрямувати на розвиток комунікативних умінь і навичок учнів;

– відбір і використання в навчальному процесі особистісно значущого змісту освіти з урахуванням індивідуального підходу;

– реалізація освітнього процесу на основі суб'єктних стосунків між його учасниками.

Організаційно-педагогічні умови ефективності формування комунікативної компетентності учнів профільних класів мають містити такі компоненти: змістові (конструювання особистісного-значущого змісту навчання); методичні (вибір форм і методів організації навчального процесу); індивідуально-особистісні (професійна компетентність і особиста готовність учителя до організації навчального процесу).

Висновки і пропозиції. Вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що комунікативна компетентність складне явище в методиці навчання і вимагає нових підходів до вирішення змісту проблеми і варіативності компонентного складу. Вчителю профільної школи варто організувати роботу зі старшокласниками, спрямовуючи її на формування і розвиток саме комунікативної компетентності, адже така робота дозволить підвищити рівень її сформованості, а саме: комунікативних знань, умінь навичок, які сприятимуть встановленню ефективних контактів з іншими людьми, допоможуть опанувати норми спілкування, застосовувати набуті знання в умовах комунікативного процесу, що швидко змінюється.

Питання про формування і розвиток комунікативної компетентності в профільному навчанні залишається відкритим і потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури:

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
3. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие. 2-е изд., Москва : Флинт, Наука, 1999. 496 с.
4. Краєвська О.Д. Комунікативна компетентність як педагогічна проблема. *Materialy V Miedzynarodowej naukowo-praktyczney konferencji «Europejska nauka XXI 20 powieka – 2009»*. Przemysl. 7–15 maja 2009. Volume 9. Pedagogiczne nauki. Psychologia i socjologia. Muzyka i zycie.: Przemysl. Nauka i studia. С. 53–55.
5. Концепції профільного навчання в старшій школі. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>.

6. Кулагина И.Ю., Колуцкий В.Н. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. Москва : Творческий центр Сфера. 2004. 464 с.
7. Тесленко В.И., Латынцева С.В. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание. Красноярск : КПКУ, 2007. 255 с.
8. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2005. 212 с.
-

Levchenko T., Chuban T. Formation of communicative competence in specialized training

The article is devoted to the formation and development of communicative competence of students of specialized classes; it is noted that communicative competence is relevant for every modern person and society as a whole, so its development is extremely important for students of specialized classes. It was found that communicative competence is a component of professional competence. It is stated that regardless of the sphere of future activity, high school students need to have skills in working with information, know the features of the communicative environment, be able to use communication skills, take into account other participants' communication methods, change their communication tactics. It is noted that the teacher should take into account the requirements to which the labor market is obliged today, including the communication skills and abilities of future professionals; to introduce into the educational process the most productive methods of theoretical, practical mastering and development of communicative competence. The meaning of the concept of "communicative competence" is specified; different approaches to understanding communicative competence over the last few years are analyzed; the organizational and pedagogical conditions for the formation of communicative competence of students of specialized classes are clarified.

It is established that communicative competence has the following components: communicative (all processes of information exchange), perceptual (perception and understanding of each other in the process of communication) and interactive (processes of interaction) as the main characteristics of the communication process. The components of the communicative competence of the personality that ensure its formation are systematized: 1) speech communicative knowledge and skills; 2) socio-psychological communicative knowledge and skills; 3) activity-practical communicative skills. The main features of the construction of the educational process, which contributes to the formation and development of communicative competence of students: the saturation of the educational process with forms and methods of teaching, which should be aimed at developing communicative skills of students; selection and use in the educational process of personally significant content of education, taking into account the individual approach; implementation of the educational process on the basis of subjective relations between its participants. Conclusions are made about the importance of the researched problem in teaching methods, which requires new approaches to solving the content of the problem and the variability of the component composition of communicative competence.

Key words: *communicative competence, competence, profile education, inclinations, abilities, opportunities, senior pupils.*

УДК 378.147.091.33-027.22:79

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.3>**О. Є. Лобода**аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка,
викладач фортепіано
Школи фортепіано «AOLIYA» (м. Ордос, Китай)

ФЕНОМЕН «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» З ПОЗИЦІЙ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ЙОГО ОСМИСЛЕННЯ

У статті розглянуто концепції обґрунтування сучасними науковцями феномена «освітнє середовище». Представлені деякі з підходів щодо тлумачення освітнього середовища: еколого-особистісний підхід В.А. Ясвіна, комунікативно орієнтований підхід В.В. Рубцова, антрополого-психологічний підхід В.І. Слободчикова, екопсихологічний підхід В.І. Панова.

Зазначено, що В.А. Ясвін, розглядаючи поняття «освітнє середовище» як психолого-педагогічний об'єкт, інтерпретує його як систему мотивів та потреб індивіда, а також зовнішніх властивостей, які надають чи обмежують можливості для навчання та розвитку індивіда. За В.В. Рубцовим, освітнє середовище – це форма співпраці, яка орієнтована на створення спільнот, що забезпечують їх учасникам передачу необхідних норм життєдіяльності, а також способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності. Доведено, що В.І. Слободчиков визначає освітнє середовище як динамічне утворення, системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти та самих учасників освітнього середовища. В.І. Панов цей феномен інтерпретує як систему освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації певної освітньої технології та ролі навчального закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації індивідів, що навчаються відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів.

Зазначені підходи узагальнено в представленій автором таблиці.

У процесі дослідження також розглянуто концепції науковців Г.Ю. Беляєва та М.В. Братко, яка вивчає освітнє середовище закладу вищої освіти. Перспективним є обґрунтування поняття «освітнє середовище» сучасною вітчизняною вченою Р.О. Семеновою, в концепції якої освітнє середовище представлено з позицій новітніх тенденцій у сфері сучасної освіти.

У результаті дослідження було виявлено, що гнучке освітнє середовище можливе лише в умовах загальної гуманітарної спрямованості освітнього простору на внутрішні механізми самоорганізації майбутніх фахівців.

Ключові слова: освітнє середовище, феномен, поняття, підхід, освіта, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Освітнім середовищем стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, забезпечує розвиток особистісних якостей, здібностей та підвищення загальнокультурного рівня студентів. Інноваційний тип вищої освіти ХХІ століття передбачає здатність майбутнього фахівця до пошуку нових знань, опанування новітніми технологіями навчання з метою набуття якісно нового рівня професійної підготовки. У цьому зв'язку проблема обґрунтування феномена «освітнє середовище» з позицій підходів сучасних науковців набуває важливого як соціального, так і педагогічного значення. Виходячи з цього, вважаємо поставлену проблему актуальною та затребуваною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення феномена освітнього середовища дозволяє констатувати появу значної кількості наукових праць, які присвячені дослідженню освітнього середовища, зокрема освітнього середовища закладу вищої освіти, його особливостям та умовам функціонування. Серед них – дослідження Л.Г. Ахметова,

Г.Ю. Беляєва, М.В. Братко, С.М. Єфіменко, В.І. Панова, Л.Й. Петришина, В.В. Радула, О.В. Риженко, В.В. Рубцова, Р.О. Семенової, В.І. Слободчикова, М.Л. Смульсон, О.І. Шапран та Ю.П. Шапрана, В.А. Ясвіна та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні феномена «освітнє середовище» з позицій підходів його осмислення сучасними науковцями.

Виклад основного матеріалу. Складність та комплексність поняття «освітнє середовище» на сучасному етапі зумовлює існування різних підходів його осмислення, зокрема таких параметрів, як структура, моделювання, показники, принципи організації тощо.

Так, для багатьох сучасних наукових досліджень базовим є *еколого-особистісний підхід* В.А. Ясвіна [8]. Автор спирається на «теорію можливостей» Дж. Гібсона [3], в основі якої лежить розуміння навколишнього середовища як середовища проживання – сукупності можливостей оточуючого світу. Ключовою в цьому визначенні виступає категорія «можливість», що підкреслює активний поча-

ток людини-суб'єкта, який опановує своє життєве середовище. Отже, можливість слугує містком між суб'єктом та середовищем, визначається як властивостями середовища, так і властивостями суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури щодо тлумачення освітнього середовища, В.А. Ясвін визначає цей феномен як «систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні» [8, с. 12]. Дослідник також виокремлює поняття «локального освітнього середовища», яке пояснює, як функціональне й просторове об'єднання суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів) із встановленням між ними тісної взаємодії для ефективного особистісного і професійного саморозвитку, створює можливості прояву активності особистості, її участі в створенні та зміні самого середовища.

Використовуючи уявлення відомих педагогів про особистість учня та впливів на нього освітнього середовища (Я.-А. Коменський, Я. Корчак, П. Лесгафт та ін.), В.А. Ясвін запропонував розглядати як базові наступні типи освітнього середовища: догматичний, кар'єрний, безтурботний (спокійний) та творчий. Їх відмінності полягають у тому, що:

- *догматичне освітнє середовище* сприяє розвитку пасивності та залежності дитини;
- *кар'єрне освітнє середовище* сприяє розвитку активності, але й залежності дитини;
- *безтурботне освітнє середовище*, забезпечуючи вільний розвиток, зумовлює формування пасивності дитини;
- *творче освітнє середовище* сприяє вільному розвитку активної дитини [6, с. 34].

Отже, розглядаючи феномен «освітнє середовище» як об'єкт психолого-педагогічного проектування, В.А. Ясвін вбачає в ньому систему мотивів та потреб індивіда, а також властивостей зовнішнього світу, які надають або обмежують можливості для його навчання та розвитку.

Освітнє середовище, на думку В.В. Рубцова – представника *комунікативно орієнтованого підходу*, трактується як форма співпраці, що орієнтована на створення особливих видів спільнот, що забезпечують їх учасникам передачу необхідних для функціонування норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності. Вихідною підвалиною автора щодо феномена освітнього середовища виступає розуміння того, що необхідною умовою розвитку дитини є її участь у сумісній діяльності, поділеної з дорослими або іншими суб'єктами освітнього процесу [5].

Слід зазначити, що цей підхід автора до феномена освітнього середовища по-іншому висвітлює предмет і сенс освіти:

– освіта стає розвивальною, коли знання, навички та вміння з навчальних дисциплін стають складником співпраці, яка становить основу конкретної спільноти;

– освіта набуває сенсу розвивальних спільнот залежно від віку їх учасників та відповідних створених умов, необхідних для розв'язання різноманітних завдань.

Представник *антрополого-психологічного підходу* В.І. Слободчиков обґрунтовує сутність поняття «освітнє середовище», спираючись на такі трактування поняття «середовище»: 1) як сукупність умов, обставин, оточення індивіда; 2) середовище – середина – серцевина – засіб – посередництво. Цей термін вказує на певний сутнісний зміст певної реальності, наявність органічних зв'язків у ній та її носіїв [7, с. 4]. Розвиваючи дослідження вказаного феномена вчений доходить висновку, що освітнє середовище виступає центральним компонентом сфери освіти, адже «саме воно центрує в собі цілі, зміст, організацію освіти в конкретній освітній ситуації, визначає вектор і склад здібностей, і якостей людини, становлення яких відбувається під час освіти та розвиваючого потенціалу освіти». На думку вченого, «середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто навчається, і того, хто навчає. Під час цієї зустрічі суб'єкти освіти починають спільно проектувати та будувати освітнє середовище як предмет і ресурс своєї освітньої діяльності» [7, с. 15].

Отже, в контексті запропонованого підходу, за В.І. Слободчиковим, освітнє середовище являє собою динамічне утворення, системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти та самих учасників освітнього середовища.

Для *екопсихологічного підходу* В.І. Панова вихідним положенням осмислення поняття «освітнє середовище» є уявлення про те, що психічний розвиток людини в процесі її навчання необхідно розглядати в контексті системи «людина – навколишнє середовище». Разом з освітнім середовищем дослідник приділяє особливе значення освітній технології, які загалом мають створювати на кожному етапі навчання умови, необхідні відповідно до вікових та індивідуально-типологічних особливостей розвитку особистості.

Таким чином, за В.І. Пановим, освітнє середовище – це система освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації цієї освітньої технології та місії навчального закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації тих, хто навчається, відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів [4, с. 97].

Дослідником феномена освітнього середовища Г.Ю. Беляєвим здійснено його детальну педагогічну

характеристику в різних типах навчальних закладів. Це дало вченому змогу довести, що середовище передбачає діалектичну взаємодію соціальних, просторово-предметних та психолого-дидактичних компонентів, а також дійти висновку, що освітнє середовище може виступати не тільки як умова, але й засіб виховання (як суспільного явища), навчання (як предмет спільної педагогічної діяльності) та розвитку (соціального індивіда – в особистість, спільності – в суспільство) [1, с. 17].

Дослідниця М.В. Братко розглядає освітнє середовище вищого навчального закладу як загальний, сукупний, об'єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє вирішальну роль у модифікації поведінки, яка розгортається як наслідок запланованих і незапланованих чинників середовища, сприяє особистісному і професійному розвитку. Тобто освітнє середовище вищого навчального закладу – це комплекс умов для освіти людини, що склались цілеспрямовано і спонтанно в установі, яка виконує освітні функції [2, с. 54].

Продуктивним та перспективним для нашого дослідження є також представлені підходи щодо осмислення феномена «освітнє середовище» сучасними вітчизняними науковцями, в концепціях яких освітнє середовище представлено у вимірах новітніх тенденцій, що відбуваються у сфері сучасної освіти. Так, на думку української вченої Р.О. Семенової, загалом вивчення проблеми освітнього середовища віддзеркалює тенденцію переходу від традиційної до інноваційної парадигми навчання, що дає змогу моделювати різні типи освітнього середовища. У процесі його побудови, як вказує дослідниця, пріоритет належить особистісно зорієнтованим та культуровідповідним освітнім системам та технологіям розвивального типу, що спрямовані на: 1) конструювання нових способів знань шляхом актуалізації творчого потенціалу

учасників освітнього процесу; 2) розвиток рефлексивної сфери свідомості й мислення на основі використання сумісно-розподілених форм навчальної та проєктно-дослідницької діяльності; 3) диференціацію та індивідуалізацію освітнього середовища, спрямованого на оновлення змісту освіти [6, с. 45].

Отже, за Р.О. Семеновою, освітнє середовище правомірно трактувати як динамічну систему психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, відповідно до природних задатків, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації, з одного боку, і соціального запиту, з іншого [6, с. 46].

Отже, слід зазначити, що в сучасній педагогічній науці сформувався широкий спектр підходів до визначення сутності поняття «освітнє середовище», що пов'язано зі складністю та багатогранністю цього феномена. Дослідники під освітнім середовищем розуміють як природне, так і штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає в себе зміст, різні засоби навчання та освіти, які забезпечують процес розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов. Деякі з підходів щодо визначення поняття «освітнє середовище» можна узагальнити в представленій таблиці.

Висновки і пропозиції. Отже, зазначені концепції освітнього середовища дають змогу представити освітнє середовище як сукупність умов, що забезпечують освіту людини. Разом із тим саме під впливом діяльності людини середовище змінюється також, як змінюється і сама людина. Освітнє середовище не є матеріальною умовою діяльності, як звичайне середовище. Освітнє середовище виникає там, де відбувається комунікативна взаємодія двох суб'єктів, де кожен з учасників виявляється здатним змінити власну позицію, створити новий проєкт діяль-

Таблиця 1

Визначення поняття «освітнє середовище»

Освітнє середовище – це:	Автори
система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, які містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні	В.А. Ясвін
форма співпраці, що орієнтована на створення особливих видів спільнот, що забезпечують їх учасникам передачу необхідних для функціонування норм життєдіяльності, включаючи способи, знання, вміння, навички навчальної та комунікативної діяльності	В.В. Рубцов
динамічне утворення, системний продукт взаємодії освітнього середовища, управління освітою, місця освіти та самих учасників освітнього середовища	В.І. Слободчиков
система освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації цієї освітньої технології та місці навчального закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та простір різноманітних видів діяльності, необхідних для соціалізації тих, хто навчається, відповідно до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів	В.І. Панов
не тільки як умова, але й засіб виховання (як суспільного явища), навчання (як предмет спільної педагогічної діяльності) та розвитку (соціального індивіда – в особистість, спільності – в суспільство)	Г.Ю. Беляєв
динамічна система психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, відповідно до природних задатків, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації, соціального запиту	Р.О. Семенова

ності на основі цього досвіду. Безумовно, така зміна можлива лише в умовах загальної гуманітарної спрямованості освітнього простору, зокрема освітнього простору закладу вищої освіти, який має бути спрямованим на внутрішні механізми самоорганізації майбутніх фахівців.

Список використаної літератури:

1. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 20 с.
2. Братко М.В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. С. 50–55.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / общ. ред. и вступ. ст. А.Д. Логвиненко. Москва : Прогресс, 1988. 464 с.
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
5. Рубцов В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : МГППУ, 2002. 272 с.
6. Семенова Р.О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості* : монографія. Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.
7. Слободчиков В.И. Структура и состав образовательной среды: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

Loboda O. The phenomenon of educational environment from the standpoint of modern approaches to it understanding

The article considers the concepts of substantiation of the phenomenon of educational environment by modern scientists. Some of the approaches of the interpretation of the educational environment are: ecological and personal approach by V.A. Yasmin, communicative oriented approach by V.V. Rubtsov, anthropological and psychological approach by V.I. Slobodchikov, ecopsychological approach by V.I. Panov.

It is noted that V.A. Yasvin considers the concept of educational environment as psychological and pedagogical object. He interprets it as a system of motives and needs of the individual including the external properties that provide or limit opportunities for learning and the development of the individual. According to V.V. Rubtsov the educational environment is the form of cooperation which is focused on creating communities that provide their participants with the transfer of the necessary norms of life including methods, knowledge, skills of learning and communicative activity. It's considered that V.I. Slobodchikov defines the educational environment as a dynamic formation, the systemic product of the interaction of the educational environment, education management, places of education and the participants of the educational environment. V.I. Panov interprets the phenomenon as a system of educational conditions necessary for the practical implementation of certain educational institution which includes spatial and subject conditions. Moreover, the system of interpersonal relationships between the subjects of the educational process and the space of various activities which are required for the socialization of individuals who study in accordance with the age of features of the development and individual interests.

The approaches are summarized in the table.

In the course of the research, the concepts of scientists G.Y. Belyayev and M.V. Bratko, who studies the educational environment of higher education institution, are also considered. The substantiation of the concept of "educational environment" by the modern national scientist R.O. Semenova, in the concept of which the educational environment is presented from the standpoint of the latest trends in the field of modern education, is promising.

As a result of the research, it has been discovered that a flexible educational environment is possible only in the conditions of the general humanitarian orientation of the educational space on the internal mechanisms of self-organization of future specialists.

Key words: educational environment, phenomenon, concept, approach, education, higher education institution.

УДК 37.013:[613:316.62]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.4>**Я. П. Малькова**

аспірантка
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,
викладач
КЗ «Донецький обласний спеціалізований коледж спортивного профілю імені Сергія Бубки»

О. В. Дубовой

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту,
директор
Навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

В. І. Бабич

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

В. О. Зайцев

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичної реабілітації
Чернігівського національного технологічного університету

П. Ю. Гордієнко

викладач кафедри олімпійського та професійного спорту
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ВИЗНАЧЕННЯ ЧИННИКІВ, ЩО СПОНУКАЮТЬ ДО ЗАНЯТЬ СПОРТОМ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті представлена основна ідея питання соціального залучення людей з обмеженими можливостями до занять адаптивним спортом. порушуються питання інклюзивного громадянського суспільства, де громадян з інвалідністю залучено до активного життя громади, вони мають рівні права з представниками інших груп населення. Наголошено, що основним пріоритетом сучасного суспільства має бути підвищення рівня соціальної адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями. Акцентовано увагу на негативній тенденції зростання кількості осіб з інвалідністю серед дітей в Україні зокрема. Розглянуті головні проблем та складнощі існування осіб з інвалідністю. Одним із шляхів досягнення толерантності, рівності та поваги до інвалідів є спорт, зокрема спорт високих досягнень. Доведено, що спорт став потужним стимулом для мобілізації резервних можливостей організму, а також для усвідомлення перспектив щодо подолання власної хвороби та повноцінного інтегрування в суспільство людей із тяжкими недугами або травмами. Визначено, що заняття спортом сприяє налагодженню соціальних контактів. Інвалідність визначається як соціальне явище. Окреслено зародження паралімпійського руху. Охарактеризовані основні фактори, що спонукають осіб з інвалідністю займатись спортом. Серед головних визначено фінансову незалежність, можливість координувати власні дії, життєву радість та задоволення, компенсацію відхилень у здоров'ї, змогу подолати хворобу, яка обмежує, та здатність гідно представляти власну державу на міжнародному рівні. Наголошено на важливості занять параолімпійським спортом для підвищення фізичної, психічної та соціальної активності. Встановлений позитивний взаємозв'язок між параолімпійським спортом та рівнем життя осіб з обмеженими можливостями. Визначено, що спортивна медицина є важливим чинником, що спонукає до занять спортом осіб з обмеженими можливостями, бо вона відповідає за запобігання, діагностику, лікування та реабілітацію осіб із медичними станами та супутніми станами, що призводять до обмежень життєдіяльності для усіх вікових груп.

Ключові слова: спорт, мотивація, спортсмени з обмеженими можливостями, інтеграція, реабілітація.

Постановка проблеми. Сучасний темп життя, соціально-економічні перетворення вимагають від сучасної молоді людини високої соціальної мобільності. Виникає нагальна потреба швидко адаптуватись до нових умов життя, спрямувати особистість до максимальної самореалізації в суспільному житті тощо [1, с. 134]. Згідно зі статистичними даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), понад 1 мільярд людей мають якусь форму інвалідності, а це майже 15% населення світу. ВООЗ «здоров'я» визначає як стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад. Прагнення України інтегруватись в європейський та світовий цивілізований простір сприяло розширенню прав дітей з особливими потребами. На жаль, байдужість, іноді навіть агресивність, а також відсутність розуміння та толерантності – це те, з чим приходиться стикатись дітям з інвалідністю [3, с. 192]. В Україні зберігається негативна тенденція зростання кількості осіб з інвалідністю, у тому числі серед дітей. Прикро, що більшість інвалідів – це особи, які не здатні самостійно існувати без сторонньої допомоги та допомоги держави. Історично склалося так, що люди з обмеженими можливостями були соціально неблагополучними та ізольованими, саме том виникає необхідність розв'язання проблем щодо інтеграції та функціонування людини з інвалідністю як повноцінного члена суспільства.

В Україні, як і в усьому світі, порушується питання інклюзивного громадянського суспільства, де громадян з інвалідністю залучено до активного життя громади, вони мають рівні права з представниками інших груп населення. Одним із шляхів досягнення толерантності, рівності та поваги до інвалідів є спорт, зокрема й спорт високих досягнень. Адже саме завдяки спортивним іграм люди з обмеженими можливостями можуть почуватись рівними з іншими людьми. Інвалідність – це не захворювання чи вирок, це соціальне явище. Люди з особливими можливостями є такими ж повноцінними членами суспільства, які надихають своїм прикладом багатьох, зокрема, здорових людей, особливо в спорті вищих досягнень [4, с. 222].

Мета статті – визначити чинники, що спонукають до занять спортом осіб з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Адаптивна фізична культура та спорт – один із найважливіших напрямів роботи з людьми, що мають інвалідність, який може забезпечити повноцінні умови для їх самореалізації та соціалізації, нормалізації психоемоційного стану, а також створити передумови для фізичної і психічної адаптації до нових умов життя [7, с. 10].

Основною метою адаптивної фізичної культури виступає максимально можливий розвиток

життєздатності людини, яка має стійкі відхилення в стані здоров'я або інвалідність, шляхом забезпечення оптимального режиму функціонування відпущених природою і тих, що залишилися в процесі життя, її тілесно-рухових характеристик і духовних сил та їх гармонізації для максимально можливої самореалізації як соціально та індивідуально значущого суб'єкта [2, с. 5].

Зокрема, потужним стимулом для мобілізації резервних можливостей організму, а також для усвідомлення людей із тяжкими недугами або травмами перспектив щодо подолання своїх хвороб та повноцінного інтегрування в суспільство став параолімпійський спорт. Він відіграє важливу соціалізувальну та інформаційну роль, привертаючи увагу громадськості до проблем інвалідності, безбар'єрного середовища, підтримки гідності, прав і благополуччя людей, що мають статус людини з інвалідністю. Гуманістичний сенс різноманітних спортивних змагань осіб з інвалідністю є безцінним, оскільки вони дають змогу таким людям «повернутися в суспільство» [7, с. 1].

Дійсно, параолімпійські ігри – це олімпійські ігри серед осіб з інвалідністю, що має всесвітнє значення як для осіб з інвалідністю та «здорового» суспільства загалом, так і для міжнародного олімпійського руху зокрема. В цьому контексті ми визначаємо адаптивний спорт як головний чинник забезпечення соціальної адаптації для досліджуваної групи людей.

Перші спроби залучення людей з обмеженими фізичними можливостями до фізичної культури та спорту були історично зафіксовані ще у 1888 р., коли в Берліні сформувався перший спортивний клуб для людей із вадами слуху [2, с. 19], а після Другої світової війни, коли Л. Гуттман займався реабілітацією англійських ветеранів, змагання використовувалися як основний засіб соціальної та фізичної реабілітації людей з обмеженими можливостями, переважно осіб з ураженнями опорно-рухового апарату. З того часу й почався бурхливий розвиток паралімпійського руху.

Ураженим військовим вдавалося, хоча б частково, повернутися до «нормального» життя, поступово ця соціальна категорія людей відокремлювалась від основного здорового суспільства. Згодом кількість військових-інвалідів зменшувалась, але загальна чисельність їх тільки зростала, у тому числі і молодого покоління.

Якщо ветеранів з інвалідністю підтримувала держава, то для інших осіб з обмеженими можливостями фінансова ситуація була вкрай гнітюча. Це було наче «гетто» для людей з обмеженими можливостями. Явна маргіналізація, що проявлялась у дискримінації та соціокультурних обмеженнях, тільки породжувала ще нижчий рівень зайнятості та фінансової спроможності серед осіб з обмеженими можливостями [11].

Як і Олімпійські, Пароалімпійські ігри стали дуже популярними. Пропорційно зростає інтерес публіки та фінансова незалежність параолімпійських спортсменів, що викликала серйозну мотивацію до занять параолімпійським спортом, а знайти роботу особам з інвалідністю дуже складно через упереджене ставлення.

Відомо, що фізична активність та заняття спортом розкривають потенційні можливості організму та сприяють розвитку фізичних якостей, фізичної працездатності. Залучення молоді з особливими потребами до системних занять фізичною культурою та спортом дають змогу компенсувати або скорегувати відхилення у здоров'ї, тим самим стати більш самостійним у самообслуговуванні, реалізації власних потреб тощо.

На жаль, у більшості молоді з особливими потребами констатується низький вихідний рівень соціальної активності [6, с. 25]. Державні програми, міжнародні конвенції та пакти сприяють більшій інтеграції осіб з обмеженими можливостями, але, на жаль, у вітчизняному суспільстві велика кількість бар'єрів, що будує суспільство стосовно осіб з інвалідністю [5, с. 6; 2, с. 111]. Серед головних, на наш погляд, незначне забезпечення доступності до соціальних приміщень, будинків, транспорту тощо. Через свою хворобу особам з інвалідністю важко переміщуватися у просторі, бо більшість суспільних місць та приміщень не пристосовані до потреб таких людей. Часто люди з обмеженими можливостями залишаються вдома і рідко виходять на вулицю. Проблема доступного і вільного переміщення змушує осіб з інвалідністю замуруватися у чотирьох стінах власного житла, що формує ту саму ізоляцію від зовнішнього світу. Тому особи з інвалідністю часто вибирають соціальні мережі, віртуальні стосунки як шлях безпечного спілкування. Не рідко ця ізоляція може викликати психічні розлади, депресію, відсутність сили волі, що породжує невпевненість у собі та власних можливостях тощо.

Для осіб із вадами характерні занижена самооцінка, високий рівень вразливості, сором'язливість, недовіра до людей, в яких відсутні вади [6, с. 14]. А заняття спортом сприяє налагодженню соціальних контактів. Часті виїзди на змагання та перебування на навчально-тренувальних зборах слугують активному спілкуванню між спортсменами, тренерами, персоналом та суспільством загалом. Є можливість наочно будувати відносини між однолітками, в тому числі з особами протилежної статі. Займаючись спортом, особи з інвалідністю зміцнюють віру в життя, мають сили на активні дії, заводять нові знайомства та нове коло спілкування. У цьому випадку спорт «переключає» увагу з хвороби на спілкування та активні дії. Особи з обмеженими можливостями знаходять

гідне місце в суспільстві, де їх поважають, підтримують та шанують.

Люди з інвалідністю, які не можуть прийняти себе та самоізолюються вдома, де все звичне, де не потрібно шукати роботу та власне місце в житті, як зазначалось раніше, обмежуються гаджетами та допомогою від держави. Сучасний світ відкриває ширші можливості для фрілансу, а активне використання інформаційних технологій – це можливий шлях до працевлаштування та фінансової незалежності. Не важливий стає формат роботи, важливо бути активним та діяти, виходити із зони комфорту та руйнувати стереотипи щодо неспроможності осіб з інвалідністю працювати у світі «здорових» людей.

Для більшості осіб цієї категорії поняття «режим» відсутнє, вони створюють власний уявний світ та плывуть за течією. А спортивне життя – це режим, який змушує спортсменів чітко його дотримуватись. У свідомості параолімпійців не формується відмови, вони долають лінощі та чітко йдуть до цілі, отримуючи радість та задоволення. Саме відчуття перемоги, активні та шануючі вигуки публіки змушують активно тренуватись переборюючи втому, задля того, щоб опинитись на почесному п'єдесталі перемоги не тільки над суперником, але й над самим собою в першу чергу.

Спорт дає змогу координувати власні дії, життєву радість та задоволення. Такі особи викликають захоплення, які опинившись у складній життєвій ситуації, не «склали руки», не прирекли себе на пусте доживання власного віку, а змогли компенсувати відхилення у здоров'ї, подолати хворобу, яка обмежує, та гідно представити власну державу на міжнародному рівні.

Складні взаємозв'язки між інвалідністю, роботою, бідністю та соціальною допомогою здебільшого обмежують доступ до роботи для людей з інвалідністю. Мала мобільність – поширена причина небажання працювати. Тому деякі люди з інвалідністю самовиключаються з ринків праці та мають низькі можливості брати активну участь у працевлаштуванні. А заняття адаптивним спортом збільшують можливість працевлаштування осіб з обмеженими можливостями, також покращують фізичну підготовленість, самооцінку та соціалізацію [10].

Згідно з дослідженням [7], з'ясовано, що одним із головних мотивів займатися спортом параолімпійці визначають матеріальні блага та поліпшення житлових умов. Наявність членства у команді збірній держави, заробітна плата та допомога з поліпшенням житлових умов є у тих спортсменів, які активно йдуть до цілі, перспективні та близькі до п'єдесталу. Фінансове заохочення є дійсно сильним мотивом для занять спортом – бути фінансово незалежним; повноцінним членом суспільства.

Спортивне життя та медицина – невіддільні частини комплексної підготовки спортсменів та параспортсменів зокрема. А для осіб з обмеженими можливостями допомога та підтримка медицини життєво необхідні, адже застосовуються під час підготовки спортсменів.

Спортивна медицина – активно-розвиваюча галузь знань, що вивчає вплив фізичної культури і спорту на здоров'я, фізичний розвиток і фізичні можливості організму, які в разі належного застосування будуть сприяти суттєвому зміцненню та підвищенню результативності відновлювання спортсменів після травм та захворювань [8, с. 7]. Вона відповідає за запобігання, діагностику, лікування та реабілітацію осіб із медичними станами та супутніми станами, що призводять до обмежень життєдіяльності для усіх вікових груп [9]. Саме додаткова допомога медицини особам з обмеженими можливостями є суттєвою мотивацією для занять параолімпійським спортом.

Висновки і пропозиції. Отже, підсумовуючи, ми визначили три основні групи чинників, що спонукають осіб з обмеженими можливостями вибрати параолімпійський спорт.

До першої групи факторів (фізичні) можна зарахувати покращення умов щодо отримання певних матеріальних благ, підвищення можливостей отримання медичної та реабілітаційної допомоги, можливість бути фінансово незалежним, відновлення або компенсування фізичних можливостей, можливість координувати власні дії, розвиток фізичних якостей та фізичної працездатності.

До другої групи (психологічні) належать отримання задоволення від перемоги, підвищення можливостей отримання відчуття радості від життя, можливість нормалізації психоемоційного стану, підвищення самооцінки.

До останньої групи (соціальної) факторів доречно зарахувати такі: більш повноцінна інтеграція в суспільство; соціальна адаптація та соціалізація; самореалізація; налагодження соціальних контактів; можливість працевлаштування; підвищення можливостей відчувати себе повноцінним членом суспільства; можливість стати більш самостійним у самообслуговуванні та реалізації власних потреб.

Перспективний напрям розвитку – дослідження рівня життя параолімпійців.

Список використаної літератури:

1. Бабич В.І., Онучак Я.С., Зубюк Л.В. Розкриття можливостей формування соціального здоров'я старших підлітків у навчальному та позанавчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2016. № 4 (31). С. 134–141.
2. Байди Л.Ю. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / за заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С.Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. Київ, 2012. С. 216.
3. Маклькова Я., Бабич В., Гордієнко П. Сутність та зміст поняття «соціальне здоров'я юного паралімпійця». *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2020. № 34. С. 191–195. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-4-28>
4. Терентьєва Н.О. Генеза паралімпійського руху в контексті основних положень людського розвитку. *Педагогічний альманах*. 2019. № 44. С. 220–227.
5. Трояновська М.М. Адаптивна фізична культура: навч.-метод. посіб. для студентів факультетів фізичного виховання / *Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2018. С. 104.
6. Чайковський М.Є. Правила спілкування і співпраці з абітурієнтами та студентами з особливими потребами : [методичні рекомендації для викладачів, студентів і допоміжного персоналу] / М.Є. Чайковський, В.П. Фесенко, Т.В. Матвійчук, О.В. Василенко. Хмельницький : ХІСТ, 2011. С. 22.
7. Шамич О.М. Психологія самореалізації особистості в паралімпійському спорті : автореф. дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.01. Київ, 2020. С. 41.
8. Шахлина Л.Я.-Г. Спортивная медицина : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Л. Я.-Г. Шахлина, Б.Г. Коган, Т.А. Терещенко [и др.] ; ред. Л.Я.-Г. Шахлина ; НУФВСУ. Киев : Наукова думка, 2016. 452 с.
9. European Physical and Rehabilitation Medicine Bodies Alliance. White Book on Physical and Rehabilitation Medicine (PRM) in Europe. Chapter 4. History of the specialty: where PRM comes from. *Eur J Phys Rehabil Med*, 2018. № 54 (2). P. 186–197. doi: 10.23736/S1973-9087.18.05147-X. PMID: 29565105
10. Lastuka A., Cottingham M. The effect of adaptive sports on employment among people with disabilities. *Disability and rehabilitation*. 2015. № 38. P. 1–7. 10.3109/09638288.2015.1059497.
11. Page SJ, O'Connor E, Peterson K. Leaving the disability ghetto: a qualitative study of factors underlying achievement motivation among athletes with disabilities. *J Sport Soc Issues*, 2001. № 25. P. 40–55.

Malkova Ya., Dubovoi O., Babych V., Zaitsev V., Hordiienko P. Determination of factors that motivate people with disabilities to play sports

The article represents the main idea of the issues of social involvement of people with disabilities in adaptive sports. Issues of inclusive civil society are raised, where citizens with disabilities are involved in the active life of the community, they have equal rights with representatives of other groups. It is emphasized that the main priority of modern society should be to increase the level of social adaptation and integration of people with disabilities. Emphasis is placed on the negative trend of increasing the number of people with disabilities among children in Ukraine and the world in particular. The main problems and difficulties of existence of persons with disabilities are considered. It is noted that the issue of inclusive civil society is raised in Ukraine, where citizens with disabilities are involved in the active life of the community. One of the ways to achieve tolerance, equality and respect for people with disabilities is sports, including high-achievement sports. It has been proven that sport has become a powerful stimulus for the mobilization of the body's reserve capacity, as well as for the awareness of people with serious illnesses or injuries of the prospects for overcoming their illnesses and full integration into society. It is determined that sports contribute to the establishment of social contacts. Disability is defined as a social phenomenon. The origin of the Paralympic movement is outlined. The main factors that motivate people with disabilities to play sports are described.

Among the main ones, it is defined, financial independence is the ability to coordinate one's own actions, life joy and satisfaction; compensate for health problems, overcome the limiting disease and the ability to represent one's own country at the international level. The importance of Paralympic sports to increase physical, mental and social activity was emphasized. A positive relationship has been established between Paralympic sports and the standard of living of people with disabilities. It is determined that Sports Medicine is an important factor that motivates people with disabilities to play sports, because it is responsible for the prevention, diagnosis, treatment and rehabilitation of people with medical conditions and concomitant conditions that lead to disability for all ages.

Key words: *sport, motivation, athletes with disabilities, integration, rehabilitation.*

УДК 373.2: 37.036

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.5>

Л. Б. Мельничук

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Н. С. Максимчук

викладач кафедри початкової і дошкільної освіти

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Л. В. Ілюк

старший викладач кафедри початкової і дошкільної освіти

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено актуальній проблемі діагностики рівнів розвитку музично-творчих здібностей як іманентного компонента творчої особистості дитини дошкільного віку, що визначатиме подальші її успіхи в початкових класах. Зазначено, що важливою у цьому питанні є розробка діагностичного інструментарію, що дасть змогу здійснити педагогічний аналіз рівнів музично-творчого розвитку дитини. Охарактеризовано музично-творчі здібності дошкільника як індивідуально-психологічні властивості особистості, що зумовлюють сприйняття, виконання, творення музики, здатність розвиватися, вдосконалюватися в музиці і засобами музики. Доведено сенситивність дошкільного віку щодо розвитку музично-творчих здібностей.

Виокремлено та охарактеризовано критерії розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку: сприйняття музики, показниками якої є емоційний відгук на музику, усвідомлене сприйняття форми музичного твору, уміння зіставити зміст музики з картиною (емоційно-образним змістом); співоча майстерність, показниками якої є спів природним звуком, чисте інтонування в зручному діапазоні, спів під музичний супровід і без нього, відчуття задоволення від співу; рухова імпровізація під музику, яка серед показників визначає виразність та ритмічність рухів під музику, володіння достатнім обсягом танцювальних рухів (відповідно до віку), позитивний емоційний відгук на танцювальні рухи; елементарне музикування, серед показників якого передача ритмічної пульсації й ритмічного рисунку; почуття ансамблю; довільність імпровізації; пісенна творчість, яка включає здатність віднайти потрібну інтонацію в заданому жанрі, характер (на заданий текст), використання оригінальних мелодійних звучань; хореографічна майстерність, серед показників якої здатність імпровізувати у вільному танці та самостійно підібрати рухи відповідно до емоційно-образного змісту музики; музично-ігрова творчість, яка включає вміння самостійно вибирати спосіб оригінальних дій для передачі ігрового образу.

Визначено і схарактеризовано три рівні розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку: репродуктивний (низький), продуктивний (середній), творчий (високий). Описано методику проведення діагностики відповідно до виокремлених критеріїв та показників. Доведено, що запропоновані завдання сприятимуть якісній діагностиці рівнів розвитку музично-творчих здібностей дошкільників.

Ключові слова: музично-творчі здібності, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, критерії, показники та рівні.

Постановка проблеми. Своєрідним показником сформованості культури суспільства загалом та особистості зокрема є мистецтво, яке здатне надихати, мотивувати й спонукати до самовдосконалення. У цьому зв'язку назва освітнього напрямку – «Дитина у світі мистецтва» – набула нового звучання в останній редакції Базового компонента дошкільної освіти та, відповідно, в оновленій комплексній освітній програмі «Дитина». Автори прагнули таким чином зробити акцент на ролі мистецтва в розвитку особистості дитини та дошкільній освіті загалом [6, с. 3].

Одним із напрямів вирішення проблеми стало формування в дітей дошкільного віку музично-творчих здібностей – фундаменту становлення творчої особистості, що визначає подальші її успіхи в початкових класах [3]. Набуті в ранньому віці дитиною якості, знання, вміння і навички не лише створюють освітню платформу для навчання і виховання, а також сприяють розвитку її соціальної, інтелектуальної та академічної обдарованості.

Музична діяльність є складником мистецької діяльності в закладі дошкільної освіти. Музика

завдяки своїм властивостям може активно впливати на розвиток уяви дошкільника, яка становить основу її мистецько-творчих компетентностей.

У новій редакції БКДО як Державного стандарту дошкільної освіти мистецько-творчу компетентність визначено як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час освітньої та самостійної діяльності [6, с. 3].

Наявність музично-творчих здібностей визначає рівень гармонійно розвиненої особистості. Успішне розв'язання освітніх завдань є можливим, якщо всі фактори (біологічні, психологічні, соціальні, індивідуальні) будуть вивчені і впроваджені в педагогічний процес закладу дошкільної освіти.

Важливим у цьому питанні є розробка діагностичного інструментарію, що дасть змогу здійснити педагогічний аналіз рівнів музично-творчого розвитку дитини. Знання вищезазначених діагностик дасть змогу визначити менш розвинені музично-творчі здібності, створити науково обґрунтовану програму їх розвитку, що матиме вплив на загальний розвиток особистості. Усе це свідчить про необхідність і актуальність вивчення і розробки діагностичних методик розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку [5, с. 149].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку музично-творчих здібностей дитини знаходила своє вирішення у філософському, психологічному, педагогічному напрямках дослідження сучасних науковців. Так, філософський аспект окресленої проблеми представлений у роботах З. Апресяна, Е. Ільєнкова, Е. Крупника, Д. Писарева, Г. Плеханова. Психологічним підґрунтям вивчення цієї проблеми є праці Б. Ананьєва, Л. Вигодського, А. Ковальова, Б. Теплова та ін. До питань творчого розвитку дітей зверталися у своїх наукових розвідках В. Асаф'єв, Д. Кабалевський, К. Рейнольдс, Г. Рід.

У вітчизняній та зарубіжній музичній педагогічній науці є низка наукових праць, присвячених дослідженню творчої активності дітей: музичній творчості (Н. Ветлугіна, К. Головський, Н. Метлов, К. Тарасова), творчим проявам та творчій спрямованості в дітей дошкільного віку (А. Зіміна). Однак аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати недостатню кількість праць, які всебічно висвітлюють динаміку розвитку музично-творчих здібностей у дітей дошкільного віку.

Так, синтетичне поняття «музично-творчі здібності» зустрічаємо лише в окремих дослідженнях (І. Артем'єва, О. Горожанкіна, Г. Дідич, К. Стецюк, С. Сисоєва, С. Стадник та ін.). Проаналізувавши ці джерела з проблеми музичних і творчих здібнос-

тей, можна зробити висновок про незначну розробленість поняття «музично-творчі здібності», відсутність єдиного погляду на їх природу, сутність і структуру, особливості їх діагностики.

Мета статті. Головною метою цієї статті є обґрунтування педагогічної діагностики рівнів сформованості музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Музично-творчі здібності – індивідуально-психологічні властивості особистості, що зумовлюють сприйняття, виконання, творення музики, здатність розвиватися, вдосконалюватися в музиці і засобами музики [4, с. 247].

Дошкільний вік є сенситивним для підвищення рівнів розвитку музично-творчих здібностей. Цей вік, на думку психологів (Н. Ветлугіна, Б. Теплов, А. Запорожець), «володіє типовими для дитинства особливостями: емоційної чуйністю, інтересом до творчих завдань, інтенсивністю мислення, для цього бажано вчити дітей активного сприйняття, переживання музичних творів, які пробуджують у дитині творчі сили, внутрішню активність» [2, с. 64].

Дитяча музична творчість – важливий фактор розвиненості особистості дитини. Музична діяльність у закладі дошкільної освіти включає такі види дитячої музичної творчості дошкільників: співи, слухання музики, музично-ритмічна та музично-ігрова діяльність, гра на дитячих музичних інструментах (візуалізація образів музики та передача їх під час виконавської діяльності голосом, рухами, пластикою) [1].

Це дає підстави виокремити такі критерії діагностики розвитку музично-творчих здібностей дошкільників:

- 1) сприйняття музики;
- 2) співоча майстерність;
- 3) рухова імпровізація під музику;
- 4) елементарне музикування;
- 5) пісенна творчість;
- 6) хореографічна майстерність;
- 7) музично-ігрова творчість.

Відповідно до окреслених критеріїв нами визначено показники розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку:

1) сприйняття музики: емоційний відгук на музику, усвідомлене сприйняття форми музичного твору, уміння зіставити зміст музики з картиною (емоційно-образним змістом);

2) співоча майстерність: спів природним звуком, чисте інтонування в зручному діапазоні, спів під музичний супровід і без нього, відчуття задоволення від співу;

3) рухова імпровізація під музику: виразність та ритмічність рухів під музику, володіння достатнім обсягом танцювальних рухів (відповідно до віку), позитивний емоційний відгук на танцювальні рухи;

4) елементарне музикування: передача ритмічної пульсації й ритмічного рисунку, почуття ансамблю, довільність імпровізації;

5) пісенна творчість: здатність віднайти потрібну інтонацію в заданому жанрі, характер (на заданий текст), використання оригінальних мелодійних звучань;

6) хореографічна майстерність: здатність імпровізувати у вільному танці, здатність самостійно підібрати рухи відповідно до емоційно-образного змісту музики;

7) музично-ігрова творчість: вміння самостійно вибрати спосіб оригінальних дій для передачі ігрового образу.

Відповідно до окреслених критеріїв та охарактеризованих показників нами визначено рівні розвитку музично-творчих здібностей дошкільників: творчий (високий), продуктивний (середній) та репродуктивний (низький).

Зокрема, показниками *творчого (високого) рівня* музично-творчого розвитку дітей дошкільного віку є такі характеристики: відповідність характеру музичного твору вибраних дитиною танцювальних рухів (підскоки, характерні кроки, плавне кружляння та ін.), доречність мімічних та вокально-мовних реакцій дитини; захопленість музикою й оригінальність придуманих ігрових сюжетів у рамках музичної композиції; створення композиції, що відповідає музичному образу, захопленість завданням, наявність словесних пояснень до малюнка.

Дошкільник висловлює численні й емоційно яскраві характеристики музичним образам, включеним в ігрове завдання. Придумує несподівані, цікаві назви, захоплюючий, розгорнутий сюжет, що відповідає музиці з емоційного настрою. Активно включається в обговорення, пов'язане з вибором варіантів втілення емоційного змісту музики в міміці, жестах, рухах, інтонаціях. Співає виразно, точно інтонуючи, природним звуком. Визначає звуковисотний рух вгору, вниз, ритмічні малюнки. Мелодію підбирає по слуху самостійно. Чисте інтонування мелодійної лінії, слухова увага, широкий діапазон голосу не менше (6-7 звуків), почуття ладу.

Продуктивний (середній) рівень музично-творчого розвитку характеризується несамотійністю вибору типу рухів під музику (копіювання інших дітей), невиразністю і невпевненістю рухів, стриманістю або відсутністю мімічних та вокально-мовних реакцій, відсутністю ініціативи й оригінальності у вигадуванні ігрових сюжетів, стандартністю сюжету і композиції загалом охайністю, старанністю загалом, але відсутністю емоційної захопленості у процесі виконання малюнка.

Дошкільник уважний під час сприйняття музики, включеної в гру, дає нечисленні, але досить точні характеристики музичної образності. Придумує назви і сюжети за аналогією з уже знайомими, схо-

жими музичними іграми або відомими сюжетами казок і образних історій. У процесі рухових і звукових імпровізацій не виходить за рамки освоєних раніше прийомів. Власні варіанти ігрових втілень музичних образів нечисленні. Співає не надто чисто, інтонуючи звук за допомогою педагога. Мелодія підбирається на інструменті по слуху з незначною допомогою педагога. Правильне інтує окремі уривки, має невеликий діапазон голосу (4 звуки), уривчасту слухову увагу.

Діти, що мають репродуктивний (низький) рівень розвитку музично-творчих здібностей, характеризуються безвідносними до характеру музичного твору рухами (топтання на місці, перебіжки з одного кінця залу до іншого та ін.), епізодичністю уваги до музики, переключенням уваги на заняття своїми справами, відсутністю інтересу і захопленості в процесі виконання завдання, недбалістю і неестетичністю в оформленні малюнка (бруд, розляпування фарб та ін.).

Дитина виявляє розсіяність та неувважність у процесі сприйняття музики. Не виявляє до неї інтересу, що відтворюється як імпульс для власного фантазування. У словесному визначенні емоційного змісту музики часто говорить не в лад або відмовчується, боячись сказати не те, що треба. В процесі рухових і звукових імпровізацій не пропонує своїх варіантів, зв'язує свої дії з діями інших дітей. При цьому копіює інших дітей неточно і неувважно. Співає, неточно інтонуючи, за допомогою педагога. Мелодія взагалі не відтворюється на інструменті; відсутнє поняття звуковисотності; немає слухової уваги.

Методами дослідження, доцільними в процесі діагностики рівнів сформованості музично-творчих здібностей дошкільників, є бесіда, опитування, тестування, педагогічне спостереження, виконання творчих завдань, аналіз результатів музично-творчої діяльності.

Власне проведення діагностики з метою вивчення реального стану розвитку музично-творчих здібностей дошкільників включає наведені нижче орієнтовні завдання відповідно до виокремлених критеріїв та показників.

1. Виявлення розвиненості до творчого сприйняття.

Завдання. Намалюй музику. Дітям пропонують прослухати музичний твір, наприклад, В. Косенка «Дощик», А. Стоянова «Сніжинки» або Е. Гріга «Ранок» і зобразити на папері, що вони уявляють, відчувають, коли слухають цю музику. Далі дітям пропонують розповісти, що вони зобразили на своєму малюнку, що уявили, що відчули.

2. Виявлення рівнів розвитку музично-творчих здібностей дітей у виконавській майстерності (співі).

Завдання. Запитально-відповідальні інтонації. Педагог проспівує музичне питання (наприклад «Де ти, білочко, живеш?» (муз. А. Левітової,

сл. Г. Гриненка), «Що нам осінь принесе?» (муз. З. Левіної, сл. А. Некрасової), «Де ти, кицько, ходила?» (муз. В. Верховинця, сл. О. Коваленка), дитина намагається дати пісенну відповідь, проспівавши мелодію. Завдання дорослого – розслабити дитину, дати їй відчути легкість, свободу з метою вираження в імпровізації.

3. Виявлення рівня розвитку музично-творчих здібностей дітей у грі на дитячих музичних інструментах.

Завдання 1. Складання ритмічних рисунків. Дитині пропонується на вибір використовувати будь-які шумові дитячі музичні інструменти (брязкальця, маракаси, бубен, барабан, дзвіночки, трикутник, тріскачка тощо). Педагог вистукує ритмічний малюнок (задає запитання), а дитина придумує відповідь і навпаки.

Завдання 2. Придумування мелодій на металофоні. Дитині пропонується на вибір музичні інструменти – ксилофон, металофон. Завдання: «Зіграй свою пісеньку». Якщо цей варіант не приймається, завдання спрощується: «Зіграй про лисичку», «Зіграй про зайчика», «Зіграй про пташку».

4. Виявлення рівнів розвитку музично-творчих здібностей дітей у руховій імпровізації під музику.

Завдання 1. Виконавська творчість. Танцювальна композиція «Метелиця-чарівниця» (муз. М. Лисенка з опери «Зима і весна»); «Весняні струмочки» (муз. В. Дублянського); «Вальс квітів» (муз. П. Чайковського з балету «Лускунчик»). Діти вільно розташовуються по залі, виконують самостійно знайому їм танцювальну композицію.

Завдання 2. Композиційна творчість. Пластичний імпровізований етюд сумний танок-прощання «Осіньне листячко» (муз. М. Глінки «Варіація» (мі мажор)); граційне кружляння сніжинки «Таночок сніжиночок» (муз. В. Моцарта «Танець сніжинок»); вигадливий візерунок рухливого струмочка «Таночок весняного струмочка» (муз. Р. Шумана «Маленький етюд»).

5. Ладове чуття.

Завдання 1. Прослухати і розрізнити три п'єси, різні за жанром (марш, танцювальна мелодія, колискова), показати відповідний рух. Оцінюється знання жанрів музики і самостійність у зміні руху відповідно до тридольної форми музичних фраз.

Завдання 2. Прослухати твір, наприклад, «Лускунчик», «Спляча красуня» (муз. П. Чайковського), «Коза-дереза», «Пан Коцький» (муз. М. Лисенка), «У печері гірського короля» (муз. Е. Гріга), визначити, які інструменти звучать, описати їх характер і зміст. Оцінюється вміння дітей чути звучання різних інструментів, вміння висловити свої думки розгорнуто.

6. Музично-слухова уява.

Завдання. Назвати улюблену пісню, мотивувати вибір, виконати її точно після вступу під музичний супровід.

7. Почуття ритму.

Завдання. Проплескати в долоні найпростіший ритмічний малюнок, мелодію з 5–7 звуків. Наприклад, співаночки «Іди, іди, дощику», «Дибки, дибки», «Сорока-ворона» (укр. нар. примовки).

Означені завдання, на нашу думку, сприятимуть якісній діагностиці рівнів розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Висновки і пропозиції. На основі визначених критеріїв розвитку музично-творчих здібностей дітей дошкільного віку (сприйняття музики, співоча майстерність, рухова імпровізація під музику, елементарне музикування, пісенна творчість, хореографічна майстерність, музично-ігрова творчість) визначено та охарактеризовано рівні: низький (репродуктивний), середній (продуктивний) та високий (творчий). Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у проведенні констатувального дослідження щодо діагностики музично-творчих здібностей у дітей дошкільного віку та моделюванні освітнього процесу закладу дошкільної освіти з метою розвитку музично-творчих здібностей дошкільників.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (Дата звернення 20.06.2021 р.)
2. Ветлугина Н.А. О теории и практики художественного творчества детей. *Дошкольное воспитание*. 2004. С. 64.
3. Медова І., Терно І. Розвиток творчих здібностей дитини різними видами музичної діяльності. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2011. Червень, № 6. С. 1–19.
4. Мкртічян О.А. Музична складова генези тематичного тезауруса «музично-творчі здібності». *Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення* : збірник тез доповідей II Між-народної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 15 жовтня 2020 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2020. С. 246–248.
5. Ніколаєнко Л. Діагностика музично-творчих здібностей дітей 6-7 років у позашкільних освітніх закладах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 7 (81). С. 149–160. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/01/16.pdf>.
6. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (Нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 3–8.

Melnichuk L., Maksimchuk N., Ilyuk L. The criteria-level characteristics of the musical abilities development of preschool children

The article is devoted to the topical problem of diagnosing the levels of the development of musical and creative abilities as an immanent component of the creative personality of a preschool child, which will determine its further success in primary school. It is noted that the important thing in this matter is the development of diagnostic tools that will allow to make the pedagogical analysis of the levels of musical and creative development of the child. The musical-creative abilities of the preschooler are characterized as the individual-psychological properties of the personality which determine the perception, performance, creation of music, the ability to develop, improve the music and to understand the meaning of music. The sensitivity of preschool age in increasing the levels of development of musical and creative abilities is proved.

The following criteria for the development of creative abilities of preschool children are identified and characterized: the perception of music, indicators of which are the emotional response to music, the conscious perception of the form of a musical work, the ability to compare music with picture (emotional and figurative content); the singing skills, indicators of which are singing with the natural sound, pure intonation in a comfortable range, singing with and without music, a sense of pleasure from singing; the motor improvisation to music, which determines the expressiveness and rhythmicity of movements to music, possession of the sufficient amount of dance movements (according to age), a positive emotional response to dance movements; the elementary music making, among the indicators of which is the transfer of rhythmic pulsation and rhythmic pattern, a sense of ensemble, the arbitrariness of improvisation; the song creativity, which includes the ability to find the right intonation in a given genre, character (for a given text), the using of the original melodic sounds; the choreographic skill, among the main indicators of which is the ability to improvise in free dance and independently to select movements in accordance with the emotional and figurative content of music; the musical and game creativity, which includes the ability to independently choose the method of original actions to convey the game image.

Three levels of the development of musical and creative abilities of preschool children are defined and characterized: reproductive (low), productive (average), creative (high). The method of diagnostics according to the selected criteria and indicators is described. It is proved that the offered tasks will promote qualitative diagnostics of levels of development of musical and creative abilities of the preschool children.

Key words: *musical and creative abilities, preschool children, preschool education institution, criteria, indicators and levels.*

УДК 373.3.016:811.161.2:004-043.86-049.65(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.6>

О. В. Петрик

старший викладач кафедри початкової освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради

ОСВОЄННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається актуальна проблема сучасного інформаційного суспільства – формування і розвиток медіакультури здобувачів освіти початкової ланки школи. Дитина як суб'єкт інформаційного простору має набути умінь шукати, вибирати, зберігати, використовувати, поширювати інформацію. Тому перед українською освітою, початковою зокрема, постає необхідність навчити її гармонійно взаємодіяти з інформаційним простором. Відповідно до Державного стандарту загальної початкової освіти молодші школярі мають досягти таких загальних результатів: виокремлювати інформацію; аналізувати та інтерпретувати усну інформацію та медіатекст; визначати форму і пояснювати зміст простих медіатекстів (візуальних); оцінювати усну інформацію та медіатекст; створювати прості медіатексти. Досліджено поняття «медіатекст», «медіапродукт» як такі, що означають логічно завершене інтегративне утворення на основі поєднання словесного, візуального, аудіовізуального компонентів, що має на меті впливати на світогляд, переконувати, агітувати аудиторію. Стаття містить результати аналізу підручників з української мови та читання для 2–3 класів щодо реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа». Лише окремі автори підручників для 2 класу звертаються до ознайомлення з оголошенням, світлинкою, коміксом, оголошенням, рекламою, смс-повідомленням; підручники К. Пономарьової та Г. Остапенко для 3 класу передбачають сприймання, визначення змісту, власного ставлення до інформації, інтерпретацію медіаповідомлення на основі власного досвіду, виділення цікавої інформації, створення простих медіапродуктів.

Виявлено, що виклики в реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа» зумовлені недостатньою розробкою теоретичних та методичних аспектів формування в учнів початкової ланки освіти умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах. На часі необхідно конкретизувати зміст роботи щодо формування медіаграмотності молодших школярів: визначити види медіапродуктів (доступних, необхідних дітям); розробити систему методів, прийомів формування загальних результатів навчання, виокремлювати інформацію, аналізувати та інтерпретувати інформацію в медіатекстах, визначити форму і пояснювати зміст простих медіатекстів, оцінювати усну інформацію та медіатекст, створювати прості медіатексти.

Ключові слова: інформаційний простір, медіатекст, медіапродукт, обов'язкові результати навчання, змістова лінія «Досліджуємо медіа».

Постановка проблеми. XXI ст. є перехідним етапом до Інформаційного суспільства. Інформація – головна цінність сучасного життя. А.Б. Добровольська зауважує, що в сучасному суспільстві потужний доступ до інформації, а отже, і до знань, визначає моделі навчання, зміни у суспільстві та економіці, способи культурного самовираження та соціальної активності. Інформація «надає можливості для розвитку, прискореного виходу з бідності й збереження миру» [1].

Сучасне суспільство характеризується потужним розвитком інформаційного простору. М.М. Слюсаревський розглядає інформаційний простір як стан (і водночас результат) перманентної взаємодії процесів виробництва та споживання інформації [2, с. 337–342]. Інформаційним простором вважають територію поширення інформації за допомогою конкретних компонентів національної системи інформації: традиційні ЗМІ, кабельне телебачення, телеконференції, електронна пошта, електронні банки даних, лазерна

преса, відеогазети, найбільша у світі комп'ютерна мережа Інтернет [3]. М. Яковенко характеризує інформаційний простір «як форму освоєння реального світу, що вміщує й надає нам певну картину дійсності» [4].

Незалежно від переконань, бажань дитина стає суб'єктом інформаційного простору – шукає, вибирає, зберігає, використовує, поширює інформацію. Тому постає необхідність допомоги їй гармонійно взаємодіяти з інформаційним простором.

Школа разом із середовищем сім'ї має значний вплив на молодших школярів. Тому вони мають забезпечити комфортне перебування дитини в інформаційному середовищі, гармонійну взаємодію з ним. Тому перед освітою визначено завдання – навчити учнів орієнтуватись у світі медіа, сприймати, аналізувати, інтерпретувати різноманітні медіапродукти і користуватися цими знаннями в житті.

Мета статті – зосередити увагу науковців, учителів на важливості формування і розвитку медіа-

культури молодших школярів, окреслити виклики щодо реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа» на уроках української мови та читання, виявити, яку допомогу передбачають надати учителям початкової школи матеріали підручників для 2–3 класу.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт загальної початкової освіти визначає результати (загальні, обов'язкові) щодо вивчення медіатекстів [5] (табл. 1).

Як бачимо, молодші школярі мають досягти таких загальних результатів:

- виокремлювати інформацію;
- аналізувати та інтерпретувати усну інформацію та медіатекст;
- визначати форму і пояснювати зміст простих медіатекстів (візуальних);
- оцінювати усну інформацію та медіатекст;
- створювати прості медіатексти.

Типові освітні програми з української мови, створені під керівництвом О.Я. Савченко та Р.Б. Шияна, визначено основні медіатексти, які мають освоїти учні початкової школи (табл. 2).

Аналізуючи програми, виникає ще питання про назву змістової лінії «Досліджуємо медіа». Сутність поняття «медіа» тлумачиться від англ.

media та лат. *medium* – посередник як засоби передавання, зберігання та відтворення інформації, призначені для її донесення крізь просторові, часові чи інші перепони. Зазвичай під медіа розуміються технічні засоби та канали комунікації, такі як радіо, телебачення, Інтернет, поширення знімних носіїв інформації, що формують особливе середовище комунікації [6]. Що ж мають досліджувати діти? Медіатексти (медіапродукти) чи технічні засоби та канали комунікації?

У програмах вживаються терміни «медіатекст» та «медіапродукт». Очевидно, вчителі мають розуміти вживання таких термінів. Чи це абсолютні синоніми чи різняться відтінками у значенні?

Питанню визначення поняття «медіатекст», його відмінностей від інших видів текстів присвячено багато досліджень у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці. Теоретичними засадами вивчення поняття «медіатекст» та його характеристиками займалися лінгвісти: А.А. Леонтьєв, Г.Я. Солганик, Т.М. Дридзе, М.Ю. Казак, Н.А. Кузьміна, Н.В. Чичеріна, С.І. Бернштейн та інші. Більшість авторів розглядають медіатекст як сукупність вербальних і медійних ознак. М.Ю. Казак подає таке визначення медіатексту – «це інтегративний багаторівневий текст, що об'єднує в єдине комунікативне ціле різні семіотичні

Таблиця 1

Вимоги до роботи з медіатекстом у Державному стандарті початкової освіти

Загальні результати навчання	Обов'язкові результати навчання	
	1–2 класи	3–4 класи
<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>		
Виокремлює інформацію	-	виокремлює необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою
Аналізує та інтерпретує усну інформацію	за допомогою вчителя виявляє очевидні ідеї у простих медіатекстах	пояснює зміст і форму медіатекстів, пов'язує, зіставляє із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховує думки інших осіб
Оцінює усну інформацію	висловлює думки щодо медіатексту; намагається пояснити свої вподобання; звертається до дорослих за підтвердженням правдивості інформації	висловлює своє ставлення до медіатексту, обґрунтовує думки, спираючись на власний досвід
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок	створює прості медіатексти	вибирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети
<i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах і використання її для збагачення свого досвіду</i>		
Аналізує та інтерпретує текст	визначає тему простого медіатексту	визначає форму і пояснює зміст простих медіатекстів
Оцінює текст	висловлює думки щодо простих медіатекстів	описує враження від змісту і форми медіатексту
<i>Висловлювання думок, почуттів і ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i>		
Створює письмові висловлювання	створює прості медіатексти за допомогою інших осіб	створює прості медіатексти, використовує різні форми їх презентації
Взаємодіє в режимі реального часу	обмінюється короткими письмовими повідомленнями	створює короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема вебсайту закладу загальної середньої освіти

Таблиця 2

Медіатексти, які мають освоїти учні початкової школи

	1–2 кл.	3–4 кл.
Аналізує, інтерпретує	комікси, дитячі журнали, реклама, листівки, світлини, смс-повідомлення, фотоколажі, мультфільми, комп'ютерні ігри	усна реклама, аудіокниги, мультфільми, афіші, дитячі журнали, комп'ютерна гра
Створює за допомогою вчителя	презентації роботи групи, фотографії, листівки, комікси, книжечки, стіннівки, колажі	презентує роботу групи, робить оголошення зі сцени, повідомляє новини фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж, відеозапис виступу, вистави, екскурсії, інтерв'ю

коди (словесні, невербальні, медіа)». Особливими ознаками медіатекстів визначають медіа (засоби масової інформації, технічні можливості), масовість (створення та сприймання), інтегративність (об'єднання в єдине комунікативне ціле різних семіотичних кодів), відкритість і доступність тексту [7]. На багатогранність, складність та цілісність поняття «медіатекст» вказує Н.В. Чичеріна. Характерною його рисою автор вважає багатовимірність – поєднання словесного, візуального, аудіовізуального чи інших компонентів у тексті [8, с. 159–166]. Вікіпедія надає дещо простіше і доступне визначення медіатексту – «конкретна інформація, що виражена мовленням із метою впливу та переконання. За медіатекстом стоїть мовна особистість журналіста, його світосприйняття, інтелектуальний рівень, когнітивна здатність. Для медіатексту, як і тексту взагалі, характерні логічна завершеність висловлювань, комунікативний намір та прагматична установка. Відображення в тексті події передбачає наявність у ньому затексту (те, що за кадром) – фрагменту події, що описується в тексті. Затекст присутній тут неявно. Одним із комунікативних завдань медіатексту – описати затекст так, як його бачить журналіст».

Отже, медіатекст – це логічно завершене інтегративне утворення на основі поєднання словесного, візуального, аудіовізуального компонентів, що має на меті впливати на світогляд, переконувати аудиторію.

Поняття «медіапродукт» давно і активно використовується в зарубіжній системі медіаосвіти. В Україні не така давня історія цього слова. Дослідники розглядають поняття «медіапродукт» через складники «медіа» (систему масових комунікацій, що створюють віртуальну реальність інформаційного простору) та «продукт» (матеріальні товари, послуги, досвід, особистості, об'єкти власності, організації, інформація та ідеї, що можуть задовольняти потреби). І.Г. Шевирьова, С.М. Гаріна, А.О. Алексеева розглядають медіапродукт як результат практичної діяльності.

Т. Єфремова це поняття тлумачить як «будь-який продукт у сфері медіа, що містить медіаінформацію» [9, с. 686].

Отже, аналіз наукових досліджень свідчить, що автори вживають терміни «медіатекст» і «медіапродукт» для називання тексту, інформації, продукту у сфері засобів масової інформації. Медіатекст і медіапродукт – абсолютні синоніми, що називають продукт у сфері медіа, що є логічно завершеним інтегративним утворенням на основі поєднання словесного, візуального, аудіовізуального компонентів, що має на меті впливати на світогляд людей, переконувати аудиторію.

Останні десятиліття відзначаються увагою до формування медіакомпетентності, медіаграмотності як у дорослих, так і дітей. Основи медіадидактики для середньої та старшої школи в Україні розробляли Г.В. Онкович, О.В. Федоров, В.І. Луговий та інші. Медіаосвіта та медіаграмотність педагогів і здобувачів освіти в ЗДО та початковій школі стали предметом вивчення науковців В.В. Голощапової, Г.А. Дегтярьової, І.Б. Іванової, Т.В. Комінарець, І.П. Старагіної. Зважаючи на ґрунтовність наукових і методичних досліджень, не визначено чіткої межі між медіатекстами і творами мистецтва.

Так, у посібнику для вчителів «Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі» зазначено медіапродукти, які люблять дорослі, – кіно, новини, газети, журнали тощо. Діти люблять мультфільми, ігри, малюнки, комікси тощо, «діти беруть з уподобаних медіапродуктів: реклами, музичних роликів, коміксів, а найчастіше – з мультфільмів інформацію». Щодо формування медіакомпетентності рекомендовано використовувати «картини художників (твори мистецтва) – також джерело інформації; продовжити вчити працювати з джерелами інформації (словниками, Інтернетом) [10, с. 7].

І. Старагіна, говорячи про методику формування умінь із медіаграмотності на заняттях із предметів мовно-літературної галузі в початковій школі, наголошує на різноманітності «жанрів, стилів, каналів сприйняття», на необхідності роботи з ілюстрацією, аудіоказкою, дитина «якісь читає та розглядає (наприклад, комікс), якісь слухає (аудіокнига чи аудіовистава), якісь слухає та розглядає (мультфільм, кінофільм)» [11, с. 10].

Як бачимо, автори методичних посібників, підручників з української мови зараховують до медіапродуктів малюнок (який розглядають діти дошкільного і молодшого шкільного віку), ілюстрацію до твору, комікс, дитячу книгу (паперову), аудіокнигу, мультфільм, кінофільм тощо? На нашу думку, необхідно розмежувати твори мистецтва і медіапродукти, зважаючи на мету, засоби відображення дійсності, авторство. Дитяча книга, мультфільм, кінофільм – це види мистецтва, що поєднали твори письменників і художників, діяльність редакторів і режисерів. Поширюються ж такі твори засобами медіа. І медіапродукти, і твори мистецтва мають спільне в тому, що зберігають, поширюють інформацію про минуле, сучасне суспільства. Очевидно, ця риса спричиняє змішування творів мистецтва і медіапродуктів.

Підручники з української мови та літературного читання для 2 класу відображають реальний стан реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа». Роботу над створенням sms-повідомлення передбачено в підручниках І. Большакової та М. Пристінської. Є вправи для роботи зі світлинами в підручниках М. Наумчук, В. Наумчук, Н. Коник. Сприймання окремих медіатекстів через QR-коди, аналіз їх змісту забезпечують підручники авторів М. Вашуленка і С. Дубовик, Н. Кравцової, В. Романової і А. Савчук, Г. Іваниці, Г. Сапун і О. Придатюк, Л. Тимченко та І. Цепової, К. Пономарьової. Найбільш повно учні ознайомлюються зі світлиною, коміксом, оголошенням, рекламою тощо в підручнику І. Остапенко.

Підручники з української мови та читання для 3 класу зберігають тенденції попередніх. Підручник К.І. Пономарьової пропонує сприймати, визначити мету, інтерпретувати медіаповідомлення на основі власного досвіду, виділяти цікаву інформацію, виявляти приховану інформацію, пояснювати своє ставлення, створювати прості медіапродукти на основі розгляду етикетки з пляшки, рекламного щита, фотографії, квитка, графіка роботи музею, програми поїздки, афіші [12, с. 160]. Г. Остапенко у своєму підручнику пропонує перегляд фільму про письменника, реклами-дражнілки, буктрейлера, мультфільму, прогнозу погоди, слухання аудіокниги, аудіозапису казки, розповідь автора про свої книжки, музичних композицій, колискової, придумати короткі влучні підписи до фотографії, смс-повідомлення, створення інформаційних, мотиваційно-інструкційних плакатів, фотографій однокласників, стіннівки, проголошення прогнозу погоди, читання повідомлення із сайту новин, шкільної газети. Більшість медіатекстів використовуються як засіб підготовки до сприймання творів та образів, створення емоційного фону, ознайомлення з новою інформацією. Супроводжується завданнями стосовно мети, особливостей повідомлення, того, що сподобалось, про що йдеться [13, с. 140].

Як бачимо, підручники розглядають музичні композиції, колискові, малюнки, репродукції як медіатексти, не містять зразків аналізу форми і змісту медіапродуктів.

І. Большакова в матеріалах MON-EDERA-OSVITORIA: ST101 визначила такі питання для аналізу медіапродукту: Хто створив повідомлення? Як медіа привертає увагу? Як люди можуть по-різному сприйняти медіа? Як вплине ця медіаінформація на моє життя, мої погляди? Навіщо створили це медіа?

І. Старагіна рекомендує, як можна з учнями 2 класу «вести обговорення теми та ідеї, мети створення та цільової аудиторії рекламних відеороликів комерційного та соціального спрямування, спираючись на аналіз елементів форми». Пропонує питання типу: Про що це відео? Для кого створено це відео? Чи пропонують нам щось купити? Для чого використана музика (необхідно звертати увагу на звукові ефекти, шуми)? Які почуття підсилює вона на початку відеоролика? А які почуття в другій частині ролика? До яких дій спонукає нас ця реклама? Це комерційна чи соціальна реклама? Щодо плаката (Plakat від фр. placard – оголошення, афіша, від plaquer – наліпити, приклеювати) І. Старагіна радить обговорити, що зображено на плакатах, які використано малюнки чи фотографії, кольори, чим фотографія відрізняється від плаката, яку важливу думку хоче донести автор плаката до глядача тощо [11, с. 58].

Висновки і пропозиції. Наукові дослідження з проблеми формування медіаграмотності молодших школярів, аналіз шкільних підручників засвідчують разючі розбіжності між обов'язковими результатами навчання, визначеними Державним стандартом початкової освіти, змістом підручників і методичними матеріалами. Це зумовлено незначною розробкою теоретичних та методичних аспектів формування в учнів початкової ланки освіти умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах.

На часі необхідно конкретизувати зміст роботи щодо формування медіаграмотності молодших школярів: визначити види медіапродуктів (доступних, необхідних дітям), розробити систему методів, прийомів формування загальних результатів навчання, виокремлювати інформацію, аналізувати та інтерпретувати інформацію в медіатекстах, визначити форму і пояснювати зміст простих медіатекстів, оцінювати усну інформацію та медіатекст, створювати прості медіатексти.

Список використаної літератури:

1. Добровольська А.Б. Інформаційний простір: проблеми становлення нової якості національного росту. URL: http://www.nas.gov.ua/publications/books/series/9789660247048/Documents/2010_03/a14.pdf

2. Слюсаревський М.М. Інформаційний простір : критика існуючих визначень і спроба побудови теорії. *Вісник ХДУ. Серія «Психологія, політологія» : Особистість і трансформаційні процеси в суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти.* 1999. Ч. 4-5. С. 337–342.
3. Інформаційний простір: український та світовий. URL: <https://ru.osvita.ua/vnz/reports/journalism/25501/>
4. Яковенко М. Інформаційний простір: філософські аспекти формування поняття. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/10307/1/4.pdf>
5. Державний стандарт початкової освіти: від 21 лютого 2018 року / Міністерство освіти і науки України. Офіц. вид. Київ : Каб Мін України, 2018. 37 с.
6. Медіа. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D0%B4%D1%96%D0%B0>
7. Казак М.Ю. Специфіка сучасного медіатекста. *Лінгвістика речі. Медіастилістика* : колл. монографія, посвячена 80-літтю професора Г.Я. Солганика. Москва : Фланта: Наука, 2012. С. 320–334.
8. Чичерина Н.В. Типологія медіатекстів як основа формування медіаграмотності. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2007. № 9(47). С. 159–166.
9. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толковообразовательный в 2 т. Москва : Рус. яз. 2000. 1209 с.
10. Медіаграмотність та критичне мислення в початковій школі: посібник для вчителя / Бакка Т., Голощапова В., Дегтярьова Г., Євтушенко Р., Іванова І., Крамаровська С., Мелещенко Т, Шкребець О. / За ред. Волошенко О., Дегтярьової Г., Іванова В. Київ : ЦВП, АУП, 2017. 197 с.
11. Старагіна І.П. Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі. Навчально-методичний посібник. / За редакцією О.В. Волошенко, В.Ф. Іванова. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 58 с.
12. Пономарьова К.І. Українська мова та читання: підручник для 3 класу ЗЗСО (у 2-х частинах) : Частина 1 / К.І. Пономарьова. – К. : УОВЦ «Оріон», 2020. – 160 с.
13. Остапенко Г.С. Українська мова та читання : підруч. для 3 класу закл. загал. серед. освіти (у 2-х част.). Ч. 1, 2. Київ : Світич, 2020.

Petryk O. The development of modern information space by junior schoolchildren

The article considers the relevant problem of the modern information society – the formation and development of mediaculture of primary school students. The child as a subject of the information space must acquire the ability to search, choose, store, use, and distribute information. Therefore, the Ukrainian education, and primary education in particular, needs to be taught to interact harmoniously with the information space. According to the State Standard of General Primary Education, junior high school students should achieve the following general results: separate information; analyze and interpret oral information and mediatext; determine the form and explain the content of simple mediatexts (visual); evaluate oral information and mediatext; create simple mediatexts. The meaning of the terms “mediatext”, “media product” as meaning logically complete integrative education based on a combination of verbal, visual, audiovisual components, which aims to influence the worldview, persuade, agitate the audience. The article contains the results of the analysis of textbooks on the Ukrainian language and reading for 2-3 classes on the implementation of the content lines “Exploring the media”. Only some authors of textbooks for 2-nd class apply for acquaintance with the announcement, photo, comic, announcement, advertising, SMS-message; textbooks by K. Ponomaryeva and G. Ostapenko for 3-rd class provide perception, definition of content, own attitude to information, interpretation of mediamessages based on personal experience, selection of interesting information, creation of simple mediaproducts.

It was found that the challenges in the implementation of the content line “Exploring the media” are due to insufficient development of theoretical and methodological aspects of the formation of students’ primary education skills to perceive, analyze, interpret, critically evaluate information in media texts. On time, it is necessary to specify the content of work on the formation of medialiteracy of primary schoolchildren: to determine the types of mediaproducts (available); to develop a system of methods, techniques for forming general learning outcomes: to extract information, analyze and interpret information in mediatexts, determine the form and explain the content of simple mediatexts, evaluate oral information and mediatext, create simple mediatexts.

Key words: *information space, mediatext, mediaproduct, compulsory learning outcomes, content line “Exploring the media”.*

УДК 373.2.042-056.264

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.7>**Н. С. Пиляєва**

orcid.org/0000-0003-4154-2095

магістр,

науковий співробітник-консультант (методи навчання)

Логопедичного центру «ЛОГОЗОН»

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ПРАКСИСУ ТА ЙОГО ВІДХИЛЕНЬ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Розглянуто теоретичні аспекти проблеми розвитку праксису в дітей дошкільного віку з порушенням звуковимови. Автором узагальнено та визначено сутність поняття «оральний праксис» на основі аналізу праць українських та зарубіжних вчених. Наголошується значна роль розвитку орального праксису в становленні та розвитку мовлення дитини. У статті розглянуті види праксису за класифікаціями різних дослідників. Проведений автором аналіз дає змогу визначити діагностичні критерії (основні ознаки) порушень орального і артикуляційного праксису в дітей із недоліками звуковимови. Показано, що в морфологічній основі формування праксису полягають якісні зміни в цитофіброархітектонічних структурах кори головного мозку, а в міру ускладнення набутих навичок та їх закріплення відбуваються суттєві цитохімічні клітинні зміни: збільшується розмір пірамідних, веретеноподібних і гліальних клітин, ускладнюється розподілення аксонів і дендритів клітин, із паралельним дозріванням асоціативних систем кори головного мозку. Зазначено, що формування вищих кіркових функцій третинних зон взаємозумовлене ускладненням асоціативних структур та асоціативно-проекційних третинних зон лобової частини головного мозку.

У контексті проблематики теми статті зазначено, що оскільки мовлення дитини виникає за наявності особливих біологічних передумов, які впливають на своєчасне дозрівання і функціонування центральної і периферичної нервової системи, а мовлення вважається однією з найважливіших соціальних функцій і виникає в умовах достатнього спілкування дитини з дорослими, необхідність у спілкуванні виникає в дитини в перші два місяці життя на основі його первинних органічних потреб і простого попиту в нових враженнях. Із віком дитина вчиться використовувати предмети для прийому їжі та напоїв, користуватися предметами гігієни, маніпулювати з іграшками. Таким чином, із комплексу, первинно складеного з найпростіших і примітивних рухових актів, формуються дії. Надалі умовно-рефлекторні дії, які виробляються ще на ранніх етапах постнатального онтогенезу, закріплюються та автоматизуються, і відбувається функціональне формування всіх видів праксису.

Ключові слова: праксис, оральний праксис, артикуляційний праксис, апраксія, диспраксія, вербальна диспраксія.

Постановка проблеми. Протягом останніх років значно зростає кількість дітей із порушенням мовлення різного генезу. Порушення мовлення в дітей дошкільного віку позначаються варіативністю виникнення і ускладнюються немовленневою симптоматикою [9]. З огляду на механізм виникнення порушень мовлення, поміж яких органічні ураження мозкових структур, які локально відповідають за рівень розвитку моторної організації, зустрічаються порушення розвитку праксису.

Праксис (від грец. «дія») – здатність виконувати послідовні комплекси рухів і здійснювати цілеспрямовані дії за опрацьованим планом. Для здійснення складних рухових актів робота задіяних м'язів має виконуватись у певній послідовності в одночасному погодженні їх скорочень. Навички виконання мимовільних рухових комплексів набуваються дитиною в процесі досвіду під час її зростання. К.Х. Ліпманом ще у 1990 році було введено поняття про праксис як систему мимовільних рухів.

Праксис – це здатність мимовільно виконувати послідовні комплекси рухів і здійснювати цілеспрямовані дії за заданим планом [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема вивчення праксису представлена в дослідженнях українських вчених М.К. Шеремет [19], В.В. Клименко [12; 13], І.В. Мартиненко [15], Ю.В. Коломієць [19], Н.С. Гаврилової [17], А.В. Сімко [18]. Мовлення як кінестетичне подразнення, що направляється в кору головного мозку від органів артикуляції, розглядав І.І. Павлов, Б.Ж. Монделаєрс.

Визначну роль у розвитку мовлення, особливо її фонологічної складової частини, відіграє дозрівання рухового аналізатору і формування артикуляційної бази, як зазначали Н. Швачкін (1948), В. Більтюков (1977), О.М. Леонтьєв, М.О. Берштейн (1990), О. Гвоздьов, Е. Thelen (1991), G.D. Reeves & S.A. Cermak (2002).

Проблемою розвитку артикуляційної моторики і вченням про праксис присвячені труди таких вче-

них, як Ф.Ф. Рау (вплив артикуляційної моторики на звуковимову дитини), М. Хватцев (формування правильної вимови в дітей із порушенням мовлення), О. Вінарська (особливості становлення мовлення і рухів у дітей із порушенням звуковимови) та ін.

Дослідження медичного аспекту розвитку праксису проводили такі вчені, як В.М. Бехтерев (1857–1927), О.О. Ухтомський (1875–1942), І.А. Скворцов (1984–1991), О.М. Вінарська (2013). Психологічні та нейропсихологічні аспекти розвитку праксису людини досліджували відомі нейропсихологи: О.Р. Лурія (1977), Є.Д. Хомська (2004), Л.С. Цветкова (1929), О.О. Леонтьєв (1936), Т.Г. Візель (2010).

Мета статті. У статті розглянуті види праксису за класифікаціями різних дослідників. Проведений автором аналіз дає змогу визначити діагностичні критерії (основні ознаки) порушень орального і артикуляційного праксису у дітей із недоліками звуковимови.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні аспекти проблеми розвитку праксису в дітей дошкільного віку з порушенням звуковимови є предметом наукового інтересу дефектологів-логопедів та нейропсихологів. За дослідженнями Л.С. Виготського, О.Р. Лурії, передумовою реалізації правильної звуковимови є оральний і артикуляційний праксис. Важливо розуміти, що праксис зумовлений предметом. Для артикуляційного праксису предмет – акустичний образ звуку. Спочатку дитина вибирає артикуляційну позу залежно від почутого і потім налаштовує артикуляційний уклад до бажаного результату (М.О. Вінарська).

На думку Т.Г. Візель, основою праксису є сприйняття і сенсорна інтеграція. Вона виділяє символічний праксис – використання жестів і міміки під час комунікації, пальцевий праксис – можливість дитини використовувати кожен палець окремо, оральний праксис – вміння виконати певні дії артикуляційними органами. Найбільш складним Т.Г. Візель виділила артикуляційний праксис – здатність дитини вимовляти звуки і оформлювати їх у слова, де базою для формування артикуляційного праксису визначено вміння відтворювати певні артикуляційні уклади.

О.Р. Лурія як послідовник Х.К. Ліпмана зазначив, що тільки людині властиво по мірі дорослішання оволодівати умінням відтворювати ізольовані звуки мовлення, оформлюючи їх в артикуляційні уклади і пізніше поєднувати їх у слова. Він виділив два види артикуляційного праксису: аферентний артикуляційний праксис і еферентний артикуляційний праксис. У своїх дослідженнях О.Р. Лурія поняття про праксис визначає як «мимовільні дії» [5].

Аферентний артикуляційний праксис – це здатність вимовляти ізольовано звуки мовлення, їхні

артикуляційні пози, які мають назви кінестезій або артикулем. Еферентний артикуляційний праксис – це змога вимовляти групи звуків, поєднуючи їх у склади і слова.

Аферентний і еферентний артикуляційні праксиси є базою для звуковимовної сторони мовлення. Вони мають ту саму локалізацію, що і немовленнєві види праксису, але в більш складних відділах постцентральної і премоторної зони лівої півкулі – полах Бродмана 1, 2, 5, 7, 40. Оральний праксис належить до аферентного праксису і локалізується в тих самих відділах, більш складно організованих [4].

Вміння перемикається з однієї артикуляційної пози в іншу розвивається в дитини з опорою на кінестетичний і візуальний образи за складною програмою, яка передбачає поєднання артикуляційних укладів у «коартикуляцію». Без оволодіння коартикуляцією вимовити слово неможливо, навіть якщо кожен звук, який складає це слово, доступний дитині щодо вимови. Починаючи вимову слова з першого звуку, ми вже готуємо артикуляційні органи до вимови наступного звука в слові, де кожен звук представлений низкою плавно витікаючих одна за одною артикулем. Таким чином, слово розглядається як алгоритм артикуляційних позицій, який виконується за спеціальною моторною програмою.

Оволодіння коартикуляціями як фрагментами артикуляційних дій – найскладніший вид артикуляційного праксису. Саме опанування серійною організацією артикуляційного акту відбувається на основі моторних програм, що лежать в основі синтагми.

Оральний кінестетичний праксис – це здатність виконувати диференційовані рухи органами артикуляційного апарату і здійснювати за ними контроль (мімічні м'язи, м'язи язика, губ, ротової порожнини, гортані). Оральний кінетичний праксис передбачає здатність щодо динамічної організації артикуляційних органів: язика і губ, щелепи і язика, щелепи і губ.

Більш складною формою праксису є артикуляційний праксис, який також поділяється на кінестетичний і кінетичний. Артикуляційний кінестетичний праксис – це здібність повторювати ізольовані звуки мовлення і слоги, які не мають смислового значення. Артикуляційний кінетичний праксис – це здатність відтворювати логоритмічну структуру слова, повторювати серії звуків мовлення, поєднуючи їх у «коартикуляцію», вимовляти слова і фрази.

Т.Г. Візель зазначала, що для нормального мовленнєвого розвитку дитини оволодіння оральним праксисом є важливою підготовчою базою, від якої залежить засвоєння правильної звуковимови.

У дослідженнях М.О. Бернштейна, О.М. Гвоздева порушення мовлення і праксичні дії

розглядаються з позиції тісної взаємодії моторної сфери і мовлення дитини, де праксис – це скоординовані мимовільні рухи або дії. На думку вчених, праксис поєднує різноманітні види рухів і дій: мануальних, локомоторних, окорухових, мімічних і оральних.

У структуру праксису як вищої психічної функції входить три базові складові частини: ідеаторна, передаточна і виконавча. Згідно з дослідженнями М.О. Бернштейна, моторне мовлення в першу чергу – це результат діяльності мозку. Артикуляція потребує чіткої координації губ, щелепи, язика, гортані, носоглотки і дихальних рухів. Для правильної вимови звуків приводяться в дію майже всі м'язи артикуляційного апарату, але цього замало. Відтворити звук можливо тільки тоді, коли всі рухи артикуляційного апарату виконуються в певній послідовності. Саме в корі головного мозку здійснюється відбір потрібних рухів і складається програма, за якою мають діяти м'язи артикуляційного апарату.

Складні і мимовільні дії формуються на основі кінестезії – безперервної інформації, що надходить від пропріоцепторів при виконанні всіх рухів. Х.К. Ліпман на основі анатомічних досліджень припустив, що заплановані і керовані дії керуються в тім'яній ділянці кори головного мозку. Вчений довів, що неможливість координації мимовільних м'язових рухів є симптомом захворювань і травм центральної нервової системи та не залежить від м'язової слабкості. Також ним було доведено, що пошкодження тім'яної частини кори головного мозку перешкоджає активації вивчених послідовних дій, необхідних для отримання бажаних результатів за командою. Цей тип порушень координації простих мимовільних рухів вчений описує як апраксію розвитку, яку поділяє на три види: ідеомоторна, ідеаторна і кінестетична.

Ч. Ньюкіттен вважав, що праксис – це виконання складних дій, які місять такі компоненти: перехід через середню лінію тіла, планування і реалізація послідовності виконання, зорові і зорово-просторові уявлення, уявлення щодо простих дій і орієнтування тіла у просторі. Порушення праксису розглядалось як апраксія. Апраксія – це порушення цілеспрямованих дій і нездатність здійснювати складні рухові акти, не зумовлене розладами рухів, чутливості і розуміння мовлення.

Нечітке мовлення внаслідок рухових порушень артикуляційного апарату Ньюкіттен називає орально-моторною диспраксією. Орально-моторна диспраксія – це не символічний розлад, а порушення артикуляції, які можна зарахувати тільки до мовленнєвих рухів. У дітей орально-моторна диспраксія часто супроводжується дисфонічним мовленням і є її невід'ємною частиною.

У наукових дослідженнях М.К. Шеремет та Ю.В. Коломієць зазначають, що «матеріальним

підґрунтям будь-якої психічної функції є нейрофізіологічні функціональні системи, утворені ієрархічно організованими констеляціями ряду мозкових ділянок, серед яких чільне місце посідають лобні відділи кори головного мозку, і зокрема їх третинні утворення, до яких належить префронтальна кора, або інакше лобна гранулярна кора». А також вчені зазначають, що «порушення лобних відділів кори призводить до розладів як мовленнєвих функцій (саморегуляція, планування, внутрішній план дії), так і до власне мовних порушень граматичної, синтаксичної, лексичної сторін, недоліків плавності, переключення моторних програм (артикулем), у тяжких випадках – втрати експресивного мовлення взагалі» [21].

О.М. Корнев вважає, що категорія дітей із порушенням звуковимови має труднощі розвитку і формування орального і артикуляційного праксису. Ці порушення автор також називає «вербальною диспраксією». Вчений визначає артикуляційну диспраксію як стан виборчого порушення формування виключно звуковимовної сторони мовлення, основним механізмом якої є незрілість або аномальне формування артикуляційного праксису. При цьому елементарні форми моторних функцій артикуляційного апарату збережені (рухливість, м'язовий тонус, скорочувальні здібності).

Б.Ж. Монеделаєрс також використовує термін «диспраксія», або артикуляційна диспраксія розвитку (Developmental apraxia of speech – DAS). DAS визначають як порушення контролю за артикуляційними рухами. Монеделаєрс визначає диспраксію як розлади мовлення нейрогенного походження, які пов'язані не тільки з руховими порушеннями.

На думку М.М. Єфименко, порушення кровообігу та лікворного обміну в ранньому молодшому віці найчастіше призводять до появи різноманітних органічних вражень головного мозку та мінімальних мозкових дисфункцій, порушуючи тісні зв'язки, які забезпечують становлення слухомовленнєвих функцій, вербальної пам'яті та уваги, що своєю чергою призводить до порушення мовлення та інших вищих психічних функцій: гнозису і праксису.

При враженні або порушенні кровообігу лівої півкулі головного мозку найчастіше мають порушення рухів кінцівок і артикуляційної моторики. Загалом ліва півкуля відіграє домінуючу роль саме в регуляції і послідовності загальних і артикуляційних рухів.

Відомо, що праксис належить до категорії самої ранньої – базисної, властивих тільки людині, вищих кіркових функцій третинної зони кори, де найвищого ступеню складності будуються асоціативні системи. Клініко-морфологічними дослідженнями визначено локалізацію центру праксису

людини. З анатомічної позиції, центр праксису знаходиться в надкрайовій звивині лівої нижньої частини тім'яної частки відповідно до цитоархітектонічних полей Бродмана [4].

Враховуючи анатомічні особливості локаційного розташування праксису і діагностичні дані електроенцефалограм дітей дошкільного віку з порушенням мовлення, можна зробити висновок, що у всіх дітей із порушенням звуковимови спостерігається фізіологічна незрілість структур головного мозку, патологічна електрична активність кори і стовбура головного мозку, яка не відповідає віковим нормам [4].

Перший рік життя дитини, коли спілкування з дорослими відбувається лише за допомогою експресивно-мімічних і предметно-дієвих засобів, вчені вважають довербальним. Але в цей період у дитини формується вибіркова реакція на звук і голос та співвідношення звуків із людиною або предметом. Саме акустичний образ, за теорією М.О. Бернштейна, є умовним предметом для артикуляції пози.

М.О. Бернштейн проводив експериментальні практичні дослідження з дорослими і дітьми різного віку в природних умовах під час виконання ними цілеспрямованих довільних рухів. Основний акцент у його дослідженні був спрямований на виконання команд нервової системи, що включала п'ять рівнів мозкової регуляції з мотивацією на зворотний зв'язок у вигляді сенсомоторної корекції рухів. Вчений впроваджував дослідження в області фізіології активності з акцентом на аналіз поведінки людини і подолання організмом негативних умов середовища, а не пасивне пристосування до них. Розглядалась нова система заходів, спрямованих на опанування людиною знань і навичок, необхідних для незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей і обмежень, розуміння дефекту з ціллю розвитку уміння задіювати компенсаторні можливості організму.

О.Р. Лурія розробив класифікацію апраксії як порушень праксису, виходячи з розуміння психологічної структури і мозкової організації неусвідомлених рухових актів. На думку вченого, порушенням вказаних компонентів праксису відповідають 4 форми апраксії:

1) кінестетична апраксія, яка виникає в разі враження нижніх відділів постцентральної області кори великих півкуль мозку. Це порушення характеризується відсутністю чітких рухових актів із порушенням кінестетичної основи рухів. Наявність парезів відсутня, сила м'язів достатня;

2) просторова апраксія, яка виникає в разі враження тім'яних і потиличних відділів кори головного мозку. Ознаками цієї форми апраксії є розлад зорово-просторового синтезу та порушення просторових уявлень щодо свого тіла та орієнту-

ванні в мікропросторі, які часто зустрічаються у дітей із порушенням мовлення. У таких дітей спостерігаються порушення поз, є труднощі в процесі виконання просторово орієнтувальних рухів та координація сумісних рухів пальцями й органами артикуляційного апарату. Не допомагає опора на зоровий аналізатор у вигляді графічної схеми;

3) кінетична апраксія, яка пов'язана з ураженням нижніх відділів премоторної області кори великих півкуль головного мозку. Проявляється у вигляді розпаду «кінестетичних мелодій», тобто є порушення плавності і послідовності рухів та тимчасової організації рухових актів. Також характерними є персеверації, які проявляються в безконтрольному продовженні початку алгоритму моторного плану;

4) регуляторна апраксія, яка виникає у разі враження префронтальної кори премоторних відділів. Проявляється у вигляді порушень програмування дій та відключення свідомого контролю за їх виконанням. Часто спостерігається заміна потрібних рухів моторними шаблонами та стереотипіями. У найскладніших випадках мимовільної регуляції рухів виникають труднощі у засвоєнні рухових моторних програм і проявляється синдром ехопраксії, при якому дитина безконтрольно відтворює рухи за дорослим.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукової нейропсихологічної літератури з проблеми вивчення праксису та його відхилень вказує на необхідність нових наукових досліджень і створення адаптованої методики розвитку орального і артикуляційного праксису в дітей дошкільного віку. З огляду на те, що в дітей із порушенням орального і артикуляційного праксису набуті оральні та артикуляційні автоматизми (навички) погано генералізуються і такі діти мають труднощі з виконанням алгоритмів послідовних артикуляційних дій, ми вважаємо за доцільне подальше дослідження і вивчення цієї проблеми.

Виходячи з цього, можемо зробити висновок: на рівень розвитку орального і артикуляційного праксису безпосередньо впливає сформованість фонематичного сприйняття, яке займає особливу ланку у відтворенні правильного артикуляційного укладу. Підтвердженням такого висновку є результат нашого спостереження: під час зростання дитина спочатку вчиться розрізнявати звуки на слух, а потім відтворювати їх за допомогою органів артикуляції.

Список використаної літератури:

1. Адрианов О.С. О принципах организации интегративной деятельности мозга. Москва : Медицина, 1976. С. 280.
2. Анохин П.К. Системный анализ интегративной деятельности нейрона и понятие о его степени свободы. *Системный анализ интегратив-*

- ной деятельности нейрона. Москва, 1974. С. 3–10.
3. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Под редакцией В.П. Зинченко. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.
 4. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : теоретические положения современной нейропсихологии, высшие психические функции человека и процессы их развития, патология речи : методы диагностики и коррекции : учебник для студентов вузов. Москва : В. Секачев, 2013. 262 с.
 5. Лукаш О.Л. Особенности динамического праксиса, реципрокной координации движений у младших школьников. *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2012. № 1. С. 89–95.
 6. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. Москва : Генезис, 2010. 432 с.
 7. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 2. изд. Москва : Academia, 2006. 384 с.
 8. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 7-е изд., стер. Москва : Академия, 2009. 380 с.
 9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / Фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Рос. акад. образования. 3-е изд. Москва : Акад. проект, 2000. 504 с.
 10. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология : в 2 т. / под ред. Н.Н. Заваденко ; пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заваденко, Н.Н. Полонская. Москва : Теревинф, 2009–2010. Т. 1. 2009. 288 с.
 11. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология : в 2-х томах / под ред. Н.Н. Заваденко. 2-е изд. (эл.). Москва : Теревинф, 2012. Т. 1 / пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заваденко, Н.Н. Полонская. 2012. 287 с.
 12. Семенова Л.Н., Васильева В.А., Цехмистренко В.А. Структурные преобразования коры большого мозга человека в постнатальном онтогенезе. *Структурно-функциональная организация развивающегося мозга*. 1990. С. 3–43.
 13. Шорохова М.В. Медико-педагогические основы проблемы речевых нарушений. *Концепции устойчивого развития науки в современных условиях, сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 6 частях*. 2017. С. 128–130.
 14. Gross R.G., Grossman M. Update on Apraxia. *Current Neurology and Neuroscience Reports*. 2008. № 8 (6). P. 490–496.
 15. Клименко В.В. Как воспитывать вундеркинда. Харьков : Фолио, 1996. 463 с.
 16. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини. Київ, 1997. 192 с.
 17. Мартиненко І.В. Логопсихологія : курс лекцій. 2-ге вид., випр. і допов. Київ : ДІА, 2016. 115 с.
 18. Белявский Н.Н., Алексеенко Ю.В. Методика неврологического обследования : учебное пособие. Витебск : ВГМУ, 2002. 18 с.
 19. Гаврилова Н.С. Методика корекції порушень артикуляційної моторики кінестетичного типу. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/gavrilova-ns-metodika-korekcii-porushen-artikuljacijnoi-motoriki-kinestetichnogo-tipu.html> (дата звернення: 21.06.2021).
 20. Сімко А.В. Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/simko-av-osoblivosti-psihomotornogo-rozvitku-rozumovo-vidstalih-ditej-na-riznih-rivnjah-pobudovi-ruhiv.html> (дата звернення: 21.06.2021).
 21. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В., Апухтіна В.В. Психомовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 270–274.

Pyliaieva N. The problem of studying praxis and its deviations in special literature

The theoretical aspects of the problem of praxis development in preschool children with speech disorders are considered. The essence of the concept of «oral praxis» based on the analysis of the works of Ukrainian and foreign scientists is generalized and defined by the author. The significant role of the oral praxis development in a child's speech formation and development is emphasized. The types of praxis according to the classifications of different researchers is considered in the article. The diagnostic criteria (main features) of oral and articulatory praxis disorders in children with speech deficits is determined by the author. It is shown that in morphological basis of forming of praxis quality changes consist in the structures of cortex, and on the measure of complication of the acquired habits and their fixing there are substantial cellular changes: the pyramid size, fusiform and cages increases, distributions of axons and dendrites cages become complicated, with the parallel ripening of the associative systems of cortex. It is marked, that forming of higher crust functions of tertiary zones complication of associative structures and associative-projection tertiary zones of frontal part of cerebrum. It is marked in the context of range of problems of theme of the article, that so as broadcasting of child arises up at presence of the special biological pre-conditions that influence on the timely ripening and functioning of

the central and peripheral nervous system, and broadcasting is considered one of major social functions and arises up at the terms of sufficient communication of child with adults, a necessity for communication arises up for a child in the first two months of life on the basis of his primary organic requirements and simple demand in the new impressions. With age a child studies to use objects for the reception of meal and drinks, to use the articles of hygiene, to manipulate with toys. Thus, from the complex initially made from the simplest and primitive motive acts actions are formed. In future conditionally-reflex actions that is produced yet on the early stages of ontogenesis are fastened and automatized, and there is the functional forming of all types of praxis.

Key words: *praxis, oral praxis, articulatory praxis, apraxia, dyspraxia, verbal dyspraxia.*

В. Б. Роговаздобувач відділу управління та економіки загальної середньої освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ГІМНАЗІЇ: ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена розкриттю сутнісних характеристик управлінського аналізу у змісті контрольної діяльності учителя в умовах гімназії з позиції функційності.

Специфіка контрольної діяльності учителя гімназії полягає в реалізації наведених структурних компонентів на основі динаміки в навчальних досягненнях здобувача освіти, виробленні стратегії подальшого моделювання освітньої траєкторії з урахуванням освітніх потреб і тенденцій, виявлених під час діагностування й подальшого аналізу причин відхилень від освітньої траєкторії. Відповідно, контроль у змісті контрольної діяльності зумовлений зовнішніми вимогами, мотивацією учнів гімназії; педагогічними умовами, які уможливають компетентісно орієнтоване освітнє середовище.

Виокремлено і схарактеризовано контролюючу, навчальну і виховну функції контролю в тісному взаємозв'язку з управлінням освітнім процесом, шляхи їх (функцій) реалізації задля досягнення системності й об'єктивності і зворотного зв'язку суб'єктів (учасників) освітнього процесу.

Контроль забезпечує подальше ефективне управління як навчально-пізнавальною діяльністю здобувача освіти, так і закладом освіти (гімназією). Схарактеризовано функції управління (в умовах гімназії), які розуміються через певний розподіл праці, спеціалізацію у сфері управління. Контроль дає змогу забезпечити зворотний зв'язок шляхом регулювання (освітнього процесу, навчальних дій здобувачів освіти, освітніх траєкторій здобувачів освіти). Функція розглядається також як сформований вид діяльності учителя гімназії й директора, оскільки функції перебувають у безперервному розвитку як за змістом, так і за роллю в управлінському циклі.

Проаналізована контрольна діяльність учителя гімназії в аспекті управлінських рішень, які стосуються моделювання освітньої траєкторії здобувачів освіти; їх прийняття зумовлене градуванням функцій інтегрування навчальних предметів, що мають вплив на сфери особистісного утворення (мотиваційну, змістову й діяльну).

Навчання предметів в умовах гімназії моделює на компетентісно орієнтований академічний дискурс, контрольна діяльність учителя гімназії спрямована на аналіз функцій навчальних предметів.

Ключові слова: контрольна діяльність, учитель гімназії, функції контролю, управлінське рішення, функції навчальних предметів.

Постановка проблеми. Контрольно-аналітична діяльність учителя (гімназії) витлумачується як складник управлінської діяльності, спрямованої на моделювання освітнього дискурсу на основі кількісно-калітативних характеристик навчальних досягнень здобувачів освіти. В умовах переорієнтації Нової української школи на міждисциплінарну взаємодію функційність контрольної діяльності полягає в управлінсько-організаційних (функції контролю, здійснюваного учителем і керівником (директором гімназії); управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувача освіти) та аналітико-експертних (аналітика у плані функцій інтегрування навчальних предметів, що значною мірою визначає динаміку формування в учнів ключових і предметних компетентностей; аналітика у плані провідних функцій навчальних предметів у рамках профілю в закладі освіти (гімназії)) характеристиках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Контрольно-аналітична діяльність учителя (гімназії) з позиції функційності розглядається в науковій літературі у змісті управлінської діяльності, де акцент робиться переважно на вирішенні питання ефективного управління навчальним процесом шляхом здійснення належного контролю й аналізу, прийняття відповідних рішень, спрямованих на вироблення ефективної освітньої стратегії в умовах закладу освіти (В. Бондар, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Пікельна, Р. Шакуров, М. Соловійов).

Зміст і структура контрольної діяльності учителя гімназії висвітлена з позиції аналізу й контролю, організації й корегування методичних дій (В. Олійник, Л. Цимбал), управління освітнім процесом на основі функціонального розподілу праці (функції-завдання), спеціалізації у сфері управління (В. Бондар, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, Т. Шамова).

Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії з позиції детального аналізу функцій і інтегрування навчальних предметів детального висвітлення не знайшла, окремі аспекти, які стосуються аналізу функцій навчального предмета, стосуються розгляду закономірності, яка полягає в тому, що домінуюча функція навчального предмета визначає ступінь інтегрування змісту навчання (О. Савченко, В. Краєвський, М. Скаткін, А. Хуторський, В. Цетлін).

Розгляд змісту і структури контрольно-аналітичної діяльності учителя гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання в сучасній психолого-педагогічній думці апелює до управлінської діяльності, спрямованої на моделювання освітньої траєкторії здобувачів освіти на рівні відповідності вимогам стандарту, визначення на основі діагностування рівня навчальних досягнень учнів і визначення шляхів їх корегування, прийняття на рівні управління закладом освіти (гімназією).

Нові цілі вітчизняної освіти, відповідні результати навчання орієнтують на застосування методичних підходів, що уналежнено сприяють реалізації методичного забезпечення (як основного засобу – підручника) відповідно до змісту навчального предмета. У такому контексті контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії має враховувати функції навчальних предметів, градування функцій інтегрування навчальних предметів.

Мета статті – розкрити характеристики контрольно-аналітичної діяльності учителя в умовах гімназії з позиції функційності.

Виклад основного матеріалу. Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії в умовах компетентнісно орієнтованого навчання орієнтована на здійснення контролю над процесом навчальних досягнень учнів, аналітика цього процесу полягає в тому, що контроль розуміється як послідовний ланцюг елементів: *потреби – мотиви – цілі – завдання – технології – дії – результат*. Поділяємо погляд В. Бондаря, що діяльність має *логічну структуру*, яка охоплює такі компоненти: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результат [2, с. 153–154]. Відповідно, контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії структурно корелює з управлінською діяльністю за компонентним складом і логікою побудови процедури її здійснення. Специфікою контрольно-аналітичної діяльності учителя гімназії є те, що реалізація наведених структурних компонентів здійснюється з урахуванням динаміки поступу здобувача освіти, подальшого моделювання його освітньої траєкторії. Контроль зумовлений зовнішніми вимогами, мотивацією учнів гімназії, педагогічними умовами, які уможливають компетентнісно орієнтоване освітнє середовище.

Ефективне управління навчальним процесом забезпечується належним контролем й аналізом

його ходу й розвитку, на рівні актуальної статистики, тобто без порівняння сьогоденного стану з минулим, йдеться насамперед про реальний стан динаміки начального процесу загалом, результатів навчальних досягнень здобувачів освіти зокрема.

Виходимо з того, що контроль – це процес отримання відомостей про відповідність ходу здійснення або результатів тієї чи тієї управлінської діяльності її цілям і передбаченим режимам [3, с. 32–33].

Контроль забезпечує досягнення мети організації на основі отриманої інформації; процедура контролю апелює, насамперед, до стандарту, вимірів досягнутих результатів, порівняння стандарту з досягнутим параметром і, в разі потреби, коригування ходу.

Оскільки процедура контролю передбачає перевірку, оцінювання і фіксування результатів навчання, коригування відхилень шляхом моделювання індивідуальної освітньої траєкторії, головними *функціями контролю* визначаємо контролюючу, навчальну і виховну. Реалізація цих функцій забезпечує його системність й об'єктивність, зворотний зв'язок на рівні *суб'єктів (учасників) освітнього процесу*.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, літератури з проблем управління закладами освіти дає змогу зробити такі узагальнення:

- контроль дозволяє виконувати функції координації між заданим (перспективою) і проблемами, які виникають в освітньому процесі, вчасно попередити й усунути їх;

- контроль становить за своєю сутністю процес, який забезпечує досягнення цілей закладу освіти, використовується задля стимулювання успішної діяльності [5, с. 227; 6, с. 100–101].

Контроль розглядаємо в тісному взаємозв'язку з управлінням освітнім процесом, контроль здійснюється через поєднання різних функцій, які виникають унаслідок поділу управлінської праці (планування, організація, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз). Під функціями управління розуміємо певний розподіл праці, спеціалізацію у сфері управління: за належністю до сфер діяльності – спеціальні, а за етапами управління – загальні. Загальні функції управління властиві будь-якому об'єкту управління, спеціальні – це посадові функціональні обов'язки педагогічних працівників (директора, його заступників, класного керівника, педагога-організатора, учителя-предметника) [4, с. 58–62].

Досягненню відповідності управлінського процесу певним нормам, інструкціям сприяє *контроль*. Проте в процесі контролю не тільки констатують певні факти, але й виявляють причини недоліків і розробляють заходи з метою їх усунення.

Контроль дає змогу забезпечити зворотний зв'язок шляхом регулювання (освітнього процесу, навчальних дій здобувачів освіти, освітніх траєкторій здобувачів освіти).

Імпонує думка В. Афанасьєва про те, що управлінські функції за змістом і структурою співвідносні з функціями-завданнями, оскільки відображають управління певним суб'єктом – сферою суспільного життя, і розглядає функцію як будь-яку діяльність людини. Відбиттям цієї діяльності є управлінський цикл, який розпочинають із визначення мети та завдань, і закінчують їх виконанням. І саме із визначення нової мети управлінський цикл розпочинають знову [1, с. 207].

Універсальність загальних функцій підтверджується ще й тим, що управлінський цикл складається з їх послідовного виконання. Їх універсальність можна підтвердити таким припущенням: у процесі прийняття та реалізації управлінського рішення виконуються аналогічні загальні управлінські функції (аналіз, прогнозування, планування тощо), яким відповідають певні управлінські операції, в цьому разі – функції називають технологічними.

Стосовно закладу освіти є відкритим питання процедури управлінського циклу, змісту і ролі в управлінні, моделюванні освітньої траєкторії здобувачів освіти (цільова й організаційна функції – техніко-педагогічні та соціально-педагогічні, а третя поєднує планування, інструктування та контроль. Цільова функція розкриває завдання, які постають перед закладом освіти; організаційні функції охоплюють техніко-педагогічні й соціально-педагогічні) [7, с. 156–157].

Функцію можемо розглядати також як сформований вид діяльності учителя гімназії й директора, оскільки функції перебувають у безперервному розвитку як за змістом, так і за роллю в управлінському циклі: якщо на перших етапах управлінського циклу, пов'язаного з виконанням конкретних завдань, на подальших етапах значеннєвість, вагомість функцій може змінюватись відповідно до завдання. У розглядуваному аспекті М. Сунцов [6, с. 73–74] правомірно наголошує на тому, що більш точно специфіку внутрішньошкільного управління втілено через чотири функції – *планування, контроль, організацію та координацію*.

Учитель гімназії, здійснюючи контроль-аналітичну діяльність, визначає потенційні можливості здобувача освіти шляхом упровадження інноваційних процесів і процесів, що їх забезпечують. Управління розвитком інноваційними процесами орієнтоване на зростання цього потенціалу. Управлінські рішення приймаються учителем гімназії спільно з керівником про ефективність тих чи тих технологій, методів і підходів, доцільність їх упровадження на

рівні освітньої траєкторії, з метою вироблення системи предметних і надпредметних знань (відповідно до функцій інтегрування виучуваного предмета – *предметної, міжпредметної, інтегративної (в системному взаємозв'язку з іншими предметами)*), предметних і ключових компетентностей.

Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії буде ефективною, а управлінські рішення щодо корегування освітньої траєкторії – коректними, якщо чітко розподілити градацію функцій інтегрування навчальних предметів, що мають вплив на сфери особистісного утворення:

– мотиваційну сферу, що надалі активізує навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню творчої особистості, яка не лише здатна шляхом здійснення розумових операцій (логічне й алгоритмічне мислення) засвоювати в системі галузеве знання, але й застосовувати тезаурус задля самостійного навчального й наукового пошуку; емоційне сприйняття й засвоєння соціального досвіду на рівні інтеріоризації сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, пов'язаних із потребою неперервного самостійного пізнавального пошуку, усвідомлення цінності навчального предмета в пізнанні об'єктів і явищ, процесів, розуміння закономірностей і законів, які мають місце в довкіллі;

– змістову сферу, яка уможливорює формування цілісної наукової картини світу (цілісне вивчення об'єктів, процесів і явищ із позиції категорійно-поняттєвого апарату освітніх галузей, послуговується тезаурусом задля розв'язання проблемних і творчо-пошукових завдань (застосування евристичної схеми під час розв'язання завдань; усвідомлення можливих шляхів побудови власної освітньої траєкторії відповідно до майбутнього фаху, яким учень оволодіває у змісті профілю);

– діяльну сферу (академічний дискурс моделюється залежно від того, який вид діяльності є провідним: інтелектуальний чи практично орієнтований).

Оскільки навчання предметів в умовах гімназії моделює на компетентісно орієнтований академічний дискурс, контроль-аналітична діяльність учителя гімназії спрямована на аналіз *функцій навчальних предметів*, на цій основі визначення провідної функції інтегрування, яка своєю чергою зумовлює інтегрування змісту навчання здобувачів освіти на фундаментальному і методологічному рівнях:

– суспільно-гуманітарний (філологічний, історико-правовий) профіль (формування мовної особистості, яка володіє відповідними предметними компетентностями (мовною, комунікативною, лінгвокультурологічною, літературознавчою) моделює подальший поступ у плані естетичного розвитку (інтеріоризація ціннісних детермінант вітчизня-

ного письменства в тісному взаємозв'язку зі світовим; віднайдення відповідей на питання власних екзистенцій у процесі герменевтики духовних надбань, національних і світових));

– природничий (біолого-хімічний, економіко-географічний, екологічний) профіль (формування цілісної наукової картини світу, пов'язаної з розумінням об'єктів, явищ і процесів, які відтворюють природничі знання на сучасному етапі розвитку людства, володіння відповідними ключовими компетентностями, послуговування категорійно-поняттєвим апаратом задля розв'язання проблемних і творчо-пошукових завдань, які вимагають використання алгоритму);

– фізико-математичний та інформаційно-технологічний профіль (формування цілісної фізико-математичної картини світу, відповідних ключових компетентностей, формування способів діяльності, яка уможливує подальше пізнання дійсності за допомогою відповідних логічних прийомів і методів пізнання із використанням фізико-математичних знань; компетентності у використанні сучасних ІКТ на рівні гностично-перетворювальної й діяльнісної функції);

– мистецький (художньо-естетичний) профіль (формування способів предметно-перетворювальної діяльності, формування проектно-технологічної компетентності, вироблення естетичних координат світоглядної позиції, ґрунтованої на цінностях, що відтворюють культурне самовираження; рефлексія того, що цілісність особистості корелює зі сформованими естетичними координатами, які визначають якість зразків високого мистецтва і масової культури; функціональна мистецька грамотність, яка забезпечує цілісність особистості, яка ознайомлюється з різного плану інформацією гіперпростору);

– профіль фізичної культури і здоров'язбереження (формування способів рухової активності; формування цілісної картини здоров'язбереження; рефлексія поняття здоров'я як життєзберігальної грамотності, фізіологічного, психічного і соціального його складників; інтеріоризація цінностей, пов'язаних зі ставленням до фізичної культури, спорту).

Висновки і пропозиції. Контрольно-аналітична діяльність учителя гімназії реалізуються на рівні управлінських рішень, які приймаються учителем гімназії спільно з керівником, про ефективність технологій, методів і підходів, задля вироблення системи предметних і надпредметних знань відповідно до функцій інтегрування навчального предмета (на рівні системності навчального предмета; системності навчальних предметів у межах профілю – суспільно-гуманітарного, природничого, фізико-математичного та інформаційно-технологічного, мистецького профілю, профілю фізичної культури і здоров'язбереження). Провідні функції навчальних предметів впливають на цільову, змістову й діяльнісну сфери особистісного утворення.

Перспективами подальших розвідок є розгляд контрольно-аналітичної діяльності учителя гімназії в аспекті аналітики функцій навчального предмета на фундаментальному й методологічному рівнях.

Список використаної літератури:

1. Афанасев В.Г. Научное управление обществом (опыт системно исследования). Москва : Полииздат, 1973. 390 с.
2. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ : ФАДА, ЛТД, 2000. 191 с.
3. Олійник В.В. Оцінювання ефективності діяльності навчального закладу післядипломної освіти на основі кваліметричних моделей. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 6 (45). С. 31–37.
4. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. Пекельная. Москва : Высшая школа, 1990. С. 58–62.
5. Соловьев Э.Я. Роль функций менеджмента : учебное пособие. Москва : ОСЬ-89, 2008. 400 с.
6. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики. Москва : Педагогика, 1982. 144 с.
7. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. Москва : Просвещение, 1990. 208 с.

Rohova V. Control-analytical activity of the gymnasium teacher: functional aspect

The article is devoted to the disclosure of the essential characteristics of management analysis in the content of control-analytical activity of the teacher in the gymnasium from the standpoint of functionality.

The specifics of control and analytical activities of high school teachers is to implement the structural components based on the dynamics in the educational achievements of students, developing a strategy for further modeling of educational trajectory taking into account educational needs and trends identified during diagnosis and further analysis of deviations educational trajectory. Accordingly, control in the content of control and analytical activities is due to external requirements, motivation of high school students; pedagogical conditions that enable a competency-oriented educational environment.

The controlling, educational and upbringing functions of control in close interrelation with management of educational process, ways of their (functions) realization for achievement of system and objectivity and feedback of subjects (participants) of educational process are allocated and characterized.

Control provides further effective management of both the educational and cognitive activities of the applicant, and the educational institution (gymnasium). The functions of management (in the conditions of gymnasium) which are understood through a certain division of work, specialization in the field of management are characterized. Control makes it possible to provide feedback through regulation (educational process; learning activities of students; educational trajectories of students). The function is also considered as a formed type of activity of the gymnasium teacher and the principal, as the functions are in continuous development both in terms of content and role in the management cycle.

The controlling, educational and upbringing functions of control in close interrelation with management of educational process, ways of their (functions) realization for achievement of system and objectivity and feedback of subjects (participants) of educational process are allocated and characterized.

Control and analytical activities of high school teachers in terms of management decisions relating to modeling the educational trajectory of students; their adoption is due to the graduation of the functions of integration of subjects that have an impact on the spheres of personal education (motivational, semantic and activity).

Teaching subjects in the gymnasium is modeled on competence-oriented academic discourse, control and analytical activities of the gymnasium teacher are aimed at analyzing the functions of subjects.

Key words: *control and analytical activities, high school teacher, control functions, management decision, subject functions.*

УДК 378.14:004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.9>**М. І. Тарасенко**старший викладач кафедри іноземних мов
Одеського національного економічного університету

ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ: ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ

Нині онлайн-освіта стає дедалі більш популярною не лише у світі, але й в Україні. Адже завдяки різноманітним проєктам всі охочі можуть стати студентами. Головне – це бажання вчитись та доступ до Інтернету.

Центральним аспектом у розвитку більш креативних підходів та підходів, що сприяють розвитку навичок спільної роботи у викладанні і навчанні, має бути розуміння відносин між викладачем та студентами. Активність і взаємодія роблять процес навчання більш ефективним. Розвиток більш активної і демократичної атмосфери в аудиторії означає прийняття певних принципів щодо взаємозв'язку викладача та студентів. Викладачу необхідно:

- активізувати навчання, а не виступати контролером знань;
- звертати особливу увагу на дослідження шляхом структурування досвіду, ніж інструктувати за допомогою пояснення;
- усвідомлювати, що ефективне навчання можливе в ситуації взаємодії і співпраці; голос студента має високо цінуватися, і відповідальність за навчання має бути поділена;
- бачити в студентах індивідуальності і розуміти, що в стосунках у процесі навчання існують моменти ризику і довіри;
- приймати той факт, що отримання задоволення від заняття і веселий настрій студентів є допустимими і необхідними елементами навчання;
- сприяти тому, щоб навчання було корисним і приємним подорожжю, а не рутинною роботою.

Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в рамках якого здійснюється взаємодія.

У процесі діалогового навчання студенти вчать критично мислити, вирішувати складні завдання на основі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Підтримка будь-якого підходу, що сприяє активізації навчання і діалогічному викладанню, підтверджує той факт, що ЗВО від початку є місцем, в якому права розподілені рівномірно. Оскільки викладання і навчання мають здійснюватися в процесі обговорення і підтримуватися співпрацею, викладачам необхідно уважно організувати процес навчання таким чином, щоб надати студентам права і самостійність, створити більш демократичну атмосферу в аудиторії. Цього можна досягти завдяки інтерактивним методам навчання.

Ключові слова: онлайн-освіта, інтерактивні методи, активні методи, взаємне спілкування, дистанційне навчання, іноземна мова.

Постановка проблеми. Інтерактивні методи навчання активно залучають студентів до навчального процесу. Усі інтерактивні методи мають за мету заохотити студентів бути активними на занятті, мислити самостійно, краще засвоювати інформацію. Водночас поліпшуватимуться не лише знання аудиторії, будуть також зростати їх зацікавленість у навчанні і командний дух, розвивається системне і креативне мислення [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів – новаторів 70–80-х рр. (В. Шаталов, Є. Ільїн, С. Лисенкова, Ш. Амонашвілі та ін.), теорії розвивавального навчання. Аналізуючи зарубіжну літературу, присвячену інтерактивним формам проведення занять у вигляді гри, А.М Айламазьян та М.М Лебедева [2, с. 148] підкреслюють, що, за даними досліджень, у результаті участі в грі учні

навчаються техніці прийняття рішень, усвідомлюють необхідність теоретичної підготовки, знайомляться з труднощами, які можуть виникнути в реальному житті, краще засвоюють предмет, розвивають навички комунікації. Також вказується на те, що гра, на відміну від традиційних методів навчання, не лише передає певний обсяг знань, а й, насамперед, розвиває здатність аналізувати, синтезувати та використовувати одержану інформацію.

Мета статті. У статті розглянемо потребу та цінність особистого спілкування викладача зі студентами, що дає змогу відразу побачити та зрозуміти, якщо студенти неправильно зрозуміли матеріал або взагалі його не засвоїли.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти має випускати студентів активними, творчими, конкурентоспроможними, які вміють застосову-

вати отримані знання. Розвиток критичного мислення у студентів дає змогу сформувати творчу самостійну особистість, яка вміє адаптуватися в постійно мінливих життєвих умовах. Однією з важливих умов розвитку цієї якості в студентів є використання технології інтерактивних методів (рис. 1).

Інтерактивні стратегії навчання для заохочення мовлення:

- 1) Mind Maps;
- 2) бінго;
- 3) мозковий штурм;
- 4) підсумовуюче письмове завдання;
- 5) обговорення;
- 6) дебати;
- 7) запитай в того, хто знає (рольова гра «Таємний задум таємних товариств»);
- 8) робота над помилками;
- 9) опитування;
- 10) обмін партнерами;
- 11) вчитель та студенти;
- 12) результати іншого;
- 13) вимушені дебати;
- 14) оптиміст/песиміст;
- 15) ротація;
- 16) переможець;
- 17) фільм;
- 18) кросворд;
- 19) хто/що я?

Наведемо приклад розробки фрагмента мультимедійного уроку за допомогою програми LearningApp.org, перевагою якого є можливість створення найрізноманітніших форм пізнавальних творчих завдань та їх зберігання: знайти відповідну пару, розгадати кросворд, зробити класифікацію, будувати хронологічну лінійку, виконати вікторину з вибором правильної відповіді, створити дидактичні ігри (хто хоче стати мільйонером, гра «парочка») [3] (рис. 2).

Метод mind map (розумові карти, інтелект-карти, асоціативні карти) дозволяє представити всю проблему цілком на одному аркуші, що є його безперечною перевагою [4]. Mind map сприяє кращому освоєнню матеріалу, полегшує запам'ятовування, розвиває творчі здібності, підвищує самостійність учнів. Для створення такої карти ідеально підходить додаток iMindMap, створений Т. Бьюзенем [5].

Першим етапом складання карти є визначення її ключової ідеї. Центральна ідея є відправною точкою інтелект карти і являє досліджувану тему. Назва теми знаходиться в центрі сторінки і включає зображення або колір, який відповідає темі інтелект карти. Все це привертає увагу і викликає асоціації, бо мозок краще реагує на візуальні стимули. Основні гілки, які походять із центрального зображення, є ключовими питаннями.

Під час додавання гілок у ментальній карті виділяється основне питання, і чим коротше гілка, тим краще. Це дає змогу представити більшу кількість асоціацій і фактів порівняно з довшими і складнішими фразами. Використання ключових слів і асоціацій дозволяє запам'ятати більшу кількість навчальної інформації.

Чим яскравіше колір, тим привабливішою є інтелект карта. Кольорове кодування ментальних карт пов'язує візуальне з логічним мисленням і дозволяє створювати уявні ярлики, класифікувати, виділяти, аналізувати отриману інформацію і виявляти внутрішньо- і міжпредметні зв'язки.

Застосування інтелект-карт дає змогу формувати цілий ряд навчальних дій: пізнавальних (пошук і виділення інформації, вибір підстав для класифікації об'єктів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, побудову логічного ланцюга міркувань, доказів, висунення гіпотез і їх обґрунтування), комунікативних (визначення мети, функцій учасників, вміння висловлювати свої думки (при роботі над картою) і регулятивних (складання плану та послідовності дій, визначення проміжних цілей з урахуванням кінцевого результату).

Не менш цікавий інтерактивний метод, як «Бінго».

Бінго – це весела гра, яку можна використовувати для різного роду активностей: мовні вправи, вступні ігри, математичні вправи тощо. У першому випадку готуються **Бінго**-картки, які містять лише відповіді на запитання. Викладач зачитує питання, а студенти мають відшукати відповіді на своїх картках. Як тільки студент має певну кількість відповідей (наприклад, у рядку), він кричить: «**Бінго!**». У такому випадку оцінюються знання студента, який має картку. Варіацій використання цієї гри безліч.

Наступний метод – мозковий штурм, який здебільшого виконується під час групових активностей. Використання методу сприяє генерації творчих ідей і допомагає студентам навчитися працювати разом і вчитися один в одного. Приміром, це пошук нової назви продукту, компанії та рід її діяльності та інше [3–5]. Наприклад:

Де провести конференцію?

Як заробити 1000 доларів?

Що робити з...?

Як доцільно розподілити бюджет компанії?

Інтерактивні методи: «Підсумовуюче письмове завдання», «Обговорення». Докладний розбір реальної або вигаданої історії, в якій описано, що сталося в житті конкретної людини, групи людей, родини, школи тощо. Це дає змогу учасникам проаналізувати й обговорити ситуації, з якими вони можуть зіткнутися в реальному житті. Студенти аналізують поведінку персонажів, передбачають, оцінюють наслідки різних варіантів їхньої поведінки та конспектують підсумки.



Рис. 1



Рис. 2

Такий інтерактивний метод, як дебати, – це організований процес формулювання і захисту своїх позицій щодо конкретної проблеми двома чи більше учасниками. Мета дебатів – усебічний аналіз і обговорення проблеми, яка не має простого розв’язання.

Наступний інтерактивний метод – запитай в того, хто знає, на прикладі рольової гри «Таємний задум таємних товариств». Студенти діляться на команди, що імітують таємні товариства. Студентам пропонується обговорити програми і погляди вітчизняних і закордонних таємних това-

риств, оскаржити або відстояти погляди їх лідерів. Всю інформацію про ідеї різних рухів, а також їх реалізації можна знайти в інтерактивних картах (рис. 3).

Такі заняття-диспути доцільно проводити на старших курсах. Вони дозволяють студентам вдосконалювати навички спонтанного аргументованого висловлювання англійською мовою, а також збагачують багаж знань з історії та формують навички використання інтерактивної карти як джерела інформації. Процес роботи з інтерактивною картою збудований таким чином, що

Орієнтовна структура інтерактивного навчання

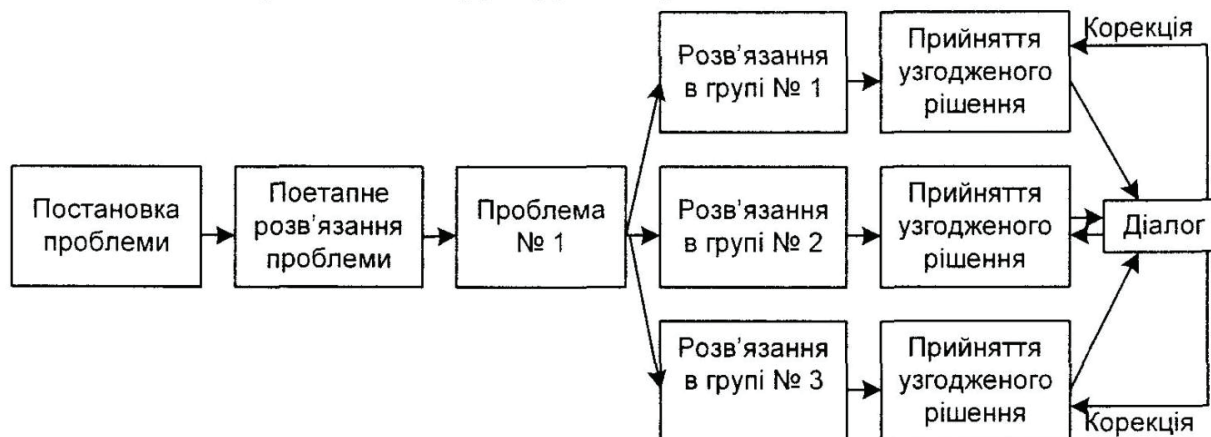


Рис. 3

всі студенти виявляються залученими в процес навчання. Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу. Заняття проходить в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нове знання, а й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми кооперації і співробітництва. У процесі студенти вчаться спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, обговорювати думки, брати участь у дискусіях, вирішувати складні завдання на основі аналізу обставин і відповідної інформації і приймати продумані рішення.

Інтерактивний метод ситуаційного аналізу полягає в тому, що слухачі, ознайомившись з описом проблеми, самостійно аналізують ситуацію, діагностують проблему й надають свої ідеї й рішення в дискусії з іншими слухачами.

Залежно від характеру висвітлення матеріалу використовуються ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки й ситуації-вправи.

Ситуація-ілюстрація містить приклад з іноземної мови (як позитивний, так і негативний) і спосіб рішення ситуації.

Ситуація-оцінка являє собою опис ситуації й можливе вирішення в готовому виді: потрібно тільки оцінити, наскільки воно ефективне.

Ситуація-вправа полягає в тому, що конкретний епізод (носій мови) підготовлений так, щоб його рішення вимагало яких-небудь стандартних дій, наприклад, розіграти ситуацію, робота з документами тощо.

Ситуаційний аналіз (метод) включає метод аналізу конкретних ситуацій, метод case-study, метод «інциденту», розбір ділової кореспонденції.

Висновки і пропозиції. У такому розумінні інтерактивне навчання як форма освітнього процесу дійсно здатне оптимізувати сутність, зміст і структуру педагогічних взаємодій.

Наведені переваги інтерактивних технологій, виявлені за досвідом системного застосування, а також позитивні відгуки студентів у рефлексії після занять з англійської мови, вкотре доводять доцільність їх вибору як технології навчання англійської мови.

Таким чином, інтерактивні модулі з англійської мови сприяють розвитку критичного мислення студентів, освоєння основних понять, законів, формуванню навичок самостійної роботи, а також істотно впливають на мотиваційну сферу навчального процесу.

Список використаної літератури:

1. Онлайн та офлайн – як в студентів розпочався новий навчальний рік – сюжет. URL: <https://www.5.ua/suspilstvo/onlain-ta-oflain-iak-v-studentiv-rozpochavsia-novyi-navchalnyi-rik-siuzhet-223884.html>
2. Айламазьян А.М., Лебедева М.М. Деловые игры и их использование в психологическом исследовании. *Вопр. психологии*. 1983. № 2. С. 143-150.
3. URL: <https://learningapps.org/>
4. URL: https://www.ayoa.com/previously-imindmap/?utm_medium=301&utm_source=imindmap.com
5. Бьюзен Т. *Супермышление* / пер. с англ. Е.А. Самсонова. 4-е изд. Минск : Попурри, 2007. 299 с.

Tarasenko M. Online learning: interactive methods

Nowadays online education is becoming increasingly popular all over the world and in Ukraine as well. Thanks to various projects, everyone can become a student. The main thing is the desire to learn and your access to the Internet.

Understanding of the relationships between teacher and students should become crucial to develop more creative and supportive approaches in teaching and learning. Activity and interaction make the learning process more effective. The development of more active and democratic atmosphere in the classroom means the adoption of certain principles regarding the relationships between a teacher and a student. The teacher needs to:

- intensify learning, rather than acting as knowledge controllers;
- pay special attention to research by structuring experience rather than instructing through explanation;
- realize that effective learning is possible in a situation of interaction and cooperation; the student's voice should be highly valued and responsibility for learning should be shared;
- see in students their personality and to understand that in relations at training there are moments of risk and trust;
- accept the fact that the pleasure of the lesson and the cheerful mood of students are acceptable and necessary elements of learning;
- make learning a useful and enjoyable journey, not a routine one.

Interactive learning is, first of all, dialogical learning, in the framework of which interaction takes place.

In the course of dialogic learning, students learn to think critically, solve complex problems based on the analysis of circumstances and relevant information, make informed decisions, participate in discussions, communicate with other people.

Support for every approach that promotes learning and dialogue confirms the fact that the higher education institution is a place where rights are equally distributed. Since teaching and learning should take place in the process of discussion and supported by cooperation, teachers need to organize the learning process carefully to give students the right and independence, to create more democratic atmosphere in the classroom. This can be achieved through interactive teaching methods.

Key words: online education, interactive methods, active methods, mutual communication, distance learning, foreign language.

УДК 376.112.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.10>

О. С. Філоненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Т. В. Гордієнко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті інклюзивна освіта розглядається як спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я зможе реалізувати право на отримання якісної освіти, адаптованої до її можливостей і потреб, знайти своє місце в житті і реалізувати свій життєвий потенціал.

Проаналізовано поняття «особа з обмеженими можливостями», яке охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується певними обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини цього віку. Розглянуто різні професійні підходи до феноменології поняття «обмежені можливості здоров'я» та класифікації обмежених можливостей. Серед підстав для класифікації вибрано такі: причини порушень; види порушень із наступною конкретизацією їх характеру; наслідки порушень, які позначаються на подальшому житті.

Надано характеристики, що здійснюють суттєвий вплив на організацію освітнього процесу початкової школи, в який включається здобувач початкової освіти, а саме: обмеженість або нездатність дитини сприймати візуальну чи аудіоінформацію; проблеми, які виникають внаслідок порушень у роботі опорно-рухового апарату; сповільнений темп перебігу нервових процесів, що зумовлює знижену швидкість сприйняття та опрацювання інформації; труднощі в налагодженні контактів з однокласниками та вчителями у зв'язку з особливостями сприйняття світу; слабкий рівень розвитку комунікативних вмінь та навичок, який виникає через слабку мовну активність або обмежене спілкування з іншими дітьми; відсутність довіри до навколишнього світу, що зумовлено неправильним ставленням оточуючих, страх бути незрозумілим внаслідок усвідомлення себе не схожим.

Подано діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами та структуровано освітні потреби в тих умовах, котрі необхідні для оптимальної реалізації когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових можливостей здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами, та окреслено коло освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, особливі освітні потреби, особи з особливими освітніми потребами, особи з обмеженими можливостями здоров'я.

Постановка проблеми. Переконаність у тому, що кожна дитина має право на якісну освіту, яка поважає її гідність і сприяє оптимальному розвитку, лежить в основі підходу ЮНІСЕФ до освіти на основі прав людини. Отримання якісної освіти – це право кожної дитини. У Конвенції про права дитини і Конвенції про права осіб з інвалідністю чітко виражена мета забезпечення якісної освіти для всіх і важливість забезпечення необхідної цілісної підтримки для розвитку потенціалу кожної дитини. Якісної освіти можна досягти тільки тоді, коли кожна дитина (в тому числі найбільш вразливі і виключені діти) відвідує школу і отримує

інклюзивну якісну освіту, яка забезпечує їх навичками, необхідними для життя.

Зокрема, діти з обмеженими можливостями зустрічаються з численними формами дискримінації, які призводять до їхнього виключення з суспільства і освіти. Наприклад, дівчатка з інвалідністю мають більш високий ризик гендерного насильства, сексуального насильства, зневаги, поганого поведіння і експлуатації.

Відсутність інклюзивних навчальних середовищ, забезпечення необхідними ресурсами та інформацією поглиблює проблеми, з якими діти стикаються в доступі до освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню інклюзивної освіти присвячено багато праць вчених із різних галузей науки – Л. Аксьонової, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіної, М. Власової, О. Глоби, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанова, О. Установ та ін.

В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання висвітлюються у працях А. Колупаєвої, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та ін. Особливості інклюзивного навчання в початковій школі аналізують З. Найда, Ю. Ленів, З. Колупаєва, А. Таранченко.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – окреслити особливості та підкреслити необхідність урахування індивідуальних особливостей здобувачів початкової освіти з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи, виділити та охарактеризувати освітні потреби осіб з особливими освітніми потребами зазначеної вікової категорії.

Виклад основного матеріалу. Поняття «діти з обмеженими можливостями» охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується певними обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини цього віку. Це поняття характеризується надмірністю або недостатністю порівняно зі звичайним у поведінці або діяльності, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним.

Відповідно до різних професійних підходів до феноменології поняття «обмежені можливості здоров'я» і різних підстав для систематики існують різні класифікації.

В основі педагогічної класифікації таких порушень лежить характер особливих освітніх потреб дітей із порушеннями в розвитку і ступінь порушення.

Найбільш поширеними підставами є такі:

- 1) причини порушень;
- 2) види порушень із подальшою конкретизацією їх характеру;
- 3) наслідки порушень, які позначаються на подальшому житті.

Необхідно зазначити той факт, що деякі підгрупи ООП переходять з однієї класифікації в іншу, інші представлені в поодиноких випадках або з однієї системи об'єднуються в іншу [1, с. 73].

Найбільш популярна, на наш погляд, класифікація О.В. Польовик.

Розрізняють такі категорії дітей із порушеннями в розвитку:

- 1) діти з порушеннями слуху (глухі, слабочуючі, пізньооглохлі);
- 2) діти з порушеннями зору (сліпі, слабозорі);
- 3) діти з порушеннями мови;

4) діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі діти);

5) діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР);

6) діти з порушеннями опорно-рухового апарату (ДЦП);

7) діти з порушеннями емоційно-вольової сфери;

8) діти з множинними порушеннями (поєднання 2 або 3 порушень) [3, с. 32].

Таким чином, можна зазначити такі особливості дітей з обмеженими можливостями, які потребують врахування під час включення дитини в діяльність у межах засвоєння нею додаткового плану освіти та передбачають специфічну розробку уроку:

- обмеженість або нездатність дитини сприймати візуальну чи аудіоінформацію;
- проблеми, які виникають внаслідок порушень у роботі опорно-рухового апарату;
- інший темп перебігу нервових процесів (сповільнений), що зумовлює знижену швидкість сприйняття та опрацювання інформації;
- труднощі у налагодженні контактів з однокласниками та вчителями у зв'язку з особливостями сприйняття світу;
- слабкий рівень розвитку комунікативних вмінь та навичок, який виникає через слабку мовну активність або обмежене спілкування з іншими дітьми;
- відсутність довіри до навколишнього світу, що зумовлено неправильним ставленням оточуючих, страх бути не зрозумілим внаслідок усвідомлення себе не схожим на інших (особливо яскраво проявляється у підлітків) [4; 14].

Окреслені вище характеристики різною мірою здійснюють суттєвий вплив на організацію освітнього процесу, в який включається дитина. Згадані групи дітей мають низку особливостей, які відрізняють їх від інших дітей, проте це не є підставою для їхнього виключення з освітнього процесу.

Педагогу варто розуміти, що нині є всі можливості для врахування особливостей різних категорій учнів при організації освітнього процесу, що дає змогу реалізовувати найбільш сприятливий варіант реабілітації дітей з обмеженими можливостями в рамках взаємодії їх з однолітками, які не мають відхилень у розвитку.

Особливі освітні потреби – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових можливостей дитини з ООП у процесі навчання.

Когнітивні (пізнавальна сфера) складники – це володіння розумовими операціями, можливості сприйняття і пам'яті (запам'ятовування і збереження сприйнятої інформації), активний і пасивний словник і накопичені знання і уявлення про навколишній світ.

Енергетичні складники – розумова активність і працездатність.

Емоційно-вольова сфера – спрямованість активності дитини, її пізнавальна мотивація, а також можливості зосередження й утримання уваги.

Спеціальні освітні умови, вимоги до змісту і темпу педагогічної роботи, необхідні для всіх дітей з ООП:

1) медична (лікувальна і профілактична) допомога;

2) підготовка дітей до оволодіння шкільною програмою шляхом пропедевтичних занять (тобто формування в них необхідних знань);

3) формування в них пізнавальної мотивації і позитивного ставлення до навчання;

4) уповільнений темп надання нових знань;

5) менший обсяг «порцій» нових знань, а також всіх інструкцій і висловлювань педагогів з урахуванням того, що обсяг інформації, що запам'ятовується, в таких дітей є меншим;

6) використання найбільш ефективних методів навчання (в тому числі посилення наочності в різних її формах, включення практичної діяльності, застосування на доступному рівні проблемного підходу);

7) організація занять таким чином, щоб уникати надмірної стомлюваності дітей;

8) максимальне обмеження сторонньої щодо навчального процесу стимуляції;

9) контроль розуміння дітьми усього, особливо вербального, навчального матеріалу;

10) ситуація навчання має будуватися з урахуванням сенсорних можливостей дитини, що означає оптимальне освітлення робочого місця, наявність звукопідсилювальної апаратури і т.д.

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами надзвичайно великий: від практично нормального розвитку, де відчувають тимчасові і порівняно легко переборні труднощі, до дітей із незворотним тяжким ураженням центральної нервової системи, від дитини, здатної за умов спеціальної підтримки на рівних навчатися разом з однолітками, що нормально розвиваються, до дітей, які потребують адаптованої до їхніх можливостей індивідуальної програми освіти. При цьому настільки виражений діапазон відмінностей спостерігається не тільки по групі з ООП загалом, але й у кожній підкатегорії дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 72].

Потреба – найважливіший стимул людської діяльності. Етимологія цього поняття показує його багатоаспектність, розкриває досить широке його значення. Однією з фундаментальних потреб людини є потреба в освіті. Вона виникає і розвивається в певному соціальному контексті, проявляючись у різних видах діяльності [2].

Освітня потреба являє собою зумовлене соціокультурними домінантами активно-діяльничної ставлення людини до сфери знання, що є сутнісною характеристикою його розвитку, самовизначення і самореалізації. Потреба в освіті – це складна комплексна потреба, що має свою структуру і конкретизує в таких потребах, як потреби в знаннях, уміннях, навичках, спілкуванні, самоосвіті, самореалізації, самоактуалізації.

Аналіз потреби як внутрішнього джерела цілеспрямованої діяльності людини є дуже важливим, оскільки дозволяє визначити їх цільову орієнтацію. У той же час це дає змогу виявити ступінь збігу потреби особистості з громадськими уявленнями про освітні потреби дітей з обмеженими особливостями здоров'я.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я мають особливі освітні потреби. О.П. Крижанівська розуміє під терміном «особливі освітні потреби дітей» «спектр освітніх та реабілітаційних засобів і умов, яких потребують діти цієї категорії і які їм необхідні для реалізації права на освіту та права на інтеграцію в освітньому просторі освітньої організації» [2].

Г.М. Уманець визначає «особливі освітні потреби» дітей як «потребу в загальній освіті», що розуміється «як соціальне відношення між тими чи іншими суб'єктами освітнього процесу» [5, с. 43].

Таким чином, потребу не можна атрибутувати одному тільки суб'єкту, як щось, що лише йому належить, вона включає в себе ставлення мінімум двох суб'єктів, один з яких виступає адресантом, а інший – адресатом соціального запиту. Поняття «особливі потреби» ставить на передній план педагогічні рішення, пов'язані із самою дитиною, її вихованням, поліпшенням її життєвої, навчальної ситуації.

Продовжимо позначати коло освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями:

– потреба в якомога більш ранньому виявленні первинного порушення в розвитку;

– потреба в цілеспрямованому спеціальному навчання, яке має починатися відразу ж після діагностики первинного порушення в розвитку, незалежно від віку дитини. Ігнорування цілеспрямованої психолого-педагогічної допомоги призводить до незворотних втрат у досягненні можливого рівня реабілітаційного потенціалу дитини;

– потреба в своєчасному визначенні всіх напрямів труднощів, які можуть виникнути у дитини через характер первинного порушення і вік, в якому воно настало;

– потреба у введенні в зміст навчання дитини з обмеженими можливостями спеціальних розділів, орієнтованих на цілеспрямоване рішення задач її розвитку. Наприклад, дитина з порушенням зору, зору і слуху, інтелекту потребує спеціального розділу навчання – соціально-побутової

орієнтації, де вона вивчає функції різних соціальних служб і правила елементарного соціального поведінки в побуті, правила соціального взаємодії, комунікації;

- потреба в побудові «обхідних шляхів» навчання, використанні специфічних засобів, які не застосовуються в освіті дитини, що нормально розвивається;

- потреба в індивідуальному підході, цілісності планування і реалізації індивідуального освітнього маршруту, адаптованої освітньої програми;

- потреба в системному моніторингу успішності оволодіння дітьми адаптованою освітньою програмою і відповідності цих програм їхнім пізнавальним можливостям;

- потреба в специфічному використанні традиційних методів навчання. Корекційна спрямованість застосування традиційних методів навчання, а також корекційна спрямованість предметного викладання, виховного впливу та дозвільної діяльності;

- потреба в тому, щоб проведення корекційно-педагогічного процесу здійснювалося спеціальними педагогами (тифлопедагога, сурдопедагог, дефектологами, логопедами);

- потреба в організації доступного освітнього середовища;

- потреба у включенні сім'ї в процес освіти дитини і особлива підготовка батьків силами фахівців;

- потреба в медико-психолого-педагогічному супроводі;

- потреба специфічної роботи з професійної орієнтації;

- потреба у всебічній оцінці потреб і необхідних ресурсів для нормального функціонування сім'ї дитини з обмеженими можливостями [2].

Висновки і пропозиції. Інклюзивна освіта – прогресивний спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві, і це дає надію, що кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я зможе реалізувати право на отримання якісної освіти, адаптованої до її мож-

ливостей і потреб, знайти своє місце в житті і реалізувати свій життєвий шанс і потенціал.

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з ООП надзвичайно великий: від практично нормального розвитку, коли діти відчувають тимчасові і відносно легко переборні труднощі, до незворотно тяжкого ураження центральної нервової системи, від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівних навчатися разом з однолітками, що нормально розвиваються, до дітей, які потребують адаптованої до їхніх можливостей індивідуальної програми освіти.

Освітня потреба являє собою зумовлене соціокультурними домінантами активно-діяльнісного ставлення людини до сфери знання, що є сутнісною характеристикою її розвитку, самовизначення і самореалізації. Потреба в освіті – це складна комплексна потреба, що має свою структуру і конкретизується в таких потребах, як потреби в знаннях, уміннях, навичках, спілкуванні, самоосвіті, самореалізації, самоактуалізації.

Список використаної літератури:

1. Клім-Клімашевська А. Освіта дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: досвід Польщі. *Рідна школа*. 2015. № 3. С. 72–74.
2. Крижанівська О.П., Каленська О.О. Етимологія поняття «діти з особливими потребами» у вітчизняному освітньому просторі. URL: https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/3198/1/14_kryzh.pdf
3. Польовик О.В. Проблеми життєдіяльності дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві. *Сучасна теорія і практика соціальної роботи* : збірник наук. пр. Хмельницький: ХІСТУніверситету «Україна»; [голов. ред.: М.Є. Чайковський]. 2010. С. 99.
4. Родненко М. Інклюзивна освіта: за результатами моніторингу. *Управління освітою*. 2012. № 16. С. 12–17.
5. Уманець Г.М., Кобзар О.В., Кулеш В.О. Інклюзивна освіта. Особливий дитині – особлива увага. Донецьк: Витоки, 2010. 135 с.

Filonenko O., Hordienko T. Taking into account the individual features of students with special educational needs in the educational process of primary school

The article considers inclusive education as a way of learning that has great prospects in modern society. Every child with disabilities will be able to exercise the right to receive a quality education adapted to their abilities and needs, to find their place in life and to realize their life potential.

The concept of "person with disabilities" is analyzed, which covers the category of persons whose life is characterized by certain limitations or lack of ability to carry out activities in a way or within the framework considered normal for a person of this age. Different professional approaches to the phenomenology of the concept of "health disabilities" and the classification of disabilities are considered. Among the grounds for classification are selected as follows: causes of violations; types of violations with the subsequent specification of their nature; the consequences of violations that affect later life.

The characteristics that have a significant impact on the organization of the educational process of primary school, which includes the applicant for primary education, namely: limited or inability of the child to perceive visual or audio information; problems that arise due to disorders of the musculoskeletal system; slowed down the pace of nervous processes, which leads to reduced speed of perception and processing of information;

difficulties in establishing contacts with classmates and teachers due to the peculiarities of perception of the world; weak level of development of communication skills, which arises due to poor language activity or limited communication with other children; lack of trust in the world around us, due to the wrong attitude of others, fear of not being understood due to self-awareness is not similar.

The range of differences in the development of children with special educational needs is presented and the educational needs in the conditions necessary for the optimal realization of cognitive, energetic and emotional-volitional abilities of primary school students with special educational needs are structured and the educational needs of children with disabilities are outlined. in the educational process of primary school.

Key words: *inclusion, inclusive education, special educational needs, persons with special educational needs, persons with disabilities.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.147-051:373.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.11>**Т. М. Свистунова**аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ЄДИНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ «ШКОЛА-ДІМ» У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено особливостям створення єдиного інформаційного простору «Школа-дім». Зазначено, що інформатизація суспільства зумовлює необхідність розвитку інформаційно-технічного потенціалу кожного суб'єкта освіти, що включає не лише обізнаність щодо інформаційних та комунікаційних технологій сучасності, а й розвиток інформаційної культури, підвищення соціальної ефективності та адаптивних здібностей кожного індивіда. Батьківські Інтернет-збори, Інтернет-клуби, вебінари, форуми, конференції – це сучасні форми взаємодії школи з батьками. Виділені етапи проектування і створення web-сторінок для батьків на сайті школи. Уточнені та узагальнені такі форми інтерактивної взаємодії сім'ї та школи, як батьківська відеоконференція, вебінари, форум батьків у мережі Інтернет. Виділені типи електронних повідомлень для батьків. Виявлені проблеми втілення електронних журналів у сучасну українську освіту. Для побудови єдиного інформаційного середовища школи необхідно будувати інтерактивну взаємодію між всіма учасниками навчально-виховного процесу, використовувати у цій взаємодії всі сучасні засоби комп'ютерного спілкування: електронну пошту, Viber, Zoom, Telegram, ICQ, Google Meet, Skype, WhatsApp, надавати батькам доступ до електронних журналів. Доведено, що втілення електронного спілкування в закладах загальної середньої освіти обмежується не стільки технічними можливостями, скільки часом і бажанням, яке необхідне всім користувачам інформаційного середовища на освоєння та підтримку основних видів електронного спілкування. Шкільний сайт має висвітлювати найактуальніші проблеми школи та впливати на формування її іміджу, на залучення учнів, на встановлення повноцінних контактів із партнерами та батьками, на інформаційні потоки всередині школи. Але, безумовно, створення і розвиток таких сайтів не вирішує всіх проблем, пов'язаних із покращанням та поглибленням взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *учень, вчитель, батьки, школа, інформаційний простір, навчальний процес.*

Постановка проблеми. Нині інформаційна культура вимагає від сучасного отримувача освіти створення особливого типу мисленнєвого процесу, що забезпечить активізацію соціальної адаптації до мінливого середовища та гарантуватиме отримання інформаційно-комунікаційних компетентностей. Інформатизація суспільства зумовлює необхідність розвитку інформаційно-технічного потенціалу кожного суб'єкта освіти, що включає не лише обізнаність щодо інформаційних та комунікаційних технологій сучасності, а й розвиток інформаційної культури, підвищення соціальної ефективності та адаптивних здібностей кожного індивіда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню цього питання присвячували увагу такі науковці, як М. Фіцула, який досліджував особливості педагогіки, О. Бойко, в центрі уваги якого були партнерство школи, сім'ї та органів самоорганізації населення у справі соціалізації памолоді,

Дж. Солпітер, який вивчав особливості використання дітьми комп'ютерних технологій, та багато інших. Проте мало приділено уваги створенню єдиного інформаційного простору «Школа-дім» у закладі загальної середньої освіти.

Мета статті – з'ясувати особливості створення єдиного інформаційного простору «Школа-дім» у закладі загальної середньої освіти.

Методологічну базу статті становлять загальнонаукові методи пізнання (використання діалектичного методу, методу порівняння і синтезу, наукової індукції та дедукції), метод абстракції, а також визначення всіх варіантів прямого та зворотного зв'язку педагогічних явищ та процесів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку освіти характеризується досить швидким зменшенням інформаційного віку дитини. Діти, як найбільш активні громадяни нової ери інформаційних технологій, часто бувають першими в сім'ї, хто використовує нові засоби інформації.

Виховний вплив сім'ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім'ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин країни [7, с. 374]. З позиції соціалізації дитини і сім'я, і школа виконують функції підтримки, створення належних умов зростання дитини та формування особистості, корекції її поведінки тощо. Тому їхня співпраця, формування та дотримання єдиних вимог є важливою складовою частиною процесу набуття суспільного досвіду та життєвого самовизначення особистості.

У взаємодії школи та сім'ї сучасні дослідники визначають чотири групи проблем, які пояснюються роз'єднаністю методів, засобів і мети:

- методичні – брак науково й практично обґрунтованих методик організації спільної діяльності;

- соціальні – зростаюча апатія населення, зневіра в можливості плідного співробітництва зі структурами влади;

- матеріально-технічні – брак сталої системи фінансування;

- юридичні – брак підзаконних актів для партнерських взаємин [1, с. 32].

Залучення батьків до проблем формування інформаційно-комунікаційної культури їх дітей реалізуються по-різному на практиці в різних країнах, що вимагає вивчення, узагальнення досвіду роботи в цій галузі з метою адаптації для українських батьків і втілення в систему освіти [2; 3; 4; 6].

Звичайно, запропоновані в розвинутих країнах деякі шляхи розв'язання проблем взаємодії школи та батьків на Україні важко реалізувати внаслідок багатьох фінансових, методичних, психологічних, юридичних та соціальних перешкод, але таке становище довго зберігатись не може, якщо ми не бажаємо перетворитись на відсталу державу. Тому питання навчання батьків практичного використання комп'ютерів для нас дуже важливе. Досвід Америки, Англії, Німеччини, Франції можна розглядати як приклад описування ситуації, до якої нам треба прямувати, що дозволить уникнути багатьох помилок. У будь-якому разі, адаптуючи цей досвід до нашої країни, необхідно виходити із загального досягнутого нині науково-технічного рівня та можливостей, які мають у нашій державі більшість шкіл та сімей.

На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій взаємодію школи та сім'ї в нашій країні необхідно розвивати в таких напрямках: 1) створювати Інтернет-сайт у кожній школі з обов'язковими сторінками для батьків; 2) проводити освітню роботу з батьками; 3) втілювати електронне спілкування між батьками та шкільними вчителями, класними керівниками, адміністрацією.

Сторінки web-сайтів, присвячені батькам, створюються в першу чергу з метою висвітлювання

освітньої, наукової та господарсько-фінансової діяльності школи. Дизайн сторінок, як і сайту загалом, має підкреслювати імідж школи, при цьому не перевантажуючи сторінки зайвою інформацією і не ускладнюючи навігацію. В ідеалі ці сторінки, як і взагалі весь сайт, повинні мати привабливий зовнішній вигляд, містити корисну інформацію для батьків та бути зручними для перегляду. У базовому варіанті сторінки, присвячені батькам, мають містити [5]: 1) положення про батьківський комітет, склад та план роботи батьківського комітету, зв'язок із головою та членами комітету школи, класів, звіти роботи батьківського комітету; 2) законодавчу інформацію про сім'ю, інформацію про категорії сімей, які мають соціальні пільги; 3) інформацію про організацію харчування в школі; 4) диференційовану інформацію для батьків різних груп (для батьків майбутніх першокласників, батьків початкової, середньої, старшої школи, для батьків випускників); 5) корисні статті для батьків, 6) інформацію шкільного психолога для батьків; 7) форум.

Аналіз робіт та створених підходів показує, що процес проектування і створення web-сторінок для батьків має включати такі етапи:

1) збір та систематизація інформації, необхідної батькам: нормативні документи у сфері освіти, інформація про державні соціальні програми, які сприяють розвитку та підтримки сім'ї, проблемні питання родинного виховання, обмін досвідом, зв'язок із батьківським комітетом школи, історії та традиції деяких сімей, їх повсякденне життя, досягнення та успіхи. Після збору цієї інформації необхідно її структурувати для зручного представлення на сайті;

2) планування сторінок. У процесі реалізації цього етапу важливо бачити сайт із позиції користувача, а особливо тієї цільової аудиторії, яка буде відвідувати ці сторінки, й оптимально організувати зміст та форму подачі інформації. Раціонально спланована структура сторінок, підбір і розподіл інформації між ними, мають виключне велике значення. Найбільш важлива інформація має бути легко доступною. Другорядний матеріал, як правило, впорядковується по групах взаємопов'язаної інформації. Крім того, будь-який сайт потребує регулярного оновлення, тому необхідно виявити ті аспекти життя навчального закладу, які необхідно оновлювати для батьків кожної неділі, кожного місяця, кожного навчального року;

3) безпосередня розробка дизайну сторінок. Сторінки для батьків через специфічність розміщеної інформації мають бути візуально привабливими. Основними недоліками подібних сторінок є незадовільне кольорове рішення, недостатня різноманітність тексту, заголовків, необмірковане форматування сторінок, перевантаженість сторінок занадто великою кількістю інформації.

Необхідно дотримуватись рівноваги між текстовою та графічною інформацією. Ідентичність та компактність розташування навігаційних елементів суттєво полегшують перегляд сторінок. Також для підвищення динамічності сторінок необхідно розмістити на них форум, що дасть змогу відвідувачам спілкуватись між собою в online-режимі, і організувати на сайті анкетування та опитування учнів і батьків, із метою подальшого розглядання та обговорення результатів із батьками.

Використання наведеного вище підходу, на наш погляд, дозволить розробити ефективні та інформативні сторінки для батьків, але необхідно зазначити, що для того, щоб вони в повній мірі виконували покладені на них задачі, необхідно мати на увазі ще кілька аспектів, які стосуються функціонування всього сайту. По-перше, це вибір доменного імені. Необхідно знайти вільне доменне ім'я, яке буде відображати мету цього проєкту. По-друге, незамінною і дуже зручною властивістю будь-якого сайту є внутрішня пошукова система по сайту. Вона дозволяє користувачам швидко отримувати інформацію, що їх цікавить, у відфільтрованому вигляді, що також підвищить динамічність сайту. По-третє, найбільш складною задачею у процесі створення будь-якого сайту є його подальше розташування в мережі Інтернет та залучення на нього нових відвідувачів. Для розв'язання цієї задачі необхідно розробити правильну (для цього типу сайту) схему SEO-оптимізації.

Іншим важливим напрямом інтерактивної взаємодії школи з батьками є проведення Інтернет-зборів. Нині у вітчизняній педагогічній науці мало опрацьовані теоретичні та методичні питання створення та проведення Інтернет-зборів для батьків. Крім того, досвіду проведення батьківських Інтернет-зборів на шкільному рівні на Україні, як й у пострадянських державах ще занадто малий. Однак така форма взаємодії з батьками є досить перспективною, що в нинішньому столітті неминуче стане реальністю, зумовленою інформатизацією й комп'ютеризацією суспільства.

Необхідними умовами проведення батьківського Інтернет-збору є:

- наявність у групи педагогів, науковців, розробників сайтів зацікавленості у впровадженні в практику взаємодії з батьками нових інформаційних технологій;
- наявність у більшості батьків комп'ютерної техніки з підключенням до мережі Інтернет;
- наявність у батьків навичок користувача Інтернетом;
- підготовленість координаторів сайту, попереднє ознайомлення батьків з обговорюваними проблемами, відправлення батькам електронних повідомлень про проведення зборів та поширення інформації про збори в навчальних закладах.

Активний зворотний зв'язок на Інтернет-зборах допомагає включати зауваження і пропозиції зацікавлених батьків, сприятиме поліпшенню зв'язків між органами освіти та батьками. Вимагають уточнення, узагальнення і визначення такі нові форми інтерактивної взаємодії сім'ї та школи, як батьківська відеоконференція, вебіари, форум батьків у мережі Інтернет.

Інтернет-конференція, вебінар та Інтернет-форум – це інтерактивні форми роботи з користувачами, де обговорюються будь-які хвилюючі та актуальні питання. Застосувавши такі форми спілкування в Інтернеті з батьками на сайті з Інтернет-збором можна отримати широке дослідження будь-яких психолого-педагогічних, методичних, медичних чи будь-яких шкільних проблем, порадитись із батьками, почути їх думку. Кінцевий ефект від взаємодії з батьками значною мірою залежить від прийняття або неприйняття ними запропонованої інформації, її внутрішньої переробки та наявності бажання конструктивних змін. Інтернет-збори дають змогу кожному з батьків удосконалювати не лише свої особисті якості, а і комунікативні навички.

Розглянуті інтерактивні форми взаємодії з батьками, звичайно, дуже зручно проводити на власному сайті школи, де навчаються їхні діти. Також до числа нових і продуктивних інтерактивних технологій із батьками, що можуть бути використані на сайті навчального закладу, можна зарахувати створення і функціонування батьківського Інтернет-клубу, який буде сприяти формуванню мережної батьківської громадськості. Такий клуб дозволить виявити і з'єднати творчих, талановитих і активних батьків. Звичайно, клубна діяльність батьків із різних шкіл не має уніфікуватись, кожна школа має виходити з власних цілей щодо взаємодії з батьками. Але загалом мета таких клубів полягає в залученні найбільш активних батьків до спільної розробки та проведення різних ініціатив для дітей (освітніх, дослідницьких, конкурсних проєктів і програм). Формами клубної роботи можуть бути [5]:

- участь у українських та міжнародних Інтернет-проєктах, пов'язаних із батьками;
- розробка і проведення шкільних та регіональних Інтернет-проєктів;
- Інтернет-проєкти, сумісні з дітьми;
- канікулярні конференції, конкурси, вікторини;
- сумісні проєкти з батьківськими Інтернет-клубами інших шкіл.

Таким чином, створення власного сайту школи зі сторінками для батьків є першочерговою задачею кожного освітнього закладу нашої країни. Грамотно організована на сайті взаємодія з батьками, втілення таких форм, як батьківські Інтернет-збори, форуми, конференції, створення

батьківського Інтернет-клубу дозволить говорити про формування єдиного інформаційного простору школи, що є ефективним інструментом у реалізації основних задач взаємодії української освіти з батьками.

Нині для оперативного обміну інформацією між вчителями та батьками класні керівники використовують такі основні види електронних комунікацій, як комп'ютерне спілкування за допомогою месенджерів (Viber, Telegram), сервісів для проведення відеоконференцій (Zoom, Google Meet), сервісів для проведення вебінарів (WebEx, Mind) та електронні журнали.

Найпростіший вид електронних комунікацій – батьківські групи в месенджерах – може бути використаний у навчальному процесі кожним класним керівником. Аналізуючи досвід використання таких груп у різних навчальних закладах можна відокремити такі типи електронних повідомлень для батьків:

- електронні повідомлення із загальною інформацією, що відображається в щоденнику, – повідомлення про новини школи, класу, запрошення на батьківські збори, прохання про допомогу, фінансові питання тощо;

- електронні листи-звіти про отримані оцінки, виконані роботи, загальноприйняті рішення батьківських зборів;

- електронні листи-розсилки з розгляданням актуальних проблем виховання та навчання, поради відомих педагогів та психологів, враховуючи вікові особливості учнів.

Інші види комп'ютерного спілкування (Zoom, Google Meet, Skype, WhatsApp) доцільно використовувати для обговорення термінових питань, але не зловживати цим видом спілкування.

Електронний комп'ютерний журнал з'явився майже во всіх школах України. Цьому сприяв і перехід на дистанційне навчання в період карантину 2020–2021. В ідеальному варіанті цей сервіс має з'явитись на сайтах навчальних закладів, де в розділі «Електронний журнал» щодня з'являтимуться оцінки учнів, а також дані про успішність учнів. Батьки отримують індивідуальний логін та пароль. Після входу в розділ електронного журналу вони отримують доступ до оцінок своєї дитини. Важливо, щоб батьки мали змогу спостерігати дані про успішність лише своєї дитини, а не бачили оцінки всього класу. Якщо школа працює за змішаною формою навчання (очна + дистанційна), то домашні завдання на конкретний день також можна розміщувати в такому журналі. Але втілення електронних журналів у сучасну українську освіту також може мати труднощі, пов'язані з необхідністю оновлення оцінок: для батьків найбільш сприятлива частота оновлення – щодня, для вчителів – щотижня. Інша проблема, яка може з'явитись у разі використання електронних жур-

налів, – проблема відчуження батьків від школи. Таким чином, електронна звітність в Інтернеті не має замінювати «паперову», а лише доповнювати її. Кращим джерелом інформації має залишитись особисте спілкування батьків з вчителями.

Протягом 2020/2021 навчального року в Харківському приватному ліцеї «Теорема» було проведено серію вебінарів та батьківських Інтернет-зборів. Ліцей працює за дистанційною формою навчання на платформі Moodle, тому і учні, і батьки знаходяться по всій Україні та Європі. Платформою Інтернет-зборів слугував сервіс для проведення відеоконференцій та онлайн-зустрічей Zoom. Майданчиком для вебінарів слугувала багатофункціональна платформа Bizon 365 на базі YouTube. Інформування батьків Ліцею виконано за допомогою Інтернет-розсилки на електронні адреси, облікові записи Viber та Telegram. При підготовці до Інтернет-зборів класні керівники та адміністрація обробили близько 200 електронних анкет батьків, розроблених за допомогою сервісу Google Forms. Тематика зборів відрізнялась залежно від класу. Спільними темами для всіх батьків були «Інтернет-безпека школярів», «Правила успішного дистанційного навчання», «Академічна доброчесність: що? як? для чого?» тощо. Спеціально для батьківських Інтернет-зборів було підготовлено кілька відеороликів про систему оцінювання в Ліцеї, про правильне завантаження фото, аудіо, відеоматеріалів на платформу, зі зверненням до батьків виступили представники адміністрації Ліцею. Батькам і педагогам надано дискусійний Інтернет-майданчик на форумі ресурсу: <https://www.theorem.com.ua>. Трансляції протягом навчального року відвідали понад 500 батьків. Для батьків, які не змогли підключитися до прямих ефірів, записи Інтернет-зборів було розміщено на сайті, а також на YouTube-каналі Ліцею «Теорема».

Звичайно, втілення електронного спілкування в сучасну школу обмежується не стільки технічними можливостями, скільки часом і бажанням, які необхідні всім користувачам інформаційного середовища на освоєння та підтримку основних видів електронного спілкування.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок, що застосування всіх розглянутих підходів, дозволить розробити та втілити дійовий та зручний сайт освітнього закладу з функціональними сторінками для батьків. Шкільний сайт має висвітлювати найактуальніші проблеми школи та впливати на формування її іміджу, залучення учнів, встановлення повноцінних контактів із партнерами та батьками (існуючими та майбутніми), інформаційні потоки всередині школи. Але, безумовно, створення і розвиток подібних сайтів, не вирішує всіх проблем,

пов'язаних із покращанням та поглибленням взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Крім того, можемо зробити такі висновки:

1) кожній сучасній школі необхідний власний сайт, на якому буде грамотно організована взаємодія з батьками і втілені такі форми, як батьківський Інтернет-збори, форуми, конференції, батьківський Інтернет-клуб;

2) сучасна школа має всі необхідні інструменти для побудови освітньої роботи з батьками, причому ця освітня робота має проходити у двох напрямках: це втілення освітніх курсів для батьків, пов'язаних із проблемами формування інформаційно-комунікаційної культури школярів для всіх батьків;

3) для побудови єдиного інформаційного середовища школи необхідно будувати інтерактивну взаємодію між всіма учасниками навчально-виховного процесу, використовувати в цій взаємодії всі сучасні засоби комп'ютерного спілкування: електронну пошту, Viber, Zoom, Telegram, ICQ, Google Meet, Skype, WhatsApp, надавати батькам доступ до електронних журналів.

Список використаної літератури:

1. Бойко О.П. Партнерство школи, сім'ї та органів самоорганізації населення у справі соціалізації памолоді. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 2. С. 25–33.
2. Британские школьники учат родителей пользоваться компьютером. URL: <http://www.5ballov.ru/news/newsline/index.shtml?2002/06/06/17560>
3. Во Франции детям запретят пользоваться интернетом без разрешения родителей. URL: <http://www.podrobnosti.ua/ptheme/internet/2005/11/16/262355.html>
4. Данные об использовании Интернета в Японии несовершеннолетними. URL: <http://parent.fio.ru/news.php?n=15094&c=1037>
5. Рекомендації щодо сторінки для батьків на шкільному інтернет-сайті. URL: http://metodcentr10.at.ua/publ/vikhovna_robota/rekomendaciji_shhodo_storinki_dlja_batkiv_na_shkilnomu_internet_sajti/10-1-0-14.
6. Children Online: The ABC for Parents. URL: <http://www.sierracanyon.com/bookmark/Ken%20Petereson/parents%20internet/part1.html>

Svystunova T. Peculiarities of creation of a single information space “school-house” in the institution of general secondary education

The article is devoted to the peculiarities of creating a single information space “School-House”. It is noted that the informatization of society necessitates the development of information and technical potential of each subject of education, which includes not only awareness of information and communication technologies of today, but also the development of information culture, social efficiency and adaptive abilities of each individual. Parental Internet meetings, Internet clubs, webinars, forums, conferences are modern forms of school interaction with parents. The stages of designing and creating web-pages for parents on the school website are highlighted. Such forms of interactive interaction between family and school as parental video conference, webinars, parents’ forum on the Internet are clarified and generalized. Selected types of e-mails for parents. Problems of implementation of electronic magazines in modern Ukrainian education are revealed. To build a unified information environment of the school it is necessary to build an interactive interaction between all participants in the educational process, use in this interaction all modern means of computer communication: e-mail, Viber, Zoom, Telegram, ICQ, Google Meet, Skype, WhatsApp, provide parents access to electronic journals. It is proved that the implementation of electronic communication in general secondary education is limited not so much by technical capabilities as by the time and desire that all users of the information environment need to master and support the main types of electronic communication. The school website should cover the most pressing issues of the school and influence the formation of its image, the involvement of students, the establishment of full contacts with partners and parents, the flow of information within the school. But, of course, the creation and development of such sites does not solve all the problems associated with improving and deepening the interaction of all participants in the educational process.

Key words: student, teacher, parents, information space, educational process.

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.12>

К. С. Тороп

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, охоплюють усі сфери життя й освіта не є виключенням. Численні нововведення, які відбуваються в освіті, зокрема запровадження Концепції Нової української школи, державних стандартів початкової та базової середньої освіти, націлені на створення компетентної особистості, яка в результаті навчання має бути не лише озброєна академічними знаннями, а й вміти застосовувати набуті знання, уміння, навички в повсякденному житті та бути здатною до соціальної взаємодії.

Мета статті полягає у визначенні стану сформованості соціальної компетентності в молодших школярів та молодших підлітків із нормотиповим та порушеним інтелектуальним розвитком.

У статті теоретично обґрунтовано, що формування соціальної компетентності є необхідною умовою для ефективної соціальної взаємодії в сучасному суспільстві. Уточнено поняття соціальної компетентності, акцентовано увагу на тому, що вона є складником ключових компетентностей, охоплює різні внутрішні фактори і зовнішню поведінку, впливає на здатність та якість соціальної взаємодії тощо. Діагностовано стан сформованості соціальної компетентності в молодших школярів та підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Зокрема, зазначено, що порушення соціальної адаптації у дітей з особливими освітніми потребами викликає складнощі для самовираження і потребує допомоги для їх адаптації в соціальному середовищі.

Представлено результати дослідження сформованості соціальної компетентності молодших школярів та молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та їх однолітків із нормотиповим розвитком. З'ясовано відмінності складників соціальної компетентності у двох груп школярів та обґрунтовано, що для формування та розвитку ключових компетентностей, зокрема соціальної, необхідне організоване навчання, в процесі якого учні можуть як засвоювати різні способи спілкування, так і відпрацьовувати їх на практиці, що своєю чергою дає змогу учневі бути компетентним у різних сферах життєдіяльності, займати соціально активну позицію в суспільстві, вміти вибудовувати моделі соціальної взаємодії та адекватно реагувати на зміни, які постійно відбуваються в повсякденному житті.

Визначено перспективу дослідження, що полягатиме в пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання, які дадуть змогу ефективно підвищити рівень соціальної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: освіта, спеціальна педагогіка, компетентнісний підхід, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Останнім часом реформи, які відбуваються в освітній галузі, зорієнтовані на рівень світових стандартів. У державних стандартах початкової та базової середньої освіти, які визначають вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, зокрема, зазначено, що мета освіти полягає в розвитку природних здібностей учнів, їхніх інтересів та обдарувань, а також формування компетентностей які є необхідними для їх соціалізації, громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації [1]. На думку G. Cartledge, соціальна компетентність – це умова оволодіння соціальними, емоційними та інтелектуальними навичками та поведінкою, які є необхідними для досягнення успіху як члена суспільства. У своєму дослідженні авторка зазначає, що соціальна компетентність дитини залежить від низки

факторів, включаючи соціальні навички дитини, соціальну обізнаність і впевненість у собі [6].

Соціальна компетентність є частиною складної системи, що охоплює різні внутрішні фактори і зовнішню поведінку, що впливає на здатність та якість соціальної взаємодії [3, с. 217].

Таким чином, пріоритетним завданням закладу освіти стає побудова такого освітнього процесу, щоб учні отримували не лише знання, а й вміння та навички використовувати їх у реальному житті [2].

Як зазначає Н. Ярмола, особливої актуальності це питання набуває щодо навчання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Вчена наголошує, що порушення соціальної адаптації в таких дітей викликає складнощі самоідентифікації і потребує допомоги в адаптації в соціальному середовищі.

Отже, процес інтеграції в суспільство дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ПІР) має передбачати систему психолого-педагогічного та соціально-реабілітаційного супроводу, спрямованого на створення ефективних умов соціальної адаптації дітей, розвиток соціальної компетентності та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз джерел свідчить, що у спеціальній педагогічній та психологічній літературі питання соціалізації дітей із порушеннями інтелектуального розвитку займає важливе місце: питання стосовно характеристик, сутності та змісту, соціальної адаптації дітей із ПІР досліджувались І. Бехом, Л. Виготським, І. Лубовським, В. Синьовим та ін.; психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями розглядалися в роботах В. Липи, Г. Мерсіянової, І. Татяничкової, Я. Утьосова; професійно-трудова соціалізація учнів із порушеннями інтелектуального розвитку досліджували Ю. Бистровою, В. Бондарем, К. Рейдою, О. Хохліною та ін.; питанням міжособистісних відносин учнів із ПІР приділяли увагу Т. Кузьміна, К. Лебединська, Л. Руденко та ін. Вивченню питання соціальної компетентності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку свої праці присвятили О. Борисова, О. Гребеннікова, І. Ляпіна, Д. Нечаєва, П. Омарова, Я. Утьосов, І. Шелехов, Н. Ярмола та ін.

Мета статті полягає у визначенні стану сформованості соціальної компетентності в молодших школярів та молодших підлітків із нормотиповим та порушеним розвитком.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи освітній процес як такий, що передбачає не лише академічне навчання, а й соціальний розвиток, серед ключових компетентностей учнів із порушеннями інтелектуального розвитку важливе місце посідає соціальна компетентність.

До змісту соціальної компетентності включено соціальні навички, здатність взаємодіяти з іншими людьми, навички взаєморозуміння, вміння встановлювати нові контакти, мобільність (у різних навчальних та соціальних умовах), здатність уникати конфліктних ситуацій та знаходити вихід із них, уміння визначати особисті ролі в соціумі.

З огляду на це для перевірки рівня сформованості соціальної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку були використані такі методики: «Вивчення здатності визначати емоційні стани дітей у шкільній ситуації» (Л. Фатіхова); «Я і школа» (Л. Фатіхова); «Комунікативний лист» (Л. Шипіцина).

Розглянемо отримані результати.

Застосована методика «Вивчення здатності визначати емоційні стани дітей у шкільній ситуації» (Л. Фатіхова) спрямована на визна-

чення вміння дитини орієнтуватися в емоційних станах учасників освітнього процесу, розуміння протиріччя в емоційних станах учасників шкільної ситуації. Методика передбачала шість сюжетних малюнків, які зображували різні шкільні ситуації. У процесі дослідження експериментатор показував учню малюнок із зображенням конфліктної шкільної ситуації, в якій один з учасників відчуває неадекватний цій ситуації емоційний стан, супроводжуючи показ малюнка розповіддю.

Сюжетні малюнки учням пропонували розглядати по черзі. Після показу малюнка експериментатор просив учня визначити, чи правильно реагує персонаж на ситуацію і що насправді він має відчувати.

Бали за виконану роботу ставилися окремо по кожній ситуації, за підсумком суми всіх балів (максимально 24 бали) отриманих по кожному сюжетному малюнку визначався ступінь розуміння учнем емоційних станів учасників освітнього процесу, їх відмінності та ситуації, в яких вони виникають: 21–24 бали – високий рівень; 17–20 балів – оптимальний рівень; 13–16 балів – достатній рівень; 9–12 балів – знижений рівень; 5–8 балів – низький рівень; 0–4 балів – критичний рівень.

Таблиця 1

Оцінка рівня сформованості вміння орієнтуватися в емоційних станах учнів із порушеним інтелектом та нормотиповим розвитком

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ПІР	НР	ПІР	НР
високий	0%	97%	0%	95%
оптимальний	0%	3%	0%	5%
достатній	0%	0%	5%	0%
знижений	4%	0%	21%	0%
низький	33%	0%	27%	0%
критичний	63%	0%	47%	0%

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що у школярів із нормотиповим розвитком не виникало проблем із визначенням емоційних станів.

Втім для дітей із порушеннями інтелекту, з огляду на те, що для них характерними є невміння чітко розрізняти почуття та емоції, обмежений діапазон переживань та ін., зрозуміти зображені емоції на малюнках виявилось складним завданням.

Розглядаючи малюнки, діти звертали увагу не на емоції, а на поведінку зображених персонажів. Запитання експериментатора доволі часто ігнорувалися, бо деякі діти починали розповідати власний варіант розвитку подій, спираючись на свій досвід у схожих ситуаціях. У дітей із ПІР спостерігалися неадекватні емоційні реакції.

Водночас варто зазначити, що в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку термін вико-

нання завдання був набагато довшим, ніж у нормотипових дітей. Багато дітей із ПІР взагалі не змогли впоратись із завданням після усіх видів допомоги (63% молодших школярів і 47% молодших підлітків).

Частина учнів із порушеннями інтелектуального розвитку змогла впоратися із завданням після отримання всіх видів допомоги (33% молодших школярів та 27% молодших підлітків).

Зрозуміти невідповідність емоційного стану характеру ситуації змогли 21% молодших підлітків із ПІР і лише 4% молодших школярів із ПІР, але навіть після отримання допомоги з боку експериментатора учні не змогли пояснити причини емоційного стану.

Серед молодших підлітків із ПІР 5% зрозуміли невідповідність емоційного стану характеру ситуації та змогли пояснити причини цього емоційного стану після отримання всіх видів допомоги.

Аналіз результатів за методикою «Вивчення здатності визначати емоційні стани дітей в шкільній ситуації» засвідчив, що рівень вміння орієнтуватися в емоційних станах у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку значно нижчий, ніж у нормотипових однолітків. Таку різницю зумовлюють особливості емоційно-вольової сфери дітей із ПІР, яка характеризується недорозвитком та нестійкістю емоцій, відсутністю відтінків переживань.

Методика «Я і школа» (Л. Фатіхова) була спрямована на вивчення здатності усвідомлення дитиною шкільного життя, рівня сформованості моральної свідомості, навичок взаєморозуміння. Матеріал методики містив чотири сюжетні малюнки, на яких було зображено шкільні ситуації. Розглянувши кожний малюнок окремо, учень мав відповісти на питання експериментатора стосовно зображених ситуацій.

Під час відповідей на питання стосовно поведінки персонажів складнощів не виникало, а питання щодо почуттів для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку видалися складними.

Таблиця 2

Оцінка рівня сформованості здатності усвідомлення шкільного життя, рівня сформованості моральної свідомості, навичок взаєморозуміння учнів із порушенням інтелектом та нормотиповим розвитком

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ПІР	НР	ПІР	НР
оптимальний	3%	92%	9%	98%
достатній	11%	7%	19%	2%
знижений	32%	1%	34%	0
низький	54%	0	38%	0

Результати, отримані під час методики, були такими.

Серед учнів із порушеннями інтелектуального розвитку 54% молодших школярів та 38% молодших підлітків не змогли виконати завдання після надання всіх видів допомоги з боку дорослого.

Майже однакова кількість дітей обох вікових категорій із порушеннями інтелектуального розвитку не усвідомлювали повністю запропоновані ситуації шкільного життя. Вони розуміли правила, зображені на малюнках, але не розуміли відповідність або невідповідність вчинків персонажів на малюнку правилам. Зазвичай не вважали поганими вчинки персонажів. А з визначенням емоційних станів у дітей виникали значні проблеми.

Відсоток дітей, які розуміли зображену на сюжетному малюнку ситуацію, знали передбачене змістом сюжету правило, розуміли відповідність або невідповідність вчинків персонажів малюнку, правильно визначали емоційні стани персонажів малюнку, але не могли змоделювати морально правильну поведінку, був таким: молодших школярів із ПІР – 11%, молодших підлітків із ПІР – 19%.

У дітей із нормотиповим розвитком виконання завдань методики не викликали труднощів. Майже всі діти повною мірою усвідомлювали ситуацію шкільного життя, знали і приймали правила, передбачені змістом сюжетних малюнків, розуміли відповідність або невідповідність поведінки персонажів ситуацій та пропонували власний варіант морально правильної поведінки. Серед дітей із порушеннями інтелектуального розвитку такі діти теж були: молодші школярі – 3%, молодші підлітки – 9%.

Методика «Комунікативний лист» (Л. Шипіцина), за допомогою якої визначався стан мовного компоненту соціальної компетентності, передбачала в процесі спостереження за повсякденною діяльністю учня, в ситуації вільного або організованого спілкування, фіксувати уміння дитини вітатися та прощатися, звертатися до співрозмовника, відповідати та ставити запитання, виражати прохання, не перебивати.

Кількісна оцінка реєстрованих параметрів здійснювалась таким чином: 1 бал – достатній рівень сформованості уміння (навички); 0,5 бала – середній рівень; 0 балів – низький рівень.

Таблиця 3

Оцінка рівня сформованості мовного компонента соціальної компетентності учнів із порушенням інтелектом та нормотиповим розвитком

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ПІР	НР	ПІР	НР
низький	52%	0%	31%	0%
середній	44%	4%	55%	12%
достатній	4%	96%	14%	88%



Рис. 1. Порівняння рівня сформованості вміння орієнтуватися в емоційних станах учасників освітнього процесу учнів із порушенням інтелектом та нормотиповим розвитком

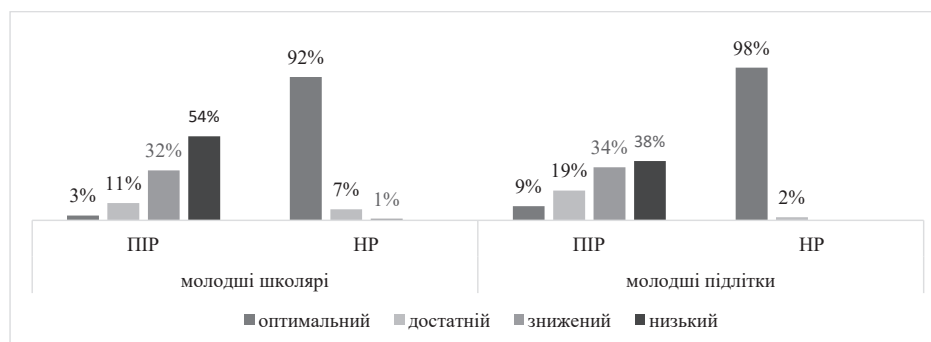


Рис. 2. Порівняння рівня сформованості здатності усвідомлення шкільного життя, рівня сформованості моральної свідомості, навичок взаєморозуміння учнів із порушенням інтелектом та нормотиповим розвитком

За отриманими результатами методики можна говорити, що комунікативні навички учнів із порушеннями інтелектуального розвитку мають певні особливості, які зумовлені ступнем інтелектуального розвитку дитини, її індивідуально-психологічними особливостями, соціальним оточенням та ін.

Дані, які наведені у таблиці 3, вказують на те, що 52% молодших школярів та 31% молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку продемонстрували низький рівень розвитку мовленнєвого спілкування.

Із загальної кількості учнів, молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку та молодших підлітків із ПІР, відповідно, 44% і 55% отримали ту кількість балів, яка свідчить про середній рівень розвитку мовленнєвого спілкування. Якісний аналіз свідчить, що ці діти майже завжди віталися та прощалися з педагогами і відвідувачами закладу (втім молодшим школярам іноді потрібно було про це нагадувати), у спілкуванні з однолітками ставили питання вкрай рідко, але робили пропозиції щодо спільної діяльності. Одні учні проявляли надмірну імпульсивність під час спілкування, постійно перебивали співрозмовника, інші під час бесіди починали займатися своїми справами, втрачали інтерес до спілкування.

У 14% молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку та в 4% молодших школярів виявлено достатній рівень розвитку мовленнєвого спілкування. Ці діти без нагадувань віталися та прощалися з педагогами та відвідувачами закладу, дотримувалися соціально прийнятних норм у спілкуванні, могли поставити питання та дати зрозумілу відповідь.

Отже, результати дослідження свідчать про необхідність вдосконалення комунікативних навичок у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку як одного з провідних компонентів соціальної компетентності. Для їх формування та розвитку необхідне організоване навчання, в процесі якого учні можуть як засвоювати різні способи спілкування, так і відпрацьовувати їх на практиці, щоб стати компетентними в різних сферах життєдіяльності, бути соціально активними членами суспільства, вміти будувати відносини та адекватно реагувати на зміни.

Висновки і пропозиції. Таким чином, низький рівень сформованості соціальної компетентності в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку не лише спричиняє поведінкові проблеми, але й викликає серйозні перешкоди в академічному, соціальному та емоційному розвитку дітей і, як наслідок, негативно впливає на їх адаптацію до дорослого життя.

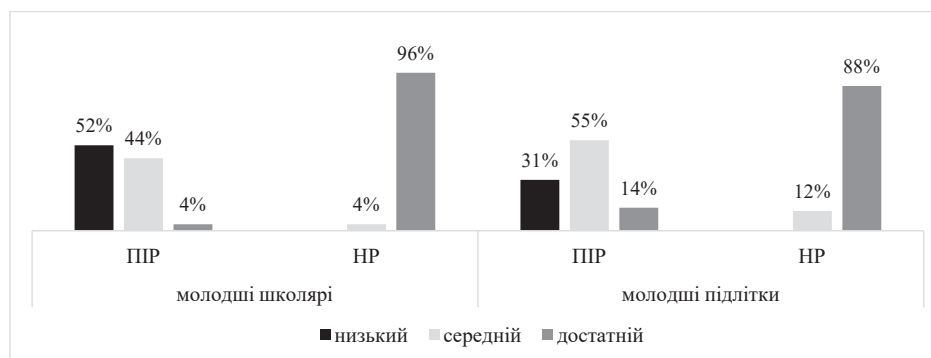


Рис. 3. Порівняння рівнів сформованості мовного компонента соціальної компетентності учнів із порушенням інтелектом та нормотиповим розвитком

Отже, продовження дослідження може полягати в пошуку і науковому обґрунтуванні змісту, методів і засобів навчання формування соціальної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаної літератури:

1. Державні стандарти URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення 12.04.2021)
2. Концепція «Нова українська школа» (Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»). URL: <http://www.mon.gov.ua/>
3. Тороп К.С. Компетентнісний підхід в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Scientific research of the XXI century. Volume 1 : collective monograph* / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS publishing service, 2021. 430 p. DOI : 10.51587/9781-7364-13302-2021-001
4. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Уфа : ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2011. 80 с.; 65 карт.
5. Ярмола Н. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення*. Київ : Наша друкарня, 2020. С. 71–76.
6. Cartledge, Gwendolyn, et al. *Teaching Social Skills to Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 2002. URL: <http://www.healthofchildren.com/S/Social-Competence.html>

Torop K. Research of social competence in schoolchildren with intellectual disabilities

Transformations that are happening today in modern society, concern all spheres of life, education is no exception, it has a special role. The concept of the New Ukrainian School, the state standards of primary and basic secondary education are focused on the creation of a competent person, the result of education should not only be armed with academic knowledge, but also be able to apply the knowledge, abilities, skills in everyday life and be capable of social interaction.

The aim of the article is to determine the state of formation of social competence of junior schoolchildren and young teenagers with normotypic and disabled development. The article theoretically substantiates that the formation of social competence is a necessary condition for effective social interaction in modern society. The notion of social competence is specified, the attention is focused on the fact that it is a part of a complex system and covers various internal factors and external behavior, influences ability and quality of social cooperation. The state of formation of social competence of younger schoolchildren and teenagers with intellectual disabilities is diagnosed. It is pointed out that impaired social adaptation in children with special educational needs causes difficulties for self-expression and needs help for their adaptation in the social environment.

The article presents the results of the research of the formation of social competence of junior schoolchildren and young teenagers with intellectual disabilities and their normotypic peers. The differences in the components of social competence in two groups of schoolchildren were revealed. It was substantiated that in order to form and develop key competences, including social competence, it is necessary to provide an organized teaching during which students can both master different ways of communication and practice them in practice in order to become competent in different spheres of life activities, be a socially active member of society, be able to build relationships with social partners and adequately respond to changes that constantly occur in everyday life.

Determined the research perspective, which will consist of the search and scientific substantiation of the content, methods and means of education, allowing to effectively raise the level of social competence of students with intellectual developmental disabilities.

Key words: education, special pedagogy, competency-based approach, children with special educational needs.

УДК 373.3:37.016:003-028.31

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.13>**О. Ф. Фурман**кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та методик навчання
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБОМ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

У статті визначено емоційний інтелект як складову частину інтелектуального потенціалу людини, розкрито його значення для саморозвитку особистості. Стверджено, що він не тільки не заважає розвиватися людині розумово, а й навпаки, співіснує з ним, задає правильний вектор розвитку, захищає і мотивує особистість.

Зазначено, що уроки літературного читання є потужним засобом формування емоційного інтелекту в початковій школі, оскільки саме через мистецтво літературного слова, залучення дитини до світу книги, глибокий аналіз текстової інформації формується емоційно-чуттєвий досвід школяра. Заглиблюючись у змістову інформацію тексту, учні спроможні розпізнати емоції персонажів, пояснити причину їхньої емоційної реакції, висловити своє ставлення до подій, зрозуміти вплив емоцій на подальше їх розгортання, спрогнозувати подальший розвиток сюжету.

Визначено, що художній текст треба розглядати як засіб, що допоможе пояснити дитині складні поняття життя через художні образи, сформувати більш раціональну емоційну відповідь на можливі вчинки людини. Глибоке проникнення в художній текст, емоційний стан персонажів допомагає зрозуміти мотиви їх вчинків, виробити власне ставлення до прочитаного, формує здатність співпереживати героям, емпатійні здібності школярів.

Доведено, що використання емоджі допомагає унаочнити, матеріалізувати, візуалізувати абстрактні поняття на позначення емоційних станів людини, це засіб невербального вираження почуттів, що сприяє глибшому усвідомленню внутрішнього світу персонажів, наближає процес літературного аналізу до життя. Стверджено, що використання методу проєктів сприяє глибшому розумінню змістовно-підтекстової інформації, формуванню читацької, інформаційної, емоційно-етичної, мовно-комунікативної компетентностей.

Ключові слова: емоційний інтелект, літературне читання, аналіз художнього твору, уміння конструктивно керувати емоціями, емоційно-чуттєвий досвід школяра, емпатія, емоджі, метод проєктів.

Постановка проблеми. Поняття «емоційний інтелект» не є цілком новим для українського педагогічного простору. Його змістове наповнення віддавна осмислювали як учителі-практики, науковці, так і батьки, які в процесі виховання власної дитини замислювалися над складниками її успішності в майбутньому, процесом підготовки до життя в суспільстві. Оперуючи поняттями «впевненість у собі», «самоповага», «емоційна стабільність», «емпатія», «мотивація» тощо, ми наближалися до розуміння цього феномена і вивели його з площини психології, увівши і до педагогічної системи.

Коріння досліджень емоційного інтелекту простежують у роботі Чарльза Дарвіна, який вказував на важливість емоційного вираження для виживання, а також для адаптації. Науковці на початку ХХ століття висловлювали думку, що одних інтелектуальних здібностей замало для самовираження, самостановлення людини. Так, Говард Гарднер увів ідею множинного інтелекту, окремо розглядаючи міжособистісний інтелект (здатність розуміти наміри, мотиви і бажання інших людей) і

внутрішньоособистісний інтелект (здатність зрозуміти себе, оцінити свої почуття, страхи і мотиви). Він зазначив, що традиційні показники інтелекту, такі як IQ, не в змозі повністю пояснити когнітивні здібності та особливості людини [1].

Отже, бути розумним – значить не лише мати хорошу пам'ять, уміти аналізувати й синтезувати, виділяти істотні ознаки поняття тощо. Емоційний інтелект – складова частина інтелектуального потенціалу людини. Він не тільки не заважає розвиватися людині розумово, а й навпаки, співіснує з ним, задає правильний вектор у розвитку, захищає й мотивує жити. Хоча «емоцію» й «рацію» є протилежними поняттями, вони не можуть існувати ізольовано. Контрольована розумом «правильна» емоція (чи навпаки) сповнюють життя людини сенсом буття, допомагає уникнути помилок, бути успішним, самореалізовуватися.

Філософія Нової української школи мотивувала переглянути підходи до знань, умінь і навичок випускника початкової школи. Поряд із ключовими компетентностями Державний стандарт початкової освіти орієнтує вчителя на наскрізні

вміння, серед яких – уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми. Такі якості є спільними для всіх ключових компетентностей, є складниками, на нашу думку, загального поняття емоційного інтелекту. Державний стандарт подає їх поряд із таким умінням, як здатність логічно обґрунтовувати позицію, що підтверджує нашу думку про взаємозв'язок цих понять.

Потужним засобом формування емоційного інтелекту в початковій школі є уроки літературного читання. Саме через мистецтво літературного слова, залучення дитини до світу книги, глибокий аналіз текстової інформації (як художньої, так і науково-навчальної) формується емоційно-чуттєвий досвід школяра, що є однією із складових частин загальної мети вивчення мовно-літературної освітньої галузі, визначеної Стандартом початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання формування емоційного інтелекту на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі активно розглядається в науково-методичній літературі (І. Сухопара, А. Степаненко, Л. Груша, С. Курносова, Ю. Найда, В. Науменко, О. Савченко, Ю. Савченко, Р. Шиян, М. Шпак та ін.). Дослідники вказують на важливість формування емоційного інтелекту для особистісного становлення молодшого школяра, визначають високий потенціал уроків літературного читання в його формуванні, розкривають технологію розвитку емоційного інтелекту молодших школярів засобами гри тощо.

Мета статті – на прикладі аналізу літературного твору визначити шляхи формування емоційного інтелекту на уроках літературного читання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. За нашими спостереженнями, під час аналізу художнього твору будь-якого жанру на уроках літературного читання учень(-ця) початкової школи засвоюють назви емоційних станів людини (сум, страх, спокій, урівноваженість, радість, безнадія тощо), аналізуючи вчинки героїв, усвідомлюють глибинний зміст зазначених абстрактних понять, проникають в емоційний стан літературних персонажів, установлюють причинно-наслідкові зв'язки між подіями.

Заглиблюючись у змістову інформацію тексту, учні спроможні розпізнати емоції персонажів, пояснити причину їхньої емоційної реакції, висловити своє ставлення до подій, зрозуміти вплив емоцій на подальше їх розгортання, спрогнозувати подальший розвиток сюжету. Спираючись на події художнього твору, дітей треба вчити, як давати раду своїм емоціям, як допомогти собі та іншим людям розв'язати духовні проблеми.

Емоційна реакція виникає в читача на художнє слово, насамперед поетичне, розвиток події в

тексті, на опис історичної епохи, картин природи, вчинки літературних персонажів, біографію письменника тощо. Молодший читач здатний до співпереживання, він захоплюється розвитком сюжету. Художній текст треба розглядати як засіб, що допоможе пояснити дитині складні поняття життя через художні образи, сформувати більш раціональну емоційну відповідь на можливі вчинки людини. Разом з учителем школярі можуть засудити, схвалити дії літературного персонажа, узагальнити, взяти за приклад. Враження від літературного твору діти можуть пронести через усе своє життя.

Так, під час опрацювання оповідання Г. Ткачук «Гойдалка під кленом», уміщеного в хрестоматії сучасної дитячої літератури [2], діти разом з учителем можуть дійти висновку: кожен має право на помилку, важливо своїми переживаннями ділитися з батьками (або дорослими, яким ви довіряєте), які є друзями дитини. Рідні (або люди, яким ти довіряєш) завжди допоможуть, розрадіть.

Важливо, щоб таку сучасну проблему співжиття дитини й дорослого, яка не прочитується, а домислюється у творі, побачили, осмислили учні(учениці) під час аналізу.

Складання пам'ятки **«Якщо ти зробив помилку...»** може стати проектом – підсумком роботи над текстом. На підготовчому етапі створення проекту з'ясуємо змістовно-підтекстову інформацію оповідання, розуміння проблематики твору. Можливі такі питання для аналізу:

- Для чого Марків дід висаджував квіти між деревами на майданчику?

- Чому Ніна розтоптала квіти?

- Як автор ставиться до вчинку дівчинки?

Підтвердіть думки словами з тексту.

- Якого віку дівчинка Ніна? Доведіть словами з тексту.

- Чому Ніна *крадеться* до кімнати батьків (її мучить сумління, аналізуємо смисловий відтінок дієслова)?

- Як ставляться батьки до дитини після її вчинку? Якою була сім'я (доведіть словами з тексту)?

- Як характеризує дітей той факт, що діти гойдаються разом, чи прямо про це говорить автор (широка гойдалка)?

- За допомогою яких слів передається політ дитини на гойдалці у височину? Виберіть дієслово, які передають цей політ.

- Що спільного між зачином і кінцівкою тексту?

- Що робив Марків дід на початку і наприкінці твору, як він змінив своє ставлення до дівчинки?

- Чому дівчинка називає квіти дельфінами? (Мовна гра – (дельфіній (назва рослини) – дельфін) важливий прийом створення образу дитини, який дає змогу нам проникнути в її уяву, яка оживлює реальний світ, робить його казковим. Світ природи для Ніни живий, якому можна завдати болю).

- Зверніть увагу, як змінюється психологічний стан дівчинки. Допомогаємо розгадати емоції, задіявши мову тексту. Пропонуємо вибрати потрібне емоджі (смайлик – зображення або піктограма, що передає вираз обличчя та жести і зображується у вигляді обличчя та людей), яке ілюструє емоцію людини, назвати чи описати її.

- Чи потребує Ніна допомоги? Чому? Якої?

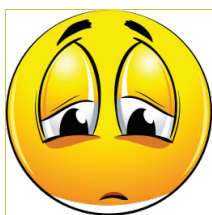
Гойдалка під кленом широка. Ми з Марком поміщаємося на ній удвох. Ми літаємо – а з вікна на нас дивиться Марків дід і махає рукою. Ми літаємо – а за парканчиком ростуть квіти. Ми літаємо – а попереду ціле літо, і понад хмарами стрибають сині й блакитні дельфіни.



- Ніна радісна, щаслива.



- Ніна сумує від того, що випадково розтоптала квіти.



- Ніна не знає, що робити, розгублена, їй потрібна підтримка. Вона роздумує, їй потрібна допомога.



- Проблема Ніни розв'язана! Вона спокійна і врівноважена: з допомогою батьків дівчинка знаходить рішення проблеми.



- Ніна знову сповнена щастям! *Ми літаємо – а за парканчиком ростуть квіти. Ми літаємо – а попереду ціле літо, і понад хмарами стрибають сині й блакитні дельфіни.*

Узагальнювальне слово вчителя: у кожній людині – малої й дорослої – можуть виникнути проблеми в житті. Їх можуть спричинити люди, з якими ви спілкуєтеся, обставини життя або й самі ви. Однак ніколи не потрібно залишатися на самоті, особливо дитині. Я вам раджу в такій ситуації подумати, кому з дорослих ви довіряєте і хотіли б розповісти про ситуацію, звернутися до них за допомогою. Пропоную вам побути психологами – розробити пам'ятку для дітей вашого віку «Якщо ти зробив помилку...». Подумайте, чи важливу справу зробимо ми, якщо виконаємо це завдання? Кому потрібні такі рекомендації?

1. Етап планування роботи над пам'яткою.

Клас учитель(-ка) об'єднує в групи. Учитель(-ка) разом з учнями обговорюють ситуації:

1.1. Вибери варіант розв'язання ситуації, який, на вашу думку, є правильним:

Уяви таку ситуацію: Василько, граючи з друзями, випадково розбиває м'ячем вікно в автомобілі сусіда. Що зробив би ти на місці хлопця?

А. Утік.

Б. Звинуватив когось іншого.

В. Визнав провину і розповів батькам про ситуацію.

Г. Розказав сусідові про те, що сталося.

2.2. Пригадай помилку, якої ти припустився впродовж останнього року, та дай відповіді на запитання.

- У чому полягала твоя помилка? Якою була твоя реакція (емоція)?

А. Я нікому про неї не сказав.

Б. Я звинуватив когось іншого.

В. Я відразу її визнав.

2.3. Проаналізуй свої почуття, емоції: якщо ти не визнав своєї помилки, то як потім почувався?

1. Чудово! Я вийшов сухим із води!

2. Мене мучило сумління. Треба було розповісти правду.

- Як було б краще повестися в цій ситуації?

- Який урок ти взяв із цієї помилки?

2.4. Як ти вважаєш?

- Чому дехто не хоче визнавати свої помилки?

- Що люди думатимуть про тебе, якщо ти постійно будеш намагатися приховати свої помилки?

- А якої думки вони будуть про тебе, якщо ти визнаватимеш свої провини? [3].

2.5. Як ти вважаєш?

- Хто може допомогти дитині, якщо вона припустилася помилки?

2.7. Як ти вважаєш?

- Чи є ідеальні люди, які ніколи не робили помилок у житті?

2.6. Як ти вважаєш?

- Чи можна приховати помилку?

2. Етап виконання проєкту. Учні(учениці) виконують поставлені завдання, досягають результату, готуються презентувати свою роботу.

Можливий варіант виконання проєкту (пам'ятки):

1. Пам'ятай: на світі немає ідеальних людей, кожен має право на помилку.

2. Приховати помилку не можливо: прийде час – про неї дізнаються.

3. Чесну людину гризуть докори сумління, тому краще про свою помилку розповісти.

4. Не бійся звернутися до дорослих! Найкращі твої розрадники – батьки або люди, яким ти довіряєш.

5. Твоя емоція після зробленої помилки.



6. Твоя емоція, коли ти отримав допомогу.



7. Яке це щастя – бути спокійним, врівноваженим, щасливим, жити в злагоді зі своєю совістю.

3. Етап презентації проєкту. Учні(учениці) презентують свою роботу на уроці.

4. Етап підбиття підсумків. Учитель(-ка) разом з учнями зазначає позитивні та негативні моменти, формує конкретний висновок. Можливе колективне редагування пам'ятки.

Учитель(-ка) пропонує дітям виступити з презентацією своїх проєктів перед своїми однолітків або випустити стінгазету, написати допис до газети чи на сайт школи. З групового такий проєкт може перерости в колективний довготривалий.

Висновки і пропозиції. Глибоке проникнення в художній текст, емоційний стан персонажів допомагає зрозуміти мотиви їх вчинків, виробити власне ставлення до прочитаного, формує здатність співпереживати з героями, емпатійні здібності школярів. Використання емоції допомагає унаочнити, матеріалізувати, візуалізувати абстрактні поняття, це засіб невербального вираження почуттів, що сприяє глибшому усвідомленню внутрішнього світу персонажів, наближає процес літературного аналізу до життя, оскільки в реальному світі діти активно використовують такі позначення. Метод проєктів під час роботи над твором допомагає поглибити розуміння авторського задуму твору, сформувані в учнів/учениць власне ставлення до прочитаного, не нав'язуючи свої думки через діалог з автором. Учні(учениці) висловлюють своє розуміння подій, образів, проблем у тексті. Тим самим навчаємо читати вдумливо, зрозуміти змістовно-підтекстову інформацію, виступати перед аудиторією, використовувати вербальні й невербальні засоби впливу на аудиторію, формуємо читацьку, інформаційну, емоційно-етичну, мовно-комунікативну компетентності.

Список використаної літератури:

1. Емоційний інтелект. *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82
2. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах серії «Шкільна бібліотека» / укладач Т. Стус. Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. 160 с.
3. Що робити, якщо я вчинив помилку? URL: <https://www.jw.org/finder?wtlocale=K&docid=1102015824&srcid=share>

Furman O. Formation of emotional intellect of elementary school students by means of literary reading

The article defines emotional intellect as an inalienable part of a person's intellectual potential, reveals its significance for personal self-development. It is stated that it does not interfere with a person's development mentally, but on the contrary – coexists with it, sets the correct vector of development, protects and motivates the individual.

It is noted that literary reading lessons are a powerful means of forming emotional intellect in elementary school, because the emotional and sensory experience of students is forming through the art of literary words, involving the child in the world of the books, deep analysis of textual information. Going deeper into the

semantic information of the text, students are able to recognize the emotions of the characters, explain the reason for their emotional reaction, express their attitude to events, understand the influence of emotions on their further development, predict the further plot development.

It is determined that the imaginative writing should be considered as a means to help explain to a child the complex concepts of life through artistic images, to form a more rational emotional response to possible human actions. Deep penetration into the imaginative writing, the emotional state of the characters helps to understand the motives of their actions, to develop their own attitude to what is read, forms the ability to empathize with the characters, the empathic abilities of students.

It is proved that the use of emoji helps to clarify, materialize, visualize abstract concepts to denote emotional states of a person, it is a means of nonverbal expression of feelings, which contributes to a deeper understanding of the inner world of characters, brings the process of literary analysis closer to life. It is stated that the use of the project method contributes to a deeper understanding of the content and sub-textual information, the formation of reading, information, emotional and ethical, language and communication competence.

Key words: *emotional intellect, literary reading, analysis of the imaginative writing, ability to constructively manage emotions, emotional and sensory student's experience, empathy, emoji, project method.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 379.8:796.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.14>

О. В. Лопатюк

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки
Льотної академії
Національного авіаційного університету

ВПЛИВ ОЗДОРОВЧОГО БІГУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ДОВГОЛІТТЯ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

У цій статті розглядається один із шляхів боротьби з гіподинамією – оздоровчий біг, заняття, яке може стати сучасною панацеєю від багатьох хвороб, сприяючи зміцненню здоров'я авіаційних фахівців. Від того, як і скільки ми рухаємося, значною мірою залежить стан нашого здоров'я. Мета статті – показати позитивний ефект оздоровчого бігу на здоров'я майбутніх авіаційних фахівців, а також на тривалість їхньої професійної діяльності.

У статті акцентовано, що заняття оздоровчим бігом сприяють зміцненню здоров'я, підвищенню опору організму дії несприятливих факторів зовнішнього середовища. Підкреслено актуальність розробки різних методик оздоровчого бігу для цілей формування професійного довголіття в авіаційних фахівців.

З метою виявлення ставлення до оздоровчого бігу, особливостей його використання при самостійних тренуваннях було проведено опитування серед здобувачів вищої освіти Льотної академії Національного авіаційного університету. Виявлено їх ставлення до бігу загалом, визначено основні мотиви самостійних занять оздоровчим бігом, вказано причини, які заважають здобувачам вищої освіти займатися бігом. Для здобувачів вищої освіти основним мотивом до занять оздоровчим бігом є задоволення, величезне почуття радості, яке приносить біг, на другому місці – зміцнення здоров'я, а на третьому – спортивна мотивація.

Техніка оздоровчого бігу настільки проста, що не вимагає спеціального навчання, а його вплив на людський організм надзвичайно великий. У статті виділено два напрями ефективності впливу оздоровчого бігу – загальний і спеціальний. Загальний вплив бігу на організм пов'язаний зі змінами функціонального стану центральної нервової системи, компенсацією енерговитрат, яких не вистачає, функціональними зрушеннями в системі кровообігу і зниженням захворюваності. Спеціальний ефект полягає в підвищенні функціональних можливостей серцево-судинної системи і аеробної продуктивності організму.

Обґрунтовано, що здобувачі вищої освіти, які займаються оздоровчим бігом, стають більш товарицькі, контактні, доброзичливі, мають вищу самооцінку і впевненість у своїх силах і можливостях, що дуже необхідно для авіаційних фахівців, що працюють у колективі. Доказано, що тренування на витривалість є незамінним засобом розрядки і нейтралізації негативних емоцій, які викликають хронічну нервову перенапругу, що особливо важливо для авіаційної галузі, бо професійна діяльність пов'язана з усілякими ризиками для здоров'я і життя.

Ключові слова: біг, мотивація, здоров'я, професійне довголіття, навантаження, фізична підготовка.

Постановка проблеми. Від того, як і скільки ми рухаємося, значною мірою залежить стан нашого здоров'я. Крім того, вплив рухової активності на наш настрій і розумову працездатність часто буває більше, ніж це здається на перший погляд. На жаль, у Льотній академії передбачено занадто мало часу для занять фізичною підготовкою. Необхідні самостійні систематичні заняття фізичною культурою і спортом. Щоденна порція фізичних вправ має стати для нас такою ж необхідністю, як харчування, як чищення зубів. Але

спочатку ми маємо знати, що для нормального функціонування організму кожній людині необхідний певний мінімум рухової активності. У цій статті розглядається один із шляхів боротьби з гіподинамією – оздоровчий біг, заняття, яке може стати сучасною панацеєю від багатьох хвороб, сприяючи зміцненню здоров'я авіаційних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями оздоровчого бігу займалися такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як М. Амосов [1], К. Купер [2], Є. Мільнер [3], С. Нестерова

[4], Л. Назаренко [5], Н. Овчиннікова [4] та інші, які стверджували, що біг позитивно впливає на організм людини. На тему вдосконалення методів і форм під час занять фізичною підготовкою, зокрема бігом, було написано багато праць. Їх кількість із часом збільшується, що є підтвердженням того, що ця проблема досі існує й потребує подальшого дослідження.

Мета статті – показати позитивний ефект оздоровчого бігу на здоров'я майбутніх авіаційних фахівців, а також на тривалість їхньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У сучасному, добре обладнаному технікою суспільстві знизилася, якщо не сказати впала до мінімуму, необхідність у фізичній активності для задоволення своїх нагальних потреб. Тому спеціальні форми рухової активності, звані оздоровчою фізичною підготовкою, покликані компенсувати цей недолік сучасного способу життя. З появою нових видів спорту та технічних новинок впав інтерес до класичних видів аеробної активності. Біг витісняється заняттями з танцювальною спрямованістю, класичними видами аеробіки, катанням на роликах тощо.

Однак, незважаючи на це, за численними опитуваннями здобувачів вищої освіти (ЗВО) Льотної академії цей вид рухової активності в структурі проведення вільного часу займає своє, нехай і не перше, але досить високе місце. З метою виявлення ставлення до оздоровчого бігу, особливостей його використання в самостійних тренуваннях було проведено опитування. В опитуванні взяли участь 180 здобувачів вищої освіти (1–4 курсу) Льотної академії Національного авіаційного університету. По-перше, ми поцікавилися, чи займаються ЗВО оздоровчим бігом, крім академічних занять із дисципліни «Спеціальна фізична та психофізіологічна підготовка». Відповіді розподілилися майже порівну: 56% – займаються, а 44% – ні. Оскільки структура попереднього опитування передбачала при відповідях можливість самостійного формулювання, необхідно зауважити, що більшість ЗВО зазначили епізодичність занять (в літній час, у вихідні, залежно від самопочуття). Одним із ключових питань було ставлення ЗВО до бігу на навчальних заняттях із дисципліни «Спеціальна фізична та психофізіологічна підготовка». Тільки 80 здобувачів вищої освіти отримують позитивні емоції від бігу і бігових вправ у рамках навчальних занять в академії.

Причинами цих відповідей є як об'єктивні фактори (відсутність емоційного фону, немає нормального покриття, відсутність можливості прийняти душ після занять), так і різного роду нездужання. Ці причини частково підтверджуються при аналізі відповідей на питання про те, в яких умовах і де ЗВО хотіли б бігати. Відповіді розділилися пропорційно: в спортивному залі по біго-

вій доріжці (21%), в парку по спеціально обладнаних бігових доріжках (28%), в лісі по пересіченій місцевості (40%), на біговій доріжці вдома (11%). Також різноманітні були відповіді ЗВО на питання про те, в який час доби і року бажано займатися бігом. Тільки 25% здобувачів вищої освіти відповіли, що займатися бігом необхідно круглий рік. Більшість респондентів (62%) вибрали біг в літній період. У той же час більшість ЗВО вважають, що бігати вранці корисніше, ніж увечері. Для невеликої групи опитуваних (12%) це не стало важливим моментом. Вони порахували біг у будь-який час доби корисним для здоров'я. Різноманітність відповідей на питання про варіанти оздоровчого бігу свідчить про важливість індивідуалізації навантаження в оздоровчому тренуванні. Тільки рухова активність в умовах, відповідних настрою і очікуванням, може принести користь. Особливо це стосується початкового етапу оздоровчого тренування. Близько 140 здобувачів вищої освіти зі 180 опитуваних зазначили користь занять оздоровчим бігом для майбутньої професійної діяльності. Це підкреслює актуальність розробки різних методик оздоровчого бігу для цілей формування професійного довголіття в авіаційних фахівців. Одним із ключових питань було питання мотивації занять оздоровчим бігом. У цьому анкетному опитуванні ми назвали мотиваційні чинники до оздоровчого бігу:

- зміцнення здоров'я та профілактика захворювань;
- підвищення працездатності;
- задоволення від самого процесу бігу;
- прагнення поліпшити свої результати з бігу (спортивна мотивація);
- слідування моді на біг (естетична мотивація);
- прагнення до спілкування;
- прагнення пізнати свій організм, свої можливості;
- мотивація творчості, мотивація виховання;
- випадкові мотивації.

Для ЗВО основним мотивом до занять оздоровчим бігом є задоволення, величезне почуття радості, яке приносить біг. Здебільшого припиняють заняття ті здобувачі, які в результаті неправильного тренування не змогли це відчути. На другому місці – зміцнення здоров'я, а на третьому – спортивна мотивація.

Наступним було питання про причини, які заважають курсантам займатися оздоровчим бігом:

- недостатня інформованість про користь бігу (25%);
- відсутність інтересу (17%);
- перевага будь-яких інших занять у вільний час (27%);
- лень (20%);
- проблема вільного часу (6%);
- невіра в свої можливості (5%).

Майбутні авіаційні фахівці не завжди мотивовані, бо не знають позитивного ефекту бігу, тому розглянемо більш ретельно вплив бігу на організм людини.

Оздоровчий біг є прикладом природної форми пересування людини, виконуваної в зоні помірної потужності роботи, при заповненні енергії за рахунок аеробного окислення вуглеводів. Робота виконується в порівняно стійкому фізіологічному стані, коли кисневий запит дорівнює споживанню кисню. Необхідно зазначити, що такий стан суворо індивідуальний і може досягатися різними людьми на різній швидкості бігу. Сталість внутрішнього середовища організму підтримується за рахунок адаптаційних реакцій організму. Вони пов'язані з активацією нейрогуморальної системи організму, збільшенням притоку крові до працюючих м'язів. Завдяки простоті і доступності біг має велику перевагу над такими видами оздоровчої активності, як плавання, їзда на велосипеді, пересування на лижах, роликах, ковзанах тощо [6]. Тому біг сміливо можна рекомендувати для самостійних занять фізичною підготовкою.

Техніка оздоровчого бігу настільки проста, що не вимагає спеціального навчання, а його вплив на людський організм надзвичайно великий. Однак при оцінці ефективності його впливу слід виділити два найбільш важливі напрями: загальний і спеціальний ефект. Загальний вплив бігу на організм пов'язаний зі змінами функціонального стану центральної нервової системи, компенсацією енерговитрат, яких не вистачає, функціональними зрушеннями в системі кровообігу і зниженням захворюваності.

Тренування на витривалість є незамінним засобом розрядки і нейтралізації негативних емоцій, які викликають хронічну нервову перенапругу. Ці ж фактори значно підвищують ризик міокарда в результаті надлишкового надходження в кров гормонів надниркових залоз – адреналіну і норадреналіну, що особливо важливо для авіаційної галузі, бо професійна діяльність пов'язана з усілякими ризиками для здоров'я і життя.

Оздоровчий біг (в оптимальному дозуванні) в поєднанні з водними процедурами є кращим засобом боротьби з неврастенією і безсонням – хворобами XXI століття, викликаними нервовим перенапруженням, великою кількістю інформації, що надходить. У результаті знімається нервова напруга, поліпшується сон і самопочуття, підвищується працездатність. Особливо корисний у цьому плані вечірній біг, який знімає негативні емоції, накопичені за день, і «спалює» надлишок адреналіну, що виділяється в результаті стресів [7]. Таким чином, біг є кращим природним транквілізатором, більш дієвим, ніж лікарські препарати.

Заспокійливий вплив бігу посилюється дією гормонів гіпофіза (ендорфінів), які виділяються в

кров під час роботи на витривалість. При інтенсивному тренуванні їх вміст у крові зростає в 5 разів порівняно з рівнем спокою й утримується в підвищеній концентрації протягом кількох годин. Ендорфіни викликають стан своєрідної ейфорії, відчуття безпричинної радості, фізичного і психічного благополуччя, пригнічують відчуття голоду і болю, в результаті чого різко поліпшується настрій. Психіатри широко використовують циклічні вправи при лікуванні депресивних станів – незалежно від їх причини. Згідно з даними К. Купера, отриманими в Далаському центрі аеробіки, більшість людей, що пробігають за тренування 5 км, відчують стан ейфорії під час і після закінчення фізичного навантаження, що є провідною мотивацією для занять оздоровчим бігом [2].

У результаті такого різноманітного впливу бігу на центральну нервову систему при регулярних багаторічних заняттях змінюється і тип особистості бігуна, його психічний статус. Психологи вважають, що любителі оздоровчого бігу стають більш товариські, контактні, доброзичливі, мають більш високу самооцінку і впевненість у своїх силах і можливостях. Ці якості дуже необхідні для авіаційних фахівців, що працюють у колективі. Конфліктні ситуації у ЗВО, що займаються самостійно бігом, виникають значно рідше і сприймаються набагато спокійніше; психологічний стрес або взагалі не розвивається, або ж вчасно нейтралізується, що є кращим засобом профілактики інфаркту міокарда. У результаті більш повноцінного відпочинку центральної нервової системи підвищується не тільки фізична, а й розумова працездатність, творчі можливості людини. Заняття оздоровчим бігом справляють істотний позитивний вплив на систему кровообігу та імунітет.

Спеціальний ефект бігового тренування полягає в підвищенні функціональних можливостей серцево-судинної системи й аеробної продуктивності організму. Підвищення функціональних можливостей проявляється, перш за все, у збільшенні скорочувальної і «насосної» функції серця, зростанні фізичної працездатності. Під впливом тренування на витривалість знижується в'язкість крові, що полегшує роботу серця і зменшує небезпеку утворення тромбів і розвитку інфаркту [6].

Завдяки активації жирового обміну біг є ефективним засобом нормалізації маси тіла. У ЗВО, які регулярно займаються оздоровчим бігом, вага тіла близька до ідеальної, а вміст жиру в 1,5 раза менше, ніж у тих, хто не бігає. Крім основних оздоровчих ефектів бігу, пов'язаних із впливом на системи кровообігу і дихання, необхідно зазначити також його позитивний вплив на вуглеводний обмін, функцію печінки і шлунково-кишкового тракту, кісткову систему.

Регулярні тренування з оздоровчого бігу позитивно впливають на всі ланки опорно-рухового

апарату, перешкоджаючи розвитку дегенеративних змін, пов'язаних із віком і гіподинамією. Обмеження припливу суглобної рідини (лімфи) при гіподинамії призводить до порушення харчування хрящів і втрати еластичності зв'язок, зниження амортизаційних властивостей суглобів і розвитку артрозу. Циклічні вправи (біг, велосипед, плавання) збільшують приплив лімфи до суглобових хрящів і міжхребцевих дисків, що є кращою профілактикою артрозу і радикуліту. Позитивний вплив бігу на функцію суглобів можливий тільки за умови використання адекватних (які перевищують можливості рухового апарату) навантажень, поступового їх збільшення в процесі занять. Оскільки робота майбутніх авіаційних фахівців малорухлива, їм просто необхідно самостійно займатися аеробними вправами [8].

Висновки і пропозиції. Таким чином, позитивні зміни в результаті занять оздоровчим бігом сприяють зміцненню здоров'я, підвищенню опору організму дії несприятливих факторів зовнішнього середовища, а також тривалості професійної діяльності. Тому важливо залучати до цього виду фізичних вправ майбутніх авіаційних фахівців із метою формування необхідних фізичних, психологічних і психофізіологічних якостей.

Список використаної літератури:

1. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Москва : Издательство АСТ, Донецк : Сталкер, 2002. 192 с.
2. Купер К. Аэробика для хорошего самочувствия / Пер. с англ. 2-е изд., доп. и перераб. Москва : Физкультура и спорт, 1989. 224 с.
3. Мильнер Е.Г. В поисках панацеи. Путеводитель по системам оздоровления. Москва : Физкультура и спорт, 2004. 192 с.
4. Овчинникова Н., Нестерова С. Характеристика современных засобів занять оздоровчої спрямованості: методичні рекомендації. Київ : Олімпійська література, 1998. 24 с.
5. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. Москва : Владос-Пресс, 2002. 240 с.
6. Горобей М.П., Осадчий О.В. Загальна теорія здоров'я : навчальний посібник для студентів. Чернівці : ЧНТУ, 2017. 210 с.
7. Петров А.Т. Оздоровительная ходьба. Москва, 2001. 160 с.
8. Иванов Э.С. Методические рекомендации курсанту лётного училища по занятиям оздоровительным бегом. Кировоград : КВЛУ ГА, 1988. 24 с.

Lopatiuk O. The influence of recreational running on the professional longevity of aviation specialists

This article discusses one of the ways to combat hypodynamia – recreational running, an exercise that can be a modern cure for many diseases, helping to improve the health of aviation specialists. The state of our health largely depends on how and how much we move. The purpose of the article is to show the positive effect of recreational running on the health of future aviation specialists, as well as the duration of their professional activities. Emphasis is placed on the fact that jogging promotes good health, increases the body's resistance to adverse environmental factors. The relevance of the development of various methods of recreational running for the purposes of forming professional longevity in aviation specialists is emphasized. A survey was conducted among applicants for higher education at the Flight Academy of the National Aviation University in order to identify their attitude towards running, the peculiarities of its use in independent training. Their attitude towards running in general is revealed, the basic reasons for independent recreational running are defined, the reasons which prevent applicants of higher education from engaging in running are specified. For higher education students, the main reason for running health is satisfaction, a great sense of joy, in second place – good health, and in third place – motivation for sports.

The technique of recreational running is so simple that it does not require special training, and its impact on the human body is extremely large. The article identifies two areas of effectiveness of the impact of recreational running - general and special. The general effect of running on the body is associated with changes in the functional state of the central nervous system, compensation for lack of energy expenditure, functional changes in the circulatory system and reduced morbidity. The special effect is about increasing the functionality of the cardiovascular system and aerobic productivity of the body. It is substantiated that applicants for higher education who are engaged in recreational running become more sociable, friendly, have higher self-esteem and confidence in their abilities and capabilities, which is very necessary for aviation specialists working in teams. Endurance training has been shown to be an indispensable method of relieving negative emotions that cause chronic anxiety, which is especially important for the aviation industry, as professional activities involve all kinds of risks to health and life.

Key words: *running, motivation, health, professional longevity, cadets, physical activity, physical training.*

УДК 378.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.15>**Р. І. Любич**старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії Національної гвардії України

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НГУ

Досвід різних країн світу засвідчує, що створення військових (поліцейських) формувань поряд із регулярними збройними силами для забезпечення стабільності всередині держави і вирішення внутрішніх проблем є дуже поширеною практикою та дієвим складником у секторі безпеки країни. Мета створення цих формувань полягає в розв'язанні раптових завдань у мирний час та забезпеченні підтримання режиму у воєнний.

Висока напруженість службово-бойової діяльності в процесі виконання завдань за призначенням військ НГУ зумовлена гострою обстановкою на сході країни та підвищенням криміногенної обстановки в самій державі, бойові дії ведуться безупинно та характеризуються проявленнями ініціативи, швидкою дією військових підрозділів, раптовою зміною службово-бойової обстановки. Це своєю чергою призводить до значного підвищення активних дій військовослужбовців у загальному бюджеті часу виконання службово-бойових завдань, до значного напруження повсякденної службової діяльності, внаслідок цього до підвищення об'єму і особливо інтенсивності фізичних навантажень.

Якість військово-професійної діяльності офіцерів визначається багатьма факторами, особливо їх фізичною підготовкою. Це зумовлено не тільки великими фізичними навантаженнями, але і їх провідною роллю в керівництві та організації фізичної підготовки усього особового складу військ НГУ. Великі, часто максимальні фізичні навантаження та нервово-психологічні напруження, дії в складних умовах, пов'язаних із ризиком та небезпекою, постійною відповідальністю за боєздатність, військову дисципліну, військово-професійну майстерність підлеглих, необхідність прийняття відповідальних рішень в обмежені строки та інші особливості військової служби офіцерів зумовлюють високу фізичну та розумову напруженість їхньої службово-бойової діяльності.

У цьому дослідженні ми розпочинаємо з поняттєво-термінологічного апарату, розглянемо поняття «готовність» та «фізична готовність».

Важливо в дослідженні в процесі вивчення питань щодо ефективної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, проблеми формування їхньої фізичної готовності до службово-бойової діяльності ретельно розібрати ці поняття.

Ключові слова: *готовність, НГУ, фізична готовність, майбутні офіцери, службово-бойова діяльність.*

Постановка проблеми. З огляду на євроінтеграційні процеси, що тривають у суспільстві, набрання чинності законодавчими актами щодо реформування та розвитку Національної гвардії України в сучасних умовах, нагальним стає питання вдосконалення системи функціонування фізичної підготовки та спорту задля забезпечення якісної фізичної підготовки військовослужбовців до виконання службово-бойових завдань. Головним показником підготовленості майбутніх офіцерів НГУ є високий рівень сформованих професійних вмінь, навичок, фізичної та психологічної стійкості.

У загальному числі чинників, які визначають стан боєздатності військових підрозділів, важливого значення набуває готовність самих людей до вирішення специфічних задач із забезпечення надійного захисту своєї держави. Одним із чинників укріплення бойового потенціалу військових підрозділів є фізична готовність, яка суттєво впливає

на різноманітні сторони навчально-бойової діяльності військовослужбовців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задля розуміння категорії *готовність* застосуємо семантичний аналіз. Метод семантичного аналізу слова є одним з універсальних способів дослідження лексичного значення слова. Значення цього слова у тлумачному словнику описується за допомогою словникової дефініції, або тлумачення.

Але визначення у тлумачних словниках іноді бувають недосконалі. Некритичне застосування визначень зі словників може привести дослідника до неправильних висновків. Тому дефініційний аналіз має бути доповнений перевіркою дефініцій, через зіставлення даних кількох словників чи через зіставлення даних тлумачного словника з даними словників інших типів.

У довідниках термін «готовність» подається як «стан готового, бажання зробити що-небудь»,

«стан підготовленості до чогось, в якому організм налаштований на дію чи реакцію», «стан людини при якому він готовий вилучити користь з деякого досвіду» [1; 2]. У тлумачному словнику *готовність* визначається як: 1) згода зробити будь-що; 2) стан, за якого все зроблено, все готове для будь-чого [3, с. 365]. У словнику MerriamWebster готовність трактується як стан підготовки.

Словник за редакцією А.Й. Капської подає тлумачення готовності так: 1) стан, коли зробив всі необхідні приготування, приготувався до чого-небудь; стан, який показує згоду, схильний, охочий що-небудь зробити; 2) згода, бажання зробити що-небудь [4, с. 49].

Під час аналізу довідкової літератури, а саме другого видання «Психологія» під редакцією А. Петровського і М. Ярошевського за 1990 рік, бачимо, що поняття «психологічна готовність» чи «готовність до діяльності» не висвітлювалось, а це означає, що до цього часу поняттю було присвячено мало робіт та воно було слабко вивчене. Проте в цьому ж році в іншому словнику в перше з'являється «готовність до професійної діяльності».

У ньому наголошується, що основною особливістю готовності до професійної діяльності є її інтегративний характер, що проявляється в упорядкованості внутрішніх структур, узгодженості основних компонентів особистості професіонала, постійності, стабільності й послідовності їх функціонування, за задумом автора професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості фахівця, що сприяють продуктивній роботі [5].

У роботі з сучасною довідковою літературою [6; 7; 8; 9] нами було виявлено деякі відмінності у тлумаченнях поняття «готовність»:

- визначається настановою, спрямованою на виконання деяких дій, допускає наявність певних знань, вмінь, навичок, готовність до протидії проблемам, які стають на заваді у процесі виконання дії;

- сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння певним видом діяльності;

- активно дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання поставленого завдання. Для готовності до дій необхідні знання, вміння, навички, налаштованість та рішучість зробити ці дії. Готовність до певного виду діяльності (навчання, праця) передбачає певні мотиви та здібності;

- факт, при якому організми краще пристосовуються до асоціювання певних поєднань стимулів та реакцій;

- визначає стан готовності до дії як поєднання чинників, що характеризують різні рівні і сторони готовності. Залежно від умов виконання доміную-

чої дії може визначитись одна зі сторін готовності до дії.

У педагогічних словниках, енциклопедіях тлумачення готовності, на нашу думку, висвітлене достатньо. Вітчизняними науковцями одним з кращих визнано «Український педагогічний словник» (С. Гончаренко, 1997), але в ньому наведено лише дефініцію готовності до шкільного навчання [10, с. 74].

У педагогічному словнику за редакцією професора М. Ярмаченка готовність розглядається як «інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання завдань за призначенням» [11, с. 44].

У тлумачному словнику з інформаційно-педагогічних технологій бачимо тлумачення понять «готовність» та «готовність до трудової діяльності». Готовність – стан особистості, що дає змогу успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні. Готовність до трудової діяльності – інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці, наявність знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуальних типологічних та соціально-психологічних особливостей, що зумовлюють високу ефективність її професійного функціонування [12, с. 16].

У короткому термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій пропонується визначення поняття «*готовність до інноваційної педагогічної діяльності*» – особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності, володіння ефективними засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Підбиваючи підсумки та узагальнюючи наявні дефініційні тлумачення слова «*готовність*» у довідниковій літературі, можна встановити, що здебільшого укладачі розуміють її як стан, що визначається прагненням до здійснення певної діяльності чи дії. При цьому у психологічних довідниках особливо підкреслюється психологічний стан особистості, внутрішнє бажання, вмотивованість на діяльність, а в педагогічних акцентовано на володінні знаннями, вміннями, навичками, способами діяльності, що зумовлюють успішність її виконання.

Спираючись на завдання нашого дослідження, ми будемо розуміти готовність як феномен, який пов'язаний з особливим станом особистості, що дає змогу здійснювати певну діяльність.

З філософської позиції готовність розглядають як прояв діалектичної єдності (діяльності) та форми (рівня готовності до її здійснення), від постійного до мінливого (перехід від сталого до

підвищення рівня готовності в результаті цілеспрямованого впливу навчання та виховання), необхідність бути готовим для здійснення певної діяльності. Вчені-філософи розглядають готовність особистості до діяльності як стан свідомості, «діяльність» програмується та спрямовується свідомістю, яка виступає причиною людських дій [13].

Б. Ананьєв трактує готовність як якість і властивість особистості, прояв професійної спрямованості, характеристику особистості, різноманіття професійних здібностей. О. Чернікова розглядає поняття «готовність» в обмеженому аспекті розвитку передстартового стану спортсмена, Р. Гаспарян та М. Мазмазян вивчають його як готовність до діяльності.

К. Платонов вбачає три визначення поняття готовності:

- результат виховання, що проявляється в бажанні брати участь у суспільній трудовій діяльності;

- готовність до праці, результат професійного навчання та робота за вибраним фахом;

- готовність до певної діяльності, стан психологічної мобілізації [6].

Психологи виділяють види готовності: тимчасова і довготривала (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Н. Левітов та ін.), функціональна і особистісна (Р. Гурова, М. Дмитрієва, А. Лучинська та ін.), психологічна і практична (Б. Ананьєв, А. Асмолов, Ю. Васильєв, В. Петровський, Б. Райський та ін.), загальна і спеціальна (Б. Ананьєв, В. Сластьонін та ін.), розумова і фізична (Б. Ананьєв, М. Степанов та ін.).

Ситуативна готовність проявляється у внутрішньому налаштуванні на певний тип поведінки, активізації усіх сил на доцільних діях, тривала – це стійка характеристика особистості, що полягає в попередньо засвоєних знаннях, вміннях, навичках та мотивах. Саме завчасно сформована довготривала (загальна) готовність є передумовою успішної діяльності [14, с. 66].

У психологічній літературі є кілька підходів зі своїми трактуваннями.

Особистісний підхід – комплекс пов'язаних між собою та взаємозумовлених психологічних якостей (О. Філь, Л. Карамушка), характеристика особистості, яка виступає як вагома передумова спрямованої діяльності, її регуляції, стійкості (О. Краснорядцева, С. Максименко, Л. Матюхнюк), порівняно стала та особлива для конкретного типу діяльності динамічна сукупність диспозицій особистості (С. Савицька, О. Хрущ-Ріпська, Р. Санжаєва).

Особистісно-функціональний підхід – цілеспрямований вплив особистості, що містить систему професійних теоретичних знань, вмінь та навичок, досвіду, психофізичних якостей (С. Кучеренко, Н. Кузьміна, С. Равікович).

Відповідно до мети дослідження нам імпонує визначення готовності з позиції функціонального підходу. Науковці П. Рязцев, Ю. Самарін, Е. Ільїн, В. Алаторцев, Л. Нерсенян розглядали в рамках цього підходу готовність до діяльності як тимчасове явище, працездатність, активізацію психічних функцій, вміння спрямовувати необхідні фізичні та розумові ресурси на виконання певної діяльності.

Реферативний огляд наукових публікацій та аналіз досліджень показали, що *соціальний аспект* проблеми готовності до діяльності пов'язаний із професійною діяльністю та охоплює такі напрями:

- готовність до професійної діяльності як до соціально значущої сфери активності. Наприклад, педагогічна діяльність має особливу соціальну значущість, спрямовану на збереження і передачу соціального досвіду та культури суспільства, висуває високі вимоги до особистості педагога, що своєю чергою детермінує необхідність вдосконалення його готовності до педагогічної діяльності;

- готовність до професійної діяльності як фактор професійної соціалізації особистості. Наприклад, формування готовності до професійної діяльності ґрунтується на розумному поєднанні інтересів суспільства, держави, особистості, перетворюється на один із найбільш значущих чинників, здатних забезпечити професійну соціалізацію;

- відповідність рівня готовності до професійної діяльності запитам сучасного ринку праці та соціальним потребам щодо підготовки спеціалістів різного профілю.

Категорія готовності загалом відображає співвідношення якостей суб'єкта діяльності з її вимогами. Враховуючи багатовимірність діяльності, готовність необхідно розглядати як складне, багатобічне і багаторівневе утворення [15].

На сучасному етапі розвитку в психологічній науці зібрано широкий теоретичний і практичний матеріал із проблеми готовності суб'єкта до будь-яких видів професійної діяльності. На початку ХХ ст. проблема готовності до діяльності стала предметом досліджень вчених із різних галузей військових, фізіологів, психологів і педагогів, готовність почали розробляти з позиції теорії рефлексів І. Павлов, теорії установки Д. Узнадзе. Вчені (П. Анохін, М. Бернштейн, М. Левітов, О. Лурія, Г. Мегун, Г. Уолтер, О. Ухтомський та ін.) до середини ХХ ст. виявили психологічні, нейрофізіологічні та фізіологічні механізми регуляції, саморегуляції поведінки, очевидною стала проблема готовності до діяльності взагалі і до професійної діяльності зокрема [16].

У 60-х роках ХХ ст. набула актуальності та стала предметом досліджень проблема готовності до діяльності спортивних (Б. Новиков, Є. Козлов, Ф. Генев, А. Пуні та ін.) і військових психоло-

гів (П. Корчемний, О. Столяренко, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Барабаншиков, С. Кандибович та ін.). М. Філатова-Шуєва, В. Пушкін, Л. Нерсисян та ін. працювали над вивченням взаємодії людини і складних технічних систем у межах інженерної психології та психології праці. Представники педагогічної та соціальної психології (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Климов, О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, В. Мерлін, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Сластьонін, В. Серіков та ін.) усвідомили значущість вивчення готовності до діяльності та невдовзі розпочали роботу в цьому напрямі [17].

Мета статті – на основі аналізу науково-методичної літератури охарактеризувати наукові підходи до визначення поняттєво-термінологічного апарату понять «готовність» та «фізична готовність» та дати визначення фізичній готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Феномен «готовність» спочатку співвідносився з діяльністю в складних або екстремальних умовах, службово-бойовою діяльністю військовослужбовців чи працівників ОВС, спортсменів, педагогів, бо мав прояв у діяльності через поняття «боездатність», «сконцентрованість», «налаштованість», «уважність» тощо і розглядався як короткотривалий стан. Про те надалі дослідили, що готовність співвідноситься з такими характеристиками людини, як здібність, професіоналізм, компетентність, цілеспрямованість, наполегливість.

Особливостям професійної підготовки та готовності присвячені дослідження Е. Зеєра, Д. Григор'єва, А. Каптерева, В. Машина, О. Пасько, Ю. Поваренкова, О. Романової, А. Турчинова, В. Шадрікова, Е. Яковенко, М. Медвідь та ін. Психологічні аспекти професійного розвитку співробітників силових структур розглядають О. Бандурка, О. Землянська, Г. Запорожцева, В. Медведєв, А. Москаленко, О. Сафін.

Розкриваючи професійні здібності суб'єкта будь-якого педагогічного процесу, автори виділяють широке коло здібностей, якими вони мають володіти: експресивні здібності (вміння грамотно виражати думки за допомогою слова і невербальних засобів), дидактичні здібності (уміння грамотно подати матеріал), науково-педагогічні здібності (участь у науково-дослідницькій роботі, бажання працювати творчо і т. п.), перцептивні здібності (вміння сприймати внутрішній світ підлеглого солдата чи курсанта, відчувати його психічний стан), комунікативні здібності (вступати в контакт із людьми, підтримувати з ними правильні відносини), особистісні (дотримуватись відчуття міри у відносинах з оточуючими, поваги до підлеглих), організаторські здібності (уміння продумати та провести будь-який захід), мажорні здіб-

ності (оптимізм і гумор керівника чи педагога, які допомагають активізувати будь який вид роботи); психомоторні (рухові вміння і навички), гностичні здібності (вміння аналізувати свою діяльність, положення в колективі), конструктивні здібності (вміння проєктувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї діяльності).

Поєднання цих здібностей визначає рівень професійної готовності до службово-бойової діяльності, яка виражається, з одного боку, в психологічній і фізичній готовності, а з іншого – в науково-теоретичній і практичній підготовці.

Спираючись на перелічені вище характеристики, можна зазначити, що майбутній офіцер має: 1) володіти знаннями, уміннями і навичками гуманістичної організації процесу загалом; 2) володіти певними якостями, що характеризують його як людину-гуманіста.

Важливе значення фізичного стану майбутніх офіцерів НГУ в структурі їх становлення та бойової готовності впливає з наукового розуміння сутності людської особистості, ґрунтується на аналізі необхідності різних фізичних якостей нацгвардійця для вдалого виконання завдань за призначенням.

Відповідно до наукового погляду людська особистість являє собою діалектично суперечливу єдність, особливого типу суміш різних властивостей, що відображають біосоціальну сутність людини. Відомо, що особистість людини є кінцевим результатом природної організації та умов, які оточують людину протягом усього життя. Правила, що керують тілесними та духовними існуванням людини, – це два принципи, які ми можемо відокремити один від одного в нашій уяві та розумінні, але не в дійсності. Тому різні фізичні уміння та загалом фізична організація суспільства є невід'ємною частиною людства.

Показники фізичного стану в структурі особистості офіцера проявляються в трьох основних аспектах:

- рівень розвитку тих чи інших фізичних якостей майбутнього офіцера залежить від загальної працездатності;
- фізичні особливості майбутніх офіцерів впливають на результативність діяльності, психологічні властивості та навіть їхній світогляд;
- фізична організація майбутніх офіцерів зумовлює їх спосіб життя загалом.

З цього випливає, що в структурі особистості майбутнього офіцера НГУ поряд із духовними та іншими якостями важливу роль відіграють різноманітні показники їхнього фізичного стану. Це в повній мірі стосується і формування фізичної готовності, стану їх особистості, відповідності вимогам військово-професійної діяльності. Велике значення фізичних параметрів майбутніх офіцерів НГУ для успішного виконання бойових

завдань було неодноразово підтверджено. У багатьох прогресивних країнах у військових спеціалістів цей факт не викликає ніяких сумнівів.

Необхідність високої фізичної готовності особливо наочно було продемонстровано під час війни на сході України. Від підготовки кожного бійця залежить успішність військової операції загалом. На війні, як відомо, бойові дії ведуться і вдень, і вночі, по шляхах та по бездоріжжю, марш кидки виконують у будь-яку погоду. Все це під силу лише фізично підготовленим військовослужбовцям.

У науковій літературі з фізичного виховання часто можна зустріти терміни «фізична підготовка» та «фізична підготовленість». Одразу розтлумачимо ці поняття.

Термін «фізична підготовка» використовують із терміном «фізичне виховання», тільки «фізична підготовка» використовується переважно тоді, коли хочуть підкреслити прикладну спрямованість щодо військової служби чи іншого виду діяльності, що вимагає фізичної підготовленості. Розрізняють загальну та спеціальну фізичну підготовку.

Загальна фізична підготовка являє собою неспеціалізований або відносно мало спеціалізований процес фізичного виховання, зміст якого націлений на створення загальних передумов успіху в різних видах діяльності чи у виконанні службово-бойових завдань [18, с. 83].

Спеціальна фізична підготовка – це різновид фізичного виховання, спеціалізованого під особливості якої-небудь діяльності (професійної, спортивної), вибраної об'єктом поглибленої спеціалізації. А «фізична підготовленість» є результатом фізичної підготовки, що втілена в досягнутій працездатності та сформованих рухових навичках, необхідних у певному виді діяльності, або сприяє її опануванню [18, с. 84].

У роботі С. Грициляк та Ю. Цюпак фізична підготовленість характеризується як показник розвитку основних рухових якостей та навичок. У практиці фізичного виховання фізичну підготовленість поділяють на загальну й спеціальну.

Загальна фізична підготовленість характеризує рівень розвитку основних фізичних якостей і навичок, необхідних в усіх видах життєдіяльності людини (сили, витривалості, швидкості, гнучкості, спритності то що).

У Наказі «Про затвердження Порядку з організації фізичної підготовки військовослужбовців у Державній спеціальній службі транспорту» визначено, що фізична готовність – це визначений рівень фізичної підготовленості військовослужбовців, який дозволяє їм виконувати завдання відповідно до обійманих посад [19].

G.L. Boykin Sr. та V.J. Rice пропонують фізичну готовність як здатність безпечно та ефективно виконувати на мінімальному рівні регулярні або критичні

фізичні завдання, необхідні для роботи, при цьому підтримуючи здоров'я та фізичну форму [20].

Проаналізувавши роботи як вітчизняних, так і іноземних вчених у галузі фізичної підготовки серед цивільних і військовослужбовців, ми пропонуємо таке визначення поняття: *фізична готовність – це стан організму військовослужбовця, який забезпечує високу дієздатність, гарантує успішне виконання службово-бойової діяльності та підтримання оптимального стану здоров'я, забезпечує стійкість до несприятливих факторів службово-бойової діяльності.*

Висновки і пропозиції. Таким чином, важливе значення різних показників фізичного стану майбутніх офіцерів у структурі їх готовності до бойової діяльності безумовне. Фізичний розвиток, функціональний стан організму та фізична підготовленість військовослужбовців позитивно впливають на параметри бойової готовності особового складу, суттєво зумовлюють загальну ефективність виконання завдань за призначенням.

Наступним етапом нашого дослідження є дослідження понять «діяльність» та «службово-бойова діяльність» стосовно проблеми формування фізичної готовності майбутніх офіцерів НГУ до службово-бойової діяльності.

Список використаної літератури:

1. Оксфордський толковий словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. Москва : Вече, АСТ, 2002.
2. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 260 с.
5. Кордуэлл М. Психологический справочник / пер с англ. К.С. Ткаченко. Москва : ФАИР – ПРЕСС, 2002. 448 с.
6. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Высшая школа, 1984. 174 с.
7. Психология : Словарь / сост. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
8. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
9. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 260 с.

10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
11. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ : Пед.думка, 2001. 516 с.
12. Крупський Я.В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник / Я.В. Крупський, В.М. Михалевич. Вінниця : ВНТУ, 2012. 72 с.
13. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1981. 176 с..
14. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Москва : АСТ; Мн. : Харвест, 2001. 576 с.
15. Ушмарова В.В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти : монографія. Харків : Видавець Рожко С.Г., 2016. 400 с.
16. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2006. 572 с.
17. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2006. 572 с.
18. Матвеева Л.П. Теорія та методика фізичного виховання: навчальний посібник для інститутів фіз. виховання : Ч. 1: Загальні основи теорії та методики фізичного виховання / під заг. ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новікова. Москва : Фізична культура та спорт, 1976. 304 с.
19. Про затвердження Порядку з організації фізичної підготовки військовослужбовців у Державній спеціальній службі транспорту : Наказ від 24.11.2014 р. № 595.
20. Physical Readiness is More Than Physical Fitness: Relationships Between Army Physical Fitness Test Scores and Self reports of Physical and Psychological Fitness Gary L. Boykin Sr. and Valerie J. Rice, U.S Army Research Laboratory, RSQ Branch, Army Medical Department Field Office, 3161 McIndoe Road, Fort Sam Houston (JBSA), San Antonio, TX 78234, USA January 2020

Liubchich R. Characteristics of the conceptual-terminological apparatus of the problem of forming the physical readiness of future officers of NGU

The experience of different countries of the world testifies that the creation of military (police) formations along with regular armed forces to ensure stability in the middle of the state and solving internal problems is a very common practice and an effective component in the country's security sector. The purpose of creating these molds is to solve sudden tasks in peacetime and ensuring maintenance of the regime in the military.

The high tension of service-combat activity in the execution of tasks by appointment of troops of the NGU is due to an acute situation in the east of the country and an increase in the criminogenic situation in the state itself, hostilities are being conducted continuously and are characterized by the exemplary of the initiative, the rapid action of military units, a sudden change in the service-military environment. This in turn leads to a significant increase in the active actions of servicemen in the general budget of the time of performance of official-fighting tasks, to a significant stress of everyday official activity, as a consequence of an increase in volume and especially the intensity of physical activity.

The quality of military-professional activities of officers is determined by many factors, especially their physical training. This is due not to large physical activity, but also their leading role in the leadership and organization of physical training of the entire personnel of the NGU troops. Large, often maximal physical activity and neuro-psychological stresses, actions in difficult risk and danger conditions, constant responsibility for combat capability, military discipline, military-professional skills of subordinates, the need to accept responsible decisions in limited terms and other features of the military Service officers determine the high physical and mental tensions of their service-military activity.

In this study, we start with a non-terminology apparatus, consider the concept of "readiness" and "physical readiness".

It is important in the study in studying the issues that to the effective training of future NGU officers, the problems of the formation of their physical readiness to service and combat activity should be carefully disassembled these concepts.

Key words: readiness, NGU, physical readiness, future officers, service-combat activities.

Г. Д. Маликкандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

ПРАГМАТИКА І ПЕРЕКЛАД: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто взаємозв'язок між прагматикою як наукою про використання мови, зокрема інтерпретацію лінгвістичного знака в певному контексті та перекладом як інтерпретацією оригінального тексту засобами іншої мови. Обґрунтовано необхідність максимального спрямування професійної підготовки майбутніх перекладачів на усвідомлення ними прагматичної сутності перекладацької діяльності як різновиду міжкультурної комунікації.

Проаналізовано роль навчального курсу «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу» як важливого елемента освітньої програми, мета якого – формування прагматичного компонента професійної компетентності майбутнього перекладача. Описано зміст курсу, який охоплює найважливіші аспекти прагматики та лінгвопрагматики, визначено предмет вивчення, мету та навчальні результати – предметні компетентності.

Акцентовано на такому важливому дидактичному інструменті для засвоєння навчального матеріалу курсу, як система завдань – своєрідних сценаріїв комунікативного акту, в яких задані програми дій для його основних учасників: адресанта, інтерпретатора й адресата. Описано 12 видів завдань, розроблених за принципом цілепокладання для формування критеріально орієнтованих результатів засвоєння дисципліни. Завдання передбачають вправи/тести закритої форми із запропонованими відповідями та відкритої форми з вільно конструйованими відповідями. Завдання мають різну мету і слугують для багаторівневого оцінювання засвоєння студентами теми: 1) запам'ятовування та відтворення матеріалу; 2) інтерпретації матеріалу та встановлення зв'язків з іншими навчальними темами/матеріалами; 3) застосування вивченого матеріалу в нових навчальних контекстах; 4) виділення частин цілого та виявлення взаємозв'язку між ними; 5) оцінювання значення певного матеріалу для конкретної мети; 6) комбінування елементів для отримання нової цілісності з новою системою властивості.

Вправи уможливають об'єктивне оцінювання сформованості предметних компетентностей та розвивають різні складники професійної компетентності майбутнього перекладача.

Ключові слова: лінгвопрагматика, семантика, прагматика тексту, прагматика перекладу, галузі прагматики, види прагматичного знання, професійна підготовка перекладача, силабус, вправа.

Постановка проблеми. Дослідження кінця ХХ століття та початку ХХІ століття засвідчують активне використання антропоорієнтованих підходів до вивчення мовних явищ. Підтвердженням цього є розвиток таких напрямів, як прагматична лінгвістика та прагматика перекладу, теоретичні засади яких закладені американськими вченими Ч. Пірсом (1839–1914) та Ч. Моррісом (1901–1978). Засновник семіотики, Ч. Пірс включив у модель семіозису знаковий засіб, позначений об'єкт та інтерпретанта [8]. Ч. Морріс, автор терміна «прагматика» у його сучасній змістовій інтерпретації, підсилив значущість суб'єкта комунікативної діяльності, акцентуючи прагматичний вимір семіозису в п'ятикомпонентній структурі, до якої відніс знак, інтерпретанта, інтерпретатора, сигніфікат і денотат [18].

Власне інтерпретація вербального знаку засобами іншої мови лежить в основі прагматичної сутності перекладу. Так, О. Селіванова підкреслює, що цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність перекладача «поєднує в одному перетворювальному процесі такі дві фази, як інтер-

претація оригінального тексту та породження на підставі цієї інтерпретації тексту-перекладу» [6, с. 452]. Саме тому професійна підготовка майбутніх перекладачів повинна бути максимально спрямована на усвідомлення ними прагматичної сутності тексту оригіналу та перекладу та розвиток прагматичного компонента їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія прагматики включає декілька періодів: 1) 1930–1940 рр. – прагматика – це частина семіотики, яку вивчали через призму філософії; 2) 1950–1960 рр. – сформована базова теорія прагматики завдяки дослідженням Д. Остіна (J. Austin), Д. Серля (J. Searle) та П. Грайса (P. Grice); 3) 1970-ті рр. – виокремлення прагматики в самостійну дисципліну; 1970–1980 рр. – активний розвиток лінгвістичної прагматики (лінгвопрагматики/прагмалінгвістики), розширення її проблематики.

Починаючи з 90-х рр. ХХ століття у центрі уваги дослідників перебуває прагматика перекладу. Так, Дж Леві підкреслює; «As all semiotic processes,

translation has its PRAGMATIC DIMENSION as well»; «Translation theory tends to be normative, to instruct translators on the OPTIMAL solution; actual translation work, however, is pragmatic; the translator resolves for that one of the possible solutions which promises a maximum of effect with a minimum of effort» [16, с. 156]. (Підкреслення наші.) Об'єктами досліджень стають такі аспекти: 1) загальнотеоретичні проблеми прагматики перекладу (О. Брандес, Л. Вагапова, Л. Гікі, М. Єсаянц, В. Заботкіна, Е. Кітіс, А. Нойберт, П. Ньюмарк); 2) прагматична адаптація тексту (О. Григор'єва, В. Демецька); 3) комунікативно-прагматичні особливості перекладу текстів, що презентують різні функціональні стилі: ділових листів (І. Шаргай); міждержавних угод (І. Орлова); публіцистики (В. Павлик); PR-жанру в просторі банківського дискурсу (Т. Махортова); художньої літератури (Т. Дробишева Т. Караневич, Л. Макарова, Є. Морозкіна, С. Хамматова) та ін.

Про важливість зазначеної проблеми для студентів спеціальності 035 «Філологія» спеціалізації 035.04 «Германські мови та літератури (переклад включно)» свідчать такі видання: монографія «Прагматична адаптація та її особливості під час перекладу текстів різних жанрів» (автори – Е.О. Куц, Г.М. Костенко, Н.В. Лазебна, А.Б. Підгорна, І.В. Кузнецова) [5]; навчальні посібники Н.Ф. Гладуш «Прагматика перекладу» [2] та М.І. Караневич «Прагматика перекладу художньої літератури» [4]. Дають уявлення про зміст навчальних дисциплін «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу» та «Прагматичні аспекти перекладу» доступні в Інтернеті робочі програми (<http://umm.pstu.edu/handle/123456789/19663>); (https://lingua.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/RP_Linhvoprahmatychni-aspekty-perekladu.pdf); (<http://www.im.puet.edu.ua/files/lic2020/np-lap.pdf>).

Незважаючи на широке коло досліджуваних проблем, пов'язаних із прагматикою тексту і перекладу, у процесі викладання курсу «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу» виникає необхідність у розробленні дидактичних матеріалів, які уможливають цілеспрямоване, багаторазове відтворення студентами певних фрагментів навчальної інформації у нових комунікативних та квазікомунікативних контекстах із метою формування предметних, фахових та ключових компетентностей. Незамінним засобом для усвідомлення майбутніми перекладачами інтерсуб'єктивних вимірів лінгвопрагматики є вправи та завдання, які допомагають віднайти зв'язки між лінгвістичними структурами, які вживає комунікатор, та його світобаченням і морально-етичними цінностями, що є підґрунтям комунікативних стратегій і тактик, які втілюють основні закони, принципи, правила й конвенції спілкування.

Мета статті – акцентувати взаємозв'язок між прагматикою та перекладом на прикладі навчальної дисципліни «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу» й описати формати вправ і завдань для формування відповідних предметних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. В Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу важливу роль у професійній підготовці майбутнього перекладача (здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти) відіграє навчальна дисципліна «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу». Предметом її вивчення є особливості комунікативної діяльності людини з урахуванням, з одного боку, законів життя суспільства, його національних традицій та укорінених культурних стереотипів, а з іншого – неповторної індивідуальності людини як цілісного утворення, яке характеризується певним співвідношенням психічних якостей та особистих рис, особливим світосприйняттям, когнітивною базою та взаємозв'язками з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Мета вивчення дисципліни – ознайомлення студентів-магістрів з основними поняттями й категоріями лінгвопрагматики та прагматики перекладу для формування вміння враховувати прагматичні чинники у спілкуванні в англійськомовних країнах та визначати комунікативно-прагматичні параметри тексту і вибудовувати відповідно до них власну стратегію перекладу з англійської мови на українську й навпаки.

Курс складається з трьох модулів:

– Модуль 1 – пропедевтичні засади лінгвістичної прагматики: Defining Pragmatics: The Pragmatic Turn in Philosophy; pragmatics as a branch of knowledge; pragmatics and natural language; pragmatics as the study of the use of linguistic signs in actual situations; boundary between semantics and pragmatics; pragmatics as an interdisciplinary field; branches of pragmatics; pragmatic knowledge; categories of pragmatics.

– Модуль 2 – мікропрагматика: Pragmatics and communication: Speech Act Theory; principles of speech interaction; the Cooperative principle; the Gricean model of meaning; discourse as a cognitive communicative phenomenon; text as a product of discourse activity; implicature; reference; deixis; presupposition; information structure; pragmatic failures (deviations); pragmatic component of communicative competence.

– Модуль 3 – прагматика перекладу: Pragmatics of translation: communicative pragmatic equivalence; translation norms and quality control of translation; pragmatic strategies of translation; The Code of Ethics of a Translator/Interpreter.

Основний акцент курсу базується на тому, що прагматика є рефлексією «мовної практики

й реконструкції її апріорних структур» [7], яка формує чутливість майбутнього перекладача до комунікативної парадигми автора тексту, значущості його суджень у формуванні проблематики повідомлення та його когерентності, закладання імпліцитних структур, що можуть суперечити константним змістовим постулатам.

Зупинимось на основоположних аспектах пропедевтичного модуля, який уводить майбутніх перекладачів у царину прагматики, ознайомлюючи їх із ключовими поняттями прагматики тексту та перекладу, закладаючи основу розуміння важливості збереження прагматичної цілісності тексту оригіналу в перекладі та необхідності розвитку власного потенціалу для вирішення нестандартних перекладацьких проблем.

У процесі вивчення модуля студенти повинні сформувати низку предметних компетентностей, тобто досягнути таких навчальних результатів: 1) усвідомити сутність прагматичного «повороту» у філософії, семіотиці, лінгвістиці; 2) сформулювати уявлення про предмет, основні поняття й завдання лінгвопрагматики та її зв'язки з іншими дисциплінами; 3) осмислити особливості співвідношення понять «семантика» і «прагматика»; 4) сформулювати уявлення про комунікативний смисл як дослідницьку одиницю лінгвопрагматики; 5) вільно оперувати термінами, виступати з мінілекціями, обговорювати актуальні теми з лінгвопрагматики; 6) сформулювати когнітивне підґрунтя для осмислення значення лінгвопрагматики для ідентифікації мовних сигналів та трансляції різноманітних комунікативних смислів із метою забезпечення ефективною кроскультурної комунікативної діяльності перекладача.

Основним інструментом, який уможливило досягнення таких навчальних результатів, уважаємо систему вправ і завдань, яка ґрунтується на цілепокладанні, вираженому через елементи таксономії Б. Блума: знання/пригадування, розуміння/усвідомлення, застосування, аналіз, оцінювання і синтез/створювання. [10] Відповідно, розроблені нами завдання мають різну мету і слугують для багаторівневого оцінювання засвоєння студентами теми: 1) запам'ятовування та відтворення матеріалу; 2) інтерпретації матеріалу та встановлення зв'язків з іншими навчальними темами/матеріалами; 3) застосування вивченого матеріалу в нових навчальних контекстах; 4) виділенні частин цілого та виявленні взаємозв'язку між ними; 5) оцінюванні значення певного матеріалу для конкретної мети; 6) комбінуванні елементів для отримання нової цілісності з новою системною властивістю.

Усвідомленню студентами міждисциплінарної сутності прагматики сприяє **Завдання 1**.

Assignment 1. Being a diversified field, pragmatics embraces quite a strong reciprocal rela-

tionship with many disciplines. Extend the following lists of disciplines related to pragmatics and pragmalinguistics as its subfield:

a) *anthropology, developmental and cognitive science, media research, and computer-related studies, information technology, education, neurology, speech–language pathology, ,*

b) *lexicology, cognitive linguistics, conversational analysis,*

Майбутні перекладачі візуалізують у такий спосіб особливе місце прагматики у структурі наук про мову (антропологічно, соціально, психологічно, функціонально, комунікативно і когнітивно зорієнтованих), укладаючи два переліки дисциплін, з якими тісно пов'язана ця галузь, беручи за основу наведені нижче тези Ф. Бацевича та Д. Вершуерен:

1) *Сучасна лінгвістична прагматика тісно пов'язана з філософією мови, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, теорією мовленнєвих актів, функціональним синтаксисом, лінгвістикою тексту, дискурсивним аналізом, конверсаційним аналізом, етнографією мовлення, когнітивною лінгвістикою, дослідженнями у сфері штучного інтелекту, комунікативною лінгвістикою та деякими іншими напрямками сучасної науки про мову. [1, с. 29–30]*

2) *“Pragmatics”, whether as a component of a linguistic theory or as a new kind of theory of linguistic communication, has to rely on close cooperation with other disciplines such as sociology, psychology, philosophy, logic and mathematics, information and system theory, jurisprudence, literary science etc [27, с. 262].*

В огляді підходів до визначення поняття «прагматика» наголошуємо на тому, що друга половина ХХ століття відзначилася активними дослідженнями для окреслення меж проблемного та термінологічного полів лінгвопрагматики. Однак навіть на початку ХХІ століття Ф. Бацевич називає її сферою знань із ще «не визначеною оперативною дослідницькою одиницею, ще не сформованими методами, методиками і прийомами аналізу і ще не опрацьованою метамовою опису своїх об'єктів» [1, с. 30].

Наводячи визначення терміна «прагматика» різними авторами, звертаємо увагу студентів на багатовекторність інтерпретацій та пропонуємо визначити відмінності у підходах, що окреслюють змістові межі науки, виокремлюючи ключові опорні структури у дефініціях дослідників-англістів, які є водночас носіями англійської мови (**Завдання 2**, табл. 1).

Assignment 2. Identify key elements in the following definitions of pragmatics.

Таким чином, студенти доходять висновку, що прагматика вивчає комунікативні прагматичні смисли соціального, культурного та духовно-пси-

Таблиця 1

Визначення терміна «прагматика»

Автор та визначення	Акценти
D. Crystal [11, с. 379]: pragmatics is "the study of language from the point of view of the users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction, and the effects their use of language has on the other participants in an act of communication".	<i>language users and meaning in the context of social interaction</i>
S. Levinson [15, с. 24]: 1) pragmatics "is the study of those relations between language and context that are grammaticalized, or encoded in the structure of a language" [с. 10]; 2) pragmatics "is the study of all those aspects of meaning not captured in a semantic theory" [с. 12]; 3) pragmatics "is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate".	<i>language and grammaticalized context; meaning beyond semantic meaning; ability of language users and contexts</i>
L. Mey [17, с. 3265]: "pragmatics focuses on the actual language users, their – multimodal – communicative behaviour, their world and their point of view, in short, 'the total human context of [language] use'".	<i>actual language users + the total human context of language use</i>
G. Senft [24, с. 3]: "Pragmatics studies language from the perspective of language users embedded in their situational, behavioral, cultural, societal, and political contexts, using a broad variety of methodologies and interdisciplinary approaches depending on specific research questions".	<i>language users in various contexts</i>
R. Stalnaker [25, с. 184]: "[j]ust what constitutes 'pragmatics' is an open question, but there seems to be general agreement that pragmatics is a system of rules which defines the relationship of meaning to the contexts in which it occurs, that is, it matches functions with particular language choices in particular contexts".	<i>rules, contextual meaning, linguistic choices and to contexts</i>
J. Thomas [26, с. 22]: pragmatics is "making meaning is a dynamic process, involving the negotiation of meaning between speaker and hearer, the context of utterance (physical, social and linguistic) and the meaning potential of an utterance".	<i>meaning in interaction</i>
G. Yule [28, с. 3]: "Pragmatics is concerned with four dimensions of meaning: The study of speaker meaning. The study of contextual meaning. The study of how more gets communicated than is said. The study of the expression of relative distance".	<i>meaning communicated by the sender, meaning interpreted by the receiver; context, implicature, distancing</i>

хологічного характеру, які лежать в основі процесу взаємодії комунікаторів, ситуативні чинники, що впливають на процес спілкування та вибір лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів для досягнення мовцями своєї мети.

Завдання 3 допомагає майбутнім перекладачам з'ясувати статус прагматики як галузі знань завдяки порівняльно-зіставному аналізу поглядів дослідників в офіційних публікаціях, на сайтах-форумах та Вікіпедії – загальнодоступній онлайн-енциклопедії.

Assignment 3. Comment on the following statements concerning the status of pragmatics.

1. *Pragmatics is a branch of semiology. [18]*
 2. *The field of pragmatics is a subfield of linguistics and semiotics (signs and meaning-making) and explains how language users avoid ambiguity and show intent. [13]*
 3. *Pragmatics is a branch of linguistics concerned with the use of language in social contexts and the ways people produce and comprehend meanings through language. [19]*
 4. *Pragmatics can be both a component of a linguistic theory and a perspective on language [20 с. 28].*
 5. *... pragmatics serves a kind of 'umbrella' function – not only for 'sociolinguistics ... and other (semi-) hyphenated areas of linguistics' but also for the other traditional subdisciplines of linguistics. [Там само]*
 6. *Pragmatics is a "transdiscipline" within the humanities. Pragmatics is the transdiscipline that studies language- and culturespecific forms of language use. [24, с. 4]*

7. *Pragmatics is to be situated in the science of language in general [27 с. 1].*
 8. *Pragmatics is a subfield of linguistics and semiotics that studies how context contributes to meaning. [https://en.wikipedia.org/wiki/Pragmatics]*
 9. *Pragmatics is a subfield in the philosophy of language, specifically those aspects of language that relate to the manner in which words are used to mean more than its literal decontextualized meanings and how we manage to understand such usage (e.g., implicatures, metaphors, etc.). (J. Stein [https://www.researchgate.net/topic/Pragmatics].*

Обов'язковим, на наш погляд, є зіставлення семантики і прагматики, для чого використовуємо формат таблиці 2, яку студенти повинні доповнити.

Assignment 4. Compare and contrast semantics and pragmatics. Extend the table and describe their similarities and differences adding information from definitions below.

1. *C. Morris. Semantics deals with the relation of signs to ... objects which they may or do denote. Pragmatics concerns the relation of signs to their interpreters. By 'pragmatics' is designated the science of the relation of signs to their interpreters. (...) Since most, if not all, signs have as their interpreters living organisms, it is a sufficiently accurate characterization of pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological, and sociological phenomena which occur in the functioning of signs [18].*

2. *K. Bach. A semantic-pragmatic distinction can be drawn with respect to various things, such as ambiguities, implications, presuppositions, interpretations, knowledge, processes, rules, and principles. I take it to apply fundamentally to types of information. Semantic information is information encoded in what is uttered – these are stable linguistic features of the sentence — together with any extralinguistic information that provides (semantic) values to contextsensitive expressions in what is uttered. Pragmatic information is (extralinguistic) information that arises from an actual act of utterance, and is relevant to the hearer's determination of what the speaker is communicating. Whereas semantic information is encoded in what is uttered, pragmatic information is generated by, or at least made relevant by, the act of uttering it.* [9, с. 21].

3. *R. Stalnaker. Syntax studies sentences, semantics studies propositions. Pragmatics is the study of linguistic acts and the contexts in which they are performed. There are two major types of problems to be solved within pragmatics: first, to define interesting types of speech acts and speech products; second, to characterize the features of the speech context which help determine which proposition is expressed by a given sentence. ... It is a semantic problem to specify the rules for matching up sentences of a natural language with the propositions that they express. In most cases, however, the rules will not match sentences directly with propositions, but will match sentences with propositions relative to features of the context in which the sentence is used. Those contextual features are part of the subject matter of pragmatics.* [25]

Для створення багатовимірної «карти» прагматики, яка охоплює різні її грані, пропонуємо студентам переглянути доступні онлайн-публікації, присвячені прагматиці як науці, прагматиці тексту та перекладу [1; 3; 14; 17; 21; 22], та описати підтипи прагматики та її основні напрями, виконуючи **Завдання 5 і 6.**

Assignment 5. Scan the following sources [1; 3; 14; 17; 21; 22] and design a rough outline of the levels of pragmatics and its branches.

У результаті аналізу укладеної ними вибірки студенти доходять висновку про складну архітектуру системи термінів для позначення понять, що утворюють своєрідні ієрархії, опозиції та доповнення, як-от:

1) *метапрагматика* як рефлексія над семантикою та прагматикою мовних структур; *мегапрагматика* як дослідження проблем соціального контексту і його впливу на всі складники комунікативного акту; *мікропрагматика* як прагматика одиниць мовного коду в спілкуванні;

2) *прагмалінгвістика* / *лінгвопрагматика* / *лінгвістична прагматика*, яка трактує мовленнєву діяльність людини як діалектичну

єдність мовної системи і комунікативної діяльності особистості [1], зосереджуючись на проблемах синтаксису та семантики, генеративної семантики та теорії компетентності Н. Хомського; *нелінгвістична прагматика*, пов'язана контекстом, принципами дискурсу, психолінгвістикою, соціолінгвістикою та теорією реалізації Н. Хомського;

3) *універсальна / трансцедентна прагматика* з акцентом на загальній структурі зовнішньої та внутрішньої діяльності; *соціопрагматика*, яка вивчає соціальні і культурні умови використання мовних засобів для виконання певних функцій; *етнопрагматика* / *мовно-специфічна прагматика* окремих мов, яка передбачає виявлення етноспецифіки функціонування мовних одиниць у дискурсі, особливостей утілення вербальної культури з метою передавання індивіду накопиченого соціального досвіду;

4) *контрастивна прагматика*, яка досліджує еквівалентні лінгвістичні засоби побудови мовленнєвих актів у різних мовах для реалізації типових комунікативних завдань, порівнює й зіставляє їх у перекладі й викладанні іноземної мови; *інтермовна / міжкультурна прагматика*, предметом дослідження якої є подібність, відмінність і варіативність у вираженні прагматичних значень, зумовлених цінностями й уявленнями у різних культурах;

5) *дискурсивна прагматика*, яка розглядає дискурс як змодельовану мовцем дійсність, її власний універсум, інтерактивне явище, сформоване завдяки мовленнєвим потокам різної форми, які виконують роль носіїв експліцитних та імпліцитних смислів, що утворюються внаслідок синтезу мовних і позамовних чинників, залежать від контексту спілкування і сприяють накопиченню соціального капіталу;

6) *прагматика тексту* – властивість тексту як структурно-мовного складника та кінцевої реалізації результату спілкування корелювати з комунікаторами, реалізувати комунікативний намір адресата і впливати на реципієнта для досягнення конкретної немовної мети завдяки його інформативності, інтенційності, смислової цілісності, зв'язності, інтегративності, модальності, розгортваності тощо;

7) *прагматика перекладу*, яка охоплює всі аспекти перекладацької діяльності, що виходять за межі написаного й сказаного: національно-культурну специфіку користувачів оригіналу та перекладу, фонові знання, неоднакову прагматичну цінність текстів мови оригіналу та мови перекладу, жанрово-стилістичні особливості, прагматичне завдання самого перекладача – прагматичні фактори, які допомагають здійснити прагматичну адаптацію тексту та забезпечити рівноцінний комунікативний ефект оригіналу та перекладу.

Таблиця 2

Зіставлення семантики і прагматики як галузей знань

Semantics	Pragmatics
The study of the relations of signs to the objects to which the signs are applicable	The study of the relations of signs to interpreters
What is said / written	What is implied / communicated
Meaning used for understanding individual's expression through language	Language in use, social skills used in daily interactions
Linguistic meaning abstracted away from users	Meaning in relation to users and contexts; meaning beyond text
Non-situational specific meaning	Situation-specific meaning
Semantic meaning might be approached by investigating the propositional content of the sentence in a literary text	Pragmatic meaning could be calculated by looking at the language function prism through the structural organization of the text i.e. the literary text
Sentence: semantic information encoded in the linguistic structure	Utterance: information generated by the act of uttering the sentence
Sentence meaning	Speaker's meaning
Denotational meaning, context-invariant	Context-sensitive meaning
Literal use	Non-literal use
is long-term and theoretical; is able to transcend from the here-and-now to deal with these issues in a broader sense	is here-and-now, practical, applied; deals with various contexts (linguistic, musical, geographical, historical, cultural, etc.) in terms of HERE AND NOW

Assignment 6. Give definitions of the following subfields of pragmatics:

historical pragmatics, corpus pragmatics, applied pragmatics, variational pragmatics, literary pragmatics, computational pragmatics, evolutionary pragmatics, second language pragmatics.

Для перевірки розуміння термінологічного апарату використовуємо тестові завдання з множинними відповідями «правильно – неправильно»:

Assignment 7. Are the following statements true or false?

1. Pragmatics was first termed by C. W. Morris to describe one of the three major areas of semiotics. 2. The early pragmatics was a branch of semiology that was under the philosophers' studies. 3. Semantics focuses on the surface overall meaning of the sentence and its purpose and does not determine the lexical condition of the content. 4. The focus of macropragmatics is on the utterance and on the sequences of utterances, seen as carriers of global intentionality of the speaker. 5. Metapragmatics can be considered as a reflection of pragmatics itself, including rethinking the methodologies and theoretic system during the process of its studies. 6. Pragmalinguistics is concerned with the conventions that make language use "socially acceptable" and is related to roles, situations, and topics within a speech community. 7. Cross-cultural pragmatics looks at intralingual variation in speech acts and how these differences affect communication. 8. Pragmatics of translation covers some problems connected with various levels of communicators' understanding of certain meanings, generated by linguistic and/or paralinguistic factors. 9. Pragmatic purpose of the translation is to ensure maximal equivalency with the original.

Для виявлення глибини знань термінів, визначень, понять тощо використовуємо тестове **Завдання 5** відкритого типу, що містить твердження з невідомою

змінною і передбачає довільне доповнення відповіді студентом. Текстовий матеріал сформований із проаналізованих студентами джерел.

Assignment 5. Complete the following statements.

А – найпростіший рівень: пригадування й відтворення матеріалу:

1 ... is the branch of semiotics dealing with the relationships of signs and symbols to their users. 2. ... focuses on conversational implicature, which is a process in which the speaker implies and a listener infers. 3. The ... School sees pragmatics as a module of linguistic theory, alongside semantics, syntax, etc. 4. The ... School takes a broader view, seeing every aspect of linguistic behaviour as having a pragmatic component. 5. According to Albrecht Neubert, ... is the process of adaptation of a translated work to the needs of the target language audience.

Б – складніший рівень: співвіднесення й переконструювання матеріалу, створення нового:

1. Interlanguage pragmatics is an interdisciplinary field that deals with second language acquisition and focuses on 2. Pragmatic reconstruction is the process of transference of stylistic and emotional characteristics of the text according to 3. The main components of pragmatic meaning are 4. In corpus linguistics, discourse is studied as a conceptual generalization of 5. Placing language within wider social and cultural settings and behavioural patterns, pragmatics lays stress on

Для перевірки визначень типів прагматичного знання розроблено **Завдання 8** для встановлення відповідності між терміном та його визначенням у таблиці 3 на основі публікації J. Purgura «Type of knowledge» [23]:

Assignment 8. Match the type of pragmatic knowledge with its definition.

Типи прагматичного знання

Knowledge type	Description of pragmatic ability
1. Situational knowledge	a) relates to the communication of emotions, stance, attitudes, and affection.
2. Rhetorical knowledge	b) relates to understanding social norms, expectations, and preferences within a particular community.
3. Psychological knowledge	c) relates to knowledge of norms, expectations, and preferences (e.g. distinguishing formal from informal context, etc.).
4. Sociolinguistic knowledge	d) relates to knowledge of interactional practices, turn-taking, sequencing, repair.
5. Interactional knowledge	e) allows a language user to identify aspects of the context that are relevant to the language use situation, e.g. to understand implied meanings that are local to that context.
6. Sociocultural knowledge	f) relates to discourse modes and genres, expectations of structuring according to the type of speech event.
	g) focuses on conversational implicature.

Найскладніші завдання пов'язані з критичним аналізом концептуальних моделей, які відображають проблемні поля прагматики, прагматики тексту та перекладу, адже студент повинен виробити рішення, що ґрунтується на поглибленій рефлексії, аналізі, критичному ставленні, оцінюванні, виявленні можливих неточностей моделі та обґрунтуванні власних концепцій.

Завдання № 9 сприяє розвитку критичного мислення, оскільки передбачає аналіз схеми основних розділів лінгвістики, зображеної на сайті «The Historical Linguist Channel», та виявленні ролі прагматики у ній (<https://thehistoricallylinguistchannel.com/topics/sp/>).

Assignment 9. Linguistics includes a number of traditional subdisciplines corresponding to the levels of language being studied (from sound to meaning) and a set of divisions of inter- or trans-disciplinary character. Look at the confusing mind-map of linguistic subdisciplines and evaluate the place and role of pragmatics in it.

Мета виконання **Завдання 10** – виявити різні підходи до окреслення проблемного поля лінгвопрагматики на підставі аналізу схеми «The domain of pragmatics» на сайті «Collaborative mind maps, concept maps, outlines, and Gantt charts» та загального змісту [14; 14; 16; 17; 22; 24; 25; 26; 27; 28] і презентувати власну версію схеми.

Assignment 10. Outline the domain of pragmatics using the following sources:

1) the contents of [14; 14; 16; 17; 22; 24; 25; 26; 27; 28];

2) Chart «The domain of pragmatics» на сайті «Collaborative mind maps, concept maps, outlines, and Gantt charts» (<https://www.mindomo.com/mindmap/the-domain-of-pragmatics-21582ecfc-5c943168a70c127fc6aadbe>)

Відповідно до інструкції **Завдання 11** студенти готують групові презентації про дослідників, які зробили вагомий внесок у розвиток прагматики.

Assignment 11. Who does Pragmatics? There are many linguists who have created and used

theories within pragmatics. Present some of the key thinkers in pragmatics.

Завдання 12 присвячене опису прагматичних аспектів письмового й усного перекладу у їх порівнянні з іншими видами мовленнєвої діяльності (табл. 4).

Assignment 12. Fill in the blanks in the table below.

Висновки і пропозиції. Переклад – складна і багатогранна цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність, яка передбачає передання прагматичних значень оригіналу, виконання конкретного прагматичного перекладацького завдання та здійснення прагматичної адаптації тексту перекладу задля забезпечення рівнозначного комунікативного ефекту оригіналу й перекладу.

Навчальний курс «Лінгвопрагматичні аспекти перекладу» – важливий елемент освітньої програми для майбутніх перекладачів, який формує усвідомлення ними багатогранного потенціалу мови як засобу відображення дійсності, передання інформації, мовленнєвого впливу на реципієнтів, спонукання їх до зміни реалій буття.

Ефективним дидактичним інструментом для засвоєння навчального матеріалу курсу є система завдань – своєрідних сценаріїв комунікативного акту, в яких задані програми дій для його основних учасників (адресанта, інтерпретатора й адресата). Розроблені за принципом цілепокладання завдання допомагають об'єктивно оцінити сформовані предметні компетентності та розвивати різні складники професійної компетентності майбутнього перекладача.

Напрацьований дидактичний матеріал є основою для подальшого розроблення практико орієнтованих вправ для дослідження студентами особливостей використання лінгвістичних форм у різних контекстах реальних ситуацій спілкування для вирішення певних комунікативних завдань, а також для аналізу прагматичних особливостей різножанрових текстів та їх перекладу.

Pragmatics: language learning, translation and interpreting

Written Language			Spoken Language		Interpreting
Reading	Writing	Translation	Listening	Speaking	
understanding point-of-view, needs of the audience, etc.	conveying point-of-view, intended message, etc.	?????	understanding of the social aspects of spoken language, including conversational exchanges	social use of spoken language, including production of cohesive and relevant messages during conversations	?????

Список використаної літератури:

1. Бацевич Ф.С. Лінгвістична прагматика: спроба обґрунтування проблемного поля і дослідницької одиниці. *Мовознавство*. 2009. № 1. С. 29–37.
2. Гладуш Н.Ф. Прагматика перекладу : навч посібник. Київ : Вид центр КНЛУ, 2007, 104 с.
3. Карамішева І. Термін «прагматика» у сучасній лінгвістиці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2004. № 503: Проблеми української термінології. С. 128–131.
4. Караневич М.І. Прагматика перекладу художньої літератури: навчальний посібник для студентів спеціальності «Переклад». Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2019. 161 с.
5. Куц Є.О., Костенко Г.М., Лазебна Н.В., Підгорна А.Б., Кузнецова І.В.. Прагматична адаптація та її особливості під час перекладу текстів різних жанрів: монографія. Запоріжжя : Кругозір, 2015. 148 с.
6. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
7. Тур М.Г. Трансцендентальна прагматика як дискурсивна етика. *Практична філософія*. № 3. 2008. С. 158–167.
8. Atkin A. Peirce's Theory of Signs. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Summer 2013. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/peirce-semiotics/> (дата звернення 12.06.2021)
9. Bach K. Pragmatics and the philosophy of language. ResearchGate. 2008. URL: https://www.researchgate.net/publication/228030299_Pragmatics_and_the_Philosophy_of_Language (дата звернення 12.06.2021).
10. Bloom's Taxonomy of Measurable Verbs. URL: <https://www.utica.edu/academic/Assessment/new/Blooms%20Taxonomy%20-%20Best.pdf> (дата звернення 12.06.2021)
11. Crystal D. A dictionary of linguistics and phonetics. 2nd. edition. Oxford: Blackwell, 1985. 529 p.
12. Horn L. R.. Pragmatic Theory. In F.J. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*, Volume 1: Linguistic Theory Foundations. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Pp. 113–145.
13. Ives M. Key concepts: Pragmatics. [12] English teaching in China. Issue 10. SEPT. 2018. P. 12–15.
14. Leech G. Principles of pragmatics. London: Longman, 1983.
15. Levinson S. C. Pragmatics. Cambridge University Press, 1983. 420 p.
16. Levy J. Translation as a Decision Process. In L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2000. Pp.148-159.
17. Mey J. Pragmatics. In R. E. Asher & J. M. Y. Simpson (eds.). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. 6, 3260–3278. Oxford: Pergamon Press, 1994.
18. Morris Ch. Writings on the General Theory of Signs [ed. by T.A. Sebeok]. – The Hague: Mouton, 1971. – 486 p
19. Nordquist R. Definition and Examples of Discourse. ThoughtCo, Aug. 27, 2020. URL: <https://www.thoughtco.com/pragmatics-language-1691654> (дата звернення 12.06.2021).
20. Östman, J.-O. Adaptation, variability, and effect. Comments on IPrA working documents 1 & 2. *IPrA Working Document*. 1988. No 3. Pp. 5–40.
21. Pragmatics – Science topic. URL: <https://www.researchgate.net/topic/Pragmatics>
22. Pragmatics and its interfaces / Eds. Ilie C., Norric N. John Benjamins Publishing Company, 2018. 313 p. Pragmatics & Beyond New Series.
23. Purpura J. E. Assessing meaning. In E. Shohamy, L. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment: Encyclopedia of language and education*. New York, NY: Springer International Publishing, 2017. Pp. 33–61.
24. Senft G. Understanding Pragmatics. Routledge, 2014. 232 p.
25. Stalnaker R. C. Pragmatics. Synthese. 1970. No 22 (1–2). Pp. 272–289.
26. Thomas J. Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics. London: Longman, 1995. 224 p.
27. Verschueren J. Understanding Pragmatics. London: Edward Arnold, 1999. 308 p.
28. Yule G. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1996. 138 p.

Malyk H. Pragmatics translation: didactic aspects

The article considers the relationship between pragmatics as the study of language in use, the interpretation of linguistic signs in certain contexts, and translation as an interpretation of the original text by means of another language. It highlights the necessity to enhance translator's awareness of the pragmatic essence of translation as a kind of mediated intercultural communication in the process of their professional training.

It also describes the academic course "Pragmalinguistic aspects of translation" as an indispensable element of the translator training program aiming at forming the pragmatic component of the professional competence of the translator-to-be. The course content covers the most important topics of pragmatics and pragmalinguistics and is related to the subject of study, its purpose and learning outcomes – subject competencies.

Special emphasis is laid on such an important didactic tool for mastering the course material as the system of assignments/exercises/tests that are considered as rough scripts of communicative acts that set out action programs for their main communicators: Addresser, Interpreter and Addressee.

Developed according to the principle of objective-setting, 12 types of assignments establish a pedagogical interchange that ensures clear interpretation of criterion-oriented learning results. The assignments contain various tests: 1) multiple choice, 2) true/false, 3) matching, 4) short answer, 5) extended answer; 6) description of charts; 7) completion or filling-in-the-blank; 8) filling in tables; 9) essay; 10) presentation; 11) break-down; 12) problem-solving.

These exercises serve for multilevel assessment of students' cognitive and operational components of their subject competencies: 1) memorization and reproduction of material; 2) interpretation of the material and establishing links with other educational topics / materials; 3) use of the knowledge in concrete situations in new educational contexts; 4) breaking-down the knowledge into its essential parts, differentiation between facts, opinions, assumptions, and identification of the relationship between them; 5) forming judgments about the value or worth of the knowledge for a specific purpose; 6) combining elements to obtain a new integrity with a new system property.

Exercises make it possible to evaluate students' subject competencies objectively and further develop various components of their professional competence.

Key words: *pragmalinguistics, semantics, text pragmatics, pragmatics of translation, branches of pragmatics, pragmatic knowledge, professional translator training, syllabus, exercise.*

Н. О. Мартиненкоаспірант
Льотної академії
Національного авіаційного університету

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності. На основі аналізу низки визначень понять «модель», «моделювання» ми розглядаємо модель як відображення структури та функціонування об'єкта дослідження, на основі тлумачення системи як сукупності взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та передбачають взаємодію елементів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування структурно функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, визначення основних структурних елементів процесу формування готовності в навчальній діяльності.

Структурно функціональна модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії включає в себе такі структурні блоки: методологічно-організаційний, змістовий та результативно-оцінювальний. Методологічно-організаційний блок включає загальну мету дослідження (формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у процесі професійної підготовки), завдання, підходи, дидактичні та специфічні принципи. Змістовий блок включає зміст, методи, форми, засоби. Для досягнення важливих дидактичних завдань нами було виокремлено педагогічні умови формування готовності до міжкультурної взаємодії майбутніх пілотів (формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії). Завершальним етапом моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії є результативно-оцінювальний блок, до якого належать компоненти, критерії та рівні готовності.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, спілкування, модель готовності, наукові підходи, компоненти та критерії, педагогічні умови.

Постановка проблеми. В епоху глобалізації процес інтеграції особистості відбувається особливо інтенсивно. У цей час у всіх сферах життєдіяльності світової спільноти відбуваються суттєві, якісні зміни, зумовлені зміною пріоритетів у багатьох сферах життя. Ці значні перетворення вимагають від сучасних фахівців бути готовими до адаптації в нових умовах взаємодії, а саме вмінні регулювати відносини між людьми в процесі спільної діяльності в різних ситуаціях спілкування.

Процес глобалізації охопив абсолютно всі сфери людського життя, включаючи культуру. Англійська мова є міжнародною мовою, тому з огляду на цей аспект нові умови життя радикально змінили завдання підготовки фахівців авіаційної сфери. Нині потрібні не просто фахівці, а люди, які володіють іноземною мовою, професійно спілкуються з представниками інших культур. Авіаційні фахівці мають бути здатними здійснювати спілкування за допомогою мови, тобто передавати думки і обмінюватися ними в різних ситуаціях в процесі взаємодії з іншими співрозмовниками, при цьому правильно використовуючи систему мовних норм і вибираючи комунікативну поведінку, адекватну

автентичній ситуації спілкування. Викладачеві потрібно розвивати здібності студентів брати участь в діалозі культур на основі принципів взаємної поваги, толерантного ставлення до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти міжкультурної комунікації цікавлять філософів (К. Апель, Л. Буева, М. Каган, О. Потебня, Ю. Хабермас, К. Ясперс та ін.), соціологів (Ю. Арутюнян, Т. Бурмістрова, Н. Гасанов, Б. Єрасова, В. Конецька, А. Пригожин Г. Хофстед та ін.), культурологів (С. Арутюнов, Г. Нецименко). Проблема дослідження міжкультурної комунікації та її складників теоретично обґрунтована в працях Н. Бориско, І. Голуб, Ж. Зарате (G. Zarate), О. Квасової, Ю. Кузьменко та інших. З метою ефективної організації практико орієнтованої професійної підготовки майбутніх авіафахівців був вибраний метод педагогічного моделювання. Питанням теоретичного характеру в педагогічному моделюванні займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (А. Беляєв, А. Дахін, В. Давидов, І. Демченко, В. Краєвський, Г. Лещенко, А. Новіков, Н. Бурбак, Н. Яковлева, А. Субетто, М. Ядровська).

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми в області теорії і методики педагогічного моделювання показав, що найбільш поширеною з них є структурно-функціональна модель, яка сприяє виявленню сутності об'єкта дослідження за допомогою розкриття його структури, а також дає змогу виявити функціональну спрямованість кожного компонента.

Мета статті. Головною метою статті є теоретичне обґрунтування структурно функціональної моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності, визначення основних структурних елементів процесу формування готовності в навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Філософський енциклопедичний словник визначає модель (фр. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма; схема, структура) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти. Цей аналог служить для зберігання і розширення знання (інформації) про оригінал, його властивості та структурах, для перетворення або управління їм [4, с. 196].

На переконання І. Демченко, структурно-функціональна модель є цілісною, структурованою системою, яка складається із сукупності наукових підходів, принципів, форм, методів та засобів для реалізації мети та змісту освітньої діяльності з проєкцією на майбутню професійно-комунікативну діяльність, яка складається з взаємопов'язаних елементів, структурованих у чотирьох блоках: цільовому (мета, завдання), методологічному (наукові підходи, загальнодидактичні, специфічні і специфічні процесуальні принципи), змістово-процесуальному (зміст, педагогічні умови, реалізація яких здійснюється за допомогою форм, методів та засобів навчання), оцінювально-результативному (компоненти, критерії, показники, рівні та результат) [1].

Моделювання освітнього процесу необхідно для визначення цілей, способів, засобів їх досягнення і отримання належних результатів. Науковець В. Краєвський визначає модель як систему елементів, яка охоплює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження [2]. М. Ядровська характеризує систему моделювання як часто застосовується і пропонує проаналізувати досвід застосування моделювання для вирішення різних завдань. Вчена зауважує, що найважливіші фактори в педагогіці – це освіта, виховання і навчання, отже, моделі будуть засновані на цих поняттях. Педагогічна модель для дослідження може бути розроблена кількома способами: за допомогою спостереження за явищем і його аналізу. Педагогічні моделі використовуються для дослідження об'єкта в процесі освіти з

метою його пояснення, уточнення чи як засіб для впливу на побудову і функціонування педагогічного об'єкта на основі аналізу про його модельне подання [5, с. 139].

У дослідженні Г. Лещенко акцентується увага на таких аспектах педагогічної моделі, як структурний, функціональний, генетичний. Науковець трактує модель як взаємозалежність цілей, принципів та компонентів, що об'єднані для розв'язання чітких завдань у майбутній професії [3].

Отже, на основі вищеперерахованих доробок науковців та аналізу науково-педагогічних джерел можемо визначити, що модель створюється з метою відображення структури та функціонування об'єкта дослідження, на основі тлумачення системи як сукупності взаємопов'язаних елементів, які утворюють певну цілісність та передбачають взаємодію елементів.

У розробці моделі нами був представлений процес формування професійної готовності у студентів авіаційного вузу. Цей процес здійснюється в рамках загальної системи професійної підготовки майбутніх авіафахівців. Структурно функціональна модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії в нашому дослідженні включає такі структурні блоки: *методологічно-організаційний, змістовий та результативно-оцінювальний*. Пропонуємо докладніше розглянути елементи розробленої експериментальної моделі (рис. 1).

Методологічно-організаційний блок включає загальну мету дослідження: формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у процесі професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети запропоновані завдання: розвиток ціннісного ставлення до рідної та іншомовної культури; розвиток знання культурно-етнічних норм та особливостей представників інших культур; розвиток уміння встановлювати сприятливий психологічний мікроклімат у команді; розвиток толерантності в майбутній професійній діяльності та здатність до міжкультурної сенситивності. У цьому блоці також розглядаємо методологічні підходи формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії, використання яких, на наш погляд, сприятиме найбільш результативній підготовці майбутніх авіафахівців у міжкультурному спілкуванні: *системний підхід* передбачає з'ясування ролі окремих компонентів системи, процесів у розвитку особистості як системного цілого. У цьому плані системний підхід дуже тісно пов'язаний з особистісним підходом, який означає орієнтацію в процесі конструювання і здійснення педагогічного процесу на особистість, як на мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Теоретичний аналіз літератури дав змогу визначити *лінгвокультурологічний підхід* як один із найбільш ефективних підходів, націлених

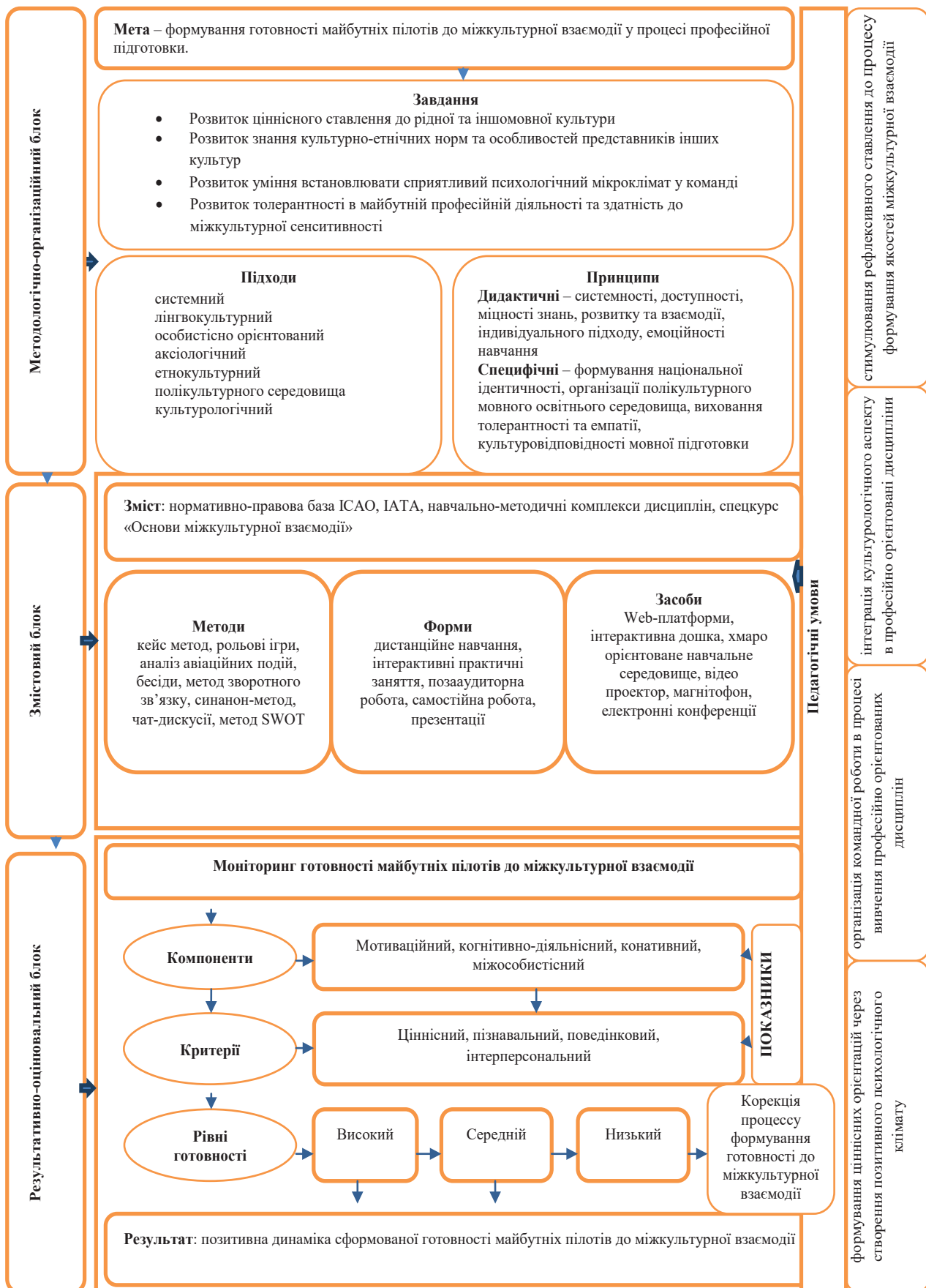


Рис. 1. Модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності

на формування і вдосконалення навичок і умінь здійснення міжкультурного спілкування шляхом вивчення іноземної мови як феномена культури. Стосовно створення особистісно орієнтованої ситуації варто пам'ятати, що одним із головних інструментів, який сприяє реалізації *особистісно орієнтованого підходу* в навчанні, є особистий досвід студента, тобто осмислений суб'єктом досвід поведінки в життєвій ситуації, що вимагає докладання особистісного потенціалу студента, його прояви як особистості особливо у спілкуванні з представниками інших культур. Центральним поняттям в аксіології є поняття «цінності». Тому, на наш погляд, застосування *аксіологічного підходу* в процесі навчання майбутніх фахівців мови передбачає пошук ефективних шляхів розвитку умінь міжкультурного спілкування, ціннісних орієнтацій та адаптації в мультикультурному суспільстві. *Етнокультурний підхід* – це підхід, який спирається на принципи етнокультури, культуротворчості, толерантності, діалогу культур і етнокультурного середовища, заснований на основі ключових етнокультурних традицій в освіті з метою формування етнокультурної особистості в процесі соціалізації і інкультурації, яка здатна до сприйняття етнокультури, міжетнічного та міжкультурного спілкування. Основна функція *підходу полікультурного освітнього середовища* полягає в забезпеченні толерантного ставлення та ефективної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу за умови створення середовища, що дозволяє майбутнім фахівцям досягнути культурні цінності, норми і зразки поведінки свого та інших народів, сформувати досвід позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії. Таким чином, полікультурне освітнє середовище, з одного боку, сприяє формуванню національної ідентичності особистості майбутнього фахівця, а з іншого – забезпечує підготовку студентів до розуміння інших культур, визнання й прийняття культурної різноманітності.

Міжкультурна взаємодія має бути необхідним компонентом у процесі здобуття вищої освіти, а навчання студентів необхідно здійснювати в дусі діалогу культур, розвиваючи в них здатність проникнення в цінності іншої культури, виховуючи терпимість до чужої культури, іншого мислення, шанобливе ставлення до іншого народу, іншої нації. Тому вибраний нами *культурологічний підхід* вважаємо доцільним у моделі нашого дослідження, тому що останнім часом особливого значення набуває культурологічна парадигма в дослідженні сучасної освіти, що сприяє розвитку культури особистості, яка засвоює як традиційні, так і нові цінності, примножуючи тим самим потенціал світової культури. Також у першому блоці розглядаються дидактичні (системності, доступності, міцності знань, розвитку та взаємодії, індивідуального підходу, емоційності навчання) та специфічні

(формування національної ідентичності, організації полікультурного мовного освітнього середовища, виховання толерантності та емпатії, культуровідповідності мовної підготовки) принципи навчання.

Змістовий блок передбачає зміст (нормативно-правова база ICAO, IATA, навчально-методичні комплекси дисциплін, спецкурс «Основи міжкультурної взаємодії»), методи (кейс метод, рольові ігри, аналіз авіаційних подій, бесіди, метод зворотного зв'язку, синанон-метод, чат-дискусії, метод SWOT) та форми (дистанційне навчання, інтерактивні практичні заняття, позааудиторна робота, самостійна робота, презентації). Для досягнення важливих дидактичних завдань нами було виокремлено педагогічні умови формування готовності до міжкультурної взаємодії майбутніх пілотів: формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії.

Завершальним етапом моделі формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії є *результативно-оцінювальний блок*. До нього належать компоненти, критерії та рівні готовності. Мотиваційний компонент визначається ціннісним критерієм (соціокультурні взаємини: потреба в опануванні соціокультурних взаємин; мотивація професійної діяльності: формування мотивів досягнення успіху в міжкультурній професійній діяльності; культурні цінності: ціннісне ставлення до рідної та іншомовної культури). Когнітивно-діяльнісний компонент визначається пізнавальним критерієм (культурно-етнічні знання: знання культурно-етнічних норм та особливостей представників інших культур). Конативний компонент визначається поведінковим критерієм (сприятливий мікроклімат; саморегуляція; адаптивність). Міжособистісний компонент визначається інтерперсональним критерієм (конфліктостійкість; толерантність; сенситивність). Результатом реалізації моделі є позитивна динаміка сформованої готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. Перераховані блоки взаємопов'язані і необхідні для досягнення запланованого результату, проте модель є структурним утворенням, відкритим для доповнень і змін.

Висновки і пропозиції. Отже, модель формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії дозволила: наочно відобразити сутність досліджуваного процесу; конкретизувати механізм формування професійної готовності; визначити функціональне призначення кожного елемента моделі і виявити взаємозв'язок між

ними. У розробленій структурно-функціональній моделі відображені всі складники цього процесу: мета, завдання, підходи, принципи, зміст, основні методи та умови. Включені в модель блоки взаємопов'язані і націлені на досягнення запланованого результату підвищення рівня сформованої готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації представленої структурно-функціональної моделі в навчальному процесі.

Список використаної літератури:

1. Демченко І.В. Формування мотивації іноземців-майбутніх фахівців авіаційної галузі до професійної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. ЛА НАУ, Кропивницький, 2020. 399 с.
2. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 400 с.
3. Лещенко Г.А. Теоретичні і методичні засади формування професійної надійності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2015. 494 с.
4. Философский энциклопедический словарь / под. ред. С.С. Аверинцева (и др.). 2-е изд. Москва, 1989. 815 с.
5. Ядровская М.В. Модели в педагогике. *Вестник Томского гос. университета*. 2013. № 366. С. 139–143.

Martynenko N. Model of future pilots' readiness formation to intercultural interaction in professional training

The article deals with a structural and functional model for the formation of readiness of future pilots to intercultural interaction in professional activity. Based on the analysis of a number of definitions of the concepts of the "model", "modeling" we consider a model as a structure and functioning reflection of the research object, based on the interpretation of the system as a set of interconnected elements that form a certain integrity and involve interacting elements.

The purpose of the article is the theoretical substantiation of the structural functional model of future pilots' readiness formation to intercultural interaction in professional training, identifying the basic structural elements of the process of preparedness in educational activities.

The structural functional model of future pilots' readiness formation to intercultural interaction in our study includes the following structural blocks: methodological and organizational, content-related and productively-evolutional. The methodological block includes the general purpose of the study (future pilots' readiness formation to intercultural interaction in professional training), main tasks, scientific approaches, didactic and specific principles. Content block includes content, methods, forms, technological instruments. In order to achieve important didactic tasks, we have identified the pedagogical conditions of future pilots' readiness formation to intercultural interaction (formation of value orientations through the creation of a positive psychological climate; organization of command work in the process of studying professionally oriented disciplines; integration of cultural aspect in professionally oriented disciplines; stimulating reflexive attitude to the process of forming the qualities of intercultural interaction). The final stage of the model of future pilots' readiness formation to intercultural interaction is the productively-evolutional block. It includes components, criteria and stages of readiness formation.

Key words: *intercultural interaction, communication, model of readiness, scientific approaches, components and criteria, pedagogical conditions.*

В. І. Меньялодоктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

У цій статті проведено порівняльний аналіз польського та українського законодавства у сфері освіти і науки, що стосується правового регулювання питань, пов'язаних із підготовкою наукових кадрів та захистом дисертацій, проведенням атестації наукових напрямів закладів вищої освіти (наукових установ), акредитацією освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти ступеня доктора філософії. Показано, що впродовж останніх років в Україні було прийнято низку нормативно-правових документів на рівні законів України, постанов Кабінету Міністрів України, які загалом відповідають стандартам, прийнятим в Європейському просторі вищої освіти. Найбільших змін зазнали правові норми, що визначають умови підготовки та атестації здобувачів наукового ступеня, зокрема: з 2016 року в Україні розпочата підготовка докторів філософії, яка передбачає потужну освітню складову частину; запроваджено процедуру акредитації освітньо-наукових програм, за якими відбувається ця підготовка; захист дисертацій на здобуття ступеня доктора філософії проводиться в разових спеціалізованих учених радах, склад яких формується з числа компетентних учених за напрямом дисертації. Проведений аналіз польського досвіду дав змогу сформулювати пропозиції щодо подальшого вдосконалення вітчизняного законодавства в освітньо-науковій сфері щодо ліквідації штучного роз'єднання законодавчих актів, які регулюють освіту і науку, в тому числі тих, що стосуються підготовки докторів філософії та докторів наук; перерозподілу повноважень між Міністерством освіти і науки України та Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти в питаннях, що стосуються формування і реалізації державної політики в науковій сфері, зокрема в питаннях підготовки та атестації докторів філософії, які є суб'єктами наукової діяльності. Подальшим напрямом наукових розвідок є проведення аналітичного дослідження щодо здобутків і викликів експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії, який тривав в Україні впродовж останніх двох років.

Ключові слова: доктор філософії, акредитація освітньо-наукових програм, атестація наукових напрямів закладів вищої освіти, захист дисертації.

Постановка проблеми. Вхідження України до Європейського простору вищої освіти зумовило перехід вітчизняної освіти на трирівневу систему підготовки фахівців: бакалавр – магістр – доктор філософії. Це призвело до кардинальних змін у вітчизняному законодавстві, пов'язаних із запровадженням третього рівня вищої освіти в Україні та формуванням європейської моделі підготовки докторів філософії (PhD), яка принципово відрізняється від радянської практики підготовки кандидатів наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нові підходи до докторського навчання знайшли своє відображення в Національній рамці кваліфікацій (2011) [14], Законі України «Про вищу освіту» (2014) [12], Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти та наукових установах (2016) [16], Порядку проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії (2019) [18], Положенні про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2019) [11]. У сучасних

умовах реформування вищої освіти наявні нормативні документи продовжують удосконалюватися, зокрема розроблено проекти Порядку присудження ступеня доктора філософії [8] та доктора наук [9], а також оновлену редакцію Положення про акредитацію освітніх програм [7], які винесено на громадське обговорення.

Безумовно, запровадження нової нормативної бази в українському сегменті вищої освіти має спиратися на передовий європейський досвід і кращі практики інших держав, зокрема Польщі як країни, найбільш близької нам за історико-культурними традиціями. Аналізу польського досвіду правового регулювання деяких питань в освітньо-науковій сфері присвячені роботи [3; 6; 22], але впродовж останнього часу ці підходи суттєво змінилися, що потребує їх додаткового розгляду.

Мета статті. Мета роботи полягає у проведенні порівняльного аналізу законодавчого регулювання підготовки та атестації докторів філософії в Україні та Польській республіці і наданні пропозицій щодо подальшого вдосконалення вітчизняного законодавства у сфері освіти і науки.

Виклад основного матеріалу. У 2018 році у Польщі набув чинності новий Закон «Про вищу освіту і науку» [2], який акумулював в одному документі всі норми, що стосуються правового регулювання як системи вищої освіти, так і системи наукової діяльності. На наш погляд, це виглядає абсолютно логічним, зокрема у контексті третього рівня вищої освіти та підготовки наукових кадрів, оскільки на цьому рівні максимальним чином забезпечується інтеграція вищої освіти і науки. Натомість українське законодавство нині демонструє штучне розділення правових норм, що стосуються сфери освіти й науки, а також питань, пов'язаних із підготовкою докторів філософії та докторів наук між різними законодавчими актами та їх проектами. Зокрема, Законом України [13] нормативні положення, що пов'язані з підготовкою докторів наук, було перенесено із Закону України «Про вищу освіту» [12] до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [17]. Одночасно з цим розроблено окремі проекти Порядку присудження ступеня доктора філософії [8] та Порядку присудження ступеня доктора наук [9].

Для аналізу польського досвіду щодо правового регулювання питань у сфері освіти і науки ми скористалися українським перекладом Закону Республіки Польща «Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce», підготовленого та опублікованого під егідою Міжнародного благодійного фонду «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики» [5]. Розглянемо кілька основних положень цього Закону та порівняємо їх з українською законодавчою базою.

Оцінка (евалюація) науки та якості докторських програм

Відповідно до польського законодавства докторська підготовка може здійснюватися в закладі вищої освіти або науковій установі лише за тією науковою спеціальністю, за якою заклад (установа) має наукову категорію рівня А+, А, В+, яка присвоюється Комітетом евалюації науки (КЕН) терміном на чотири роки. Склад КЕН призначається міністром із числа осіб із науковим ступенем, які мають бездоганну репутацію, беруть активну участь у проведенні наукових досліджень і мають значні наукові досягнення. Цей же Комітет здійснює й евалюацію якості підготовки здобувачів наукового ступеня в докторській школі. Натомість оцінювання якості освіти на бакалаврському та магістерському рівнях забезпечується Польською акредитаційною комісією (ПАК).

На відміну від Польщі, в Україні державну атестацію наукових напрямів закладів вищої освіти та наукових установ здійснює МОН України [15], а акредитацію освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії, як і освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів, проводить Національне

агентство із забезпечення якості вищої освіти [20]. При цьому на оцінювання якості докторських програм на цьому етапі майже не впливає наявність чи відсутність атестації закладу або установи за певним науковим напрямом. У разі непроходження такої атестації йому рекомендується під час акредитації освітньо-наукової програми «представити експертам докази своєї наукової спроможності за спеціальністю та за напрямом досліджень аспірантів у формі публікацій у вітчизняних і міжнародних фахових журналах, монографій, технічних розробок тощо» [21, с. 60].

Більш доречною та обґрунтованою, на наш погляд, виглядала б процедура, коли оцінку наукової діяльності закладу вищої освіти або наукової установи та якість підготовки докторів філософії за освітньо-науковою програмою здійснює один і той самий орган, зокрема Міністерство освіти і науки України.

Умови підготовки докторів філософії

Навчання докторантів¹ у Республіці Польща відбувається у двох формах: у рамках докторської школи як організованої форми навчання принаймні з двох спеціальностей або екстерном. Підготовка докторів філософії розрахована на 3-4 роки, здійснюється за відповідною освітньою програмою (яку схвалює сенат закладу вищої освіти) та індивідуальним дослідницьким планом, погодженим із науковим керівником (керівниками), який затверджується впродовж 12 місяців від початку навчання.

В Україні діє аналогічна процедура: аспіранти працюють за індивідуальним навчальним планом та індивідуальним планом наукової роботи, підготовка за якими ведеться чотири роки (затвердження цих планів має відбутися впродовж двох місяців від початку навчання) і може здійснюватися як у рамках аспірантури, так і поза нею (для осіб, які професійно провадять наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи у відповідному закладі вищої освіти (науковій установі)) [16]. На екстернів у Польщі таке обмеження не накладається.

Упродовж трьох місяців із дня зарахування польському докторантові призначається науковий керівник (один або два), який має науковий ступінь доктора габілітованого² або вчене звання професора. З метою набуття молодими дослідниками досвіду наукового керівництва докторанту може бути призначений допоміжний науковий керівник із числа докторів філософії.

Науковим керівником докторанта не може бути особа, яка протягом останніх п'яти років мала

1 У більшості країн докторант – це особа, яка здобуває ступінь доктора філософії, що відповідає українському статусу аспіранта або здобувача вищої освіти ступеня доктора філософії

2 відповідає українському ступеню доктора наук.

чотирьох докторантів, які були відраховані за результатами проміжної атестації, або двох докторантів, яких не було допущено до захисту дисертації у зв'язку з отриманням негативних висновків рецензентів.

Вітчизняна нормативна база нині не висуває конкретних вимог до наукових керівників аспірантів, обмежуючись лише нормою, що вони призначаються з числа наукових або науково-педагогічних працівників із науковим ступенем доктора наук або доктора філософії (кандидата наук) одночасно із зарахуванням аспіранта. За рішенням вченої ради закладу вищої освіти аспіранту можуть бути призначені два наукових керівники [16].

Упродовж четвертого семестру навчання в докторській школі польські докторанти проходять проміжну атестацію, яка здійснюється спеціально утвореною комісією з трьох осіб, серед яких один має бути доктором габілітованим або професором із наукової спеціальності, за якою відбувається підготовка докторанта, і не працювати в тому закладі, що здійснює його підготовку. Оплата праці такого члена комісії здійснюється в розмірі 20% базового окладу професора. Наукові керівники докторанта не мають права входити до складу цієї комісії. У разі отримання негативного висновку за результатами проміжного оцінювання докторант відраховується зі складу докторантів. Натомість у разі успішного проходження атестації він має право на підвищення стипендії з 37% до 57% базового окладу професора упродовж наступного терміну навчання.

В українських реаліях проміжна атестація аспіранта відбувається щороку або два рази на рік і проводиться, як правило, кафедрою, на якій відбувається підготовка здобувача і на якій працює науковий керівник, що свідчить про виключно внутрішню оцінку рівня підготовки здобувача вищої освіти ступеня доктора філософії, яка не завжди може бути об'єктивною. При цьому розмір академічної стипендії аспіранта не змінюється впродовж усього терміну навчання і становить 90% посадового окладу викладача закладу вищої освіти [10]. Враховуючи, що оклад викладача встановлюється за 16 тарифним розрядом (тарифний коефіцієнт – 2,79), а професора – за 20 тарифним розрядом (тарифний коефіцієнт – 3,64) [19], розмір стипендії аспіранта становитиме 69% посадового окладу професора, що перевищує аналогічний польський показник на 12%.

Навчання докторанта в Польщі завершується поданням дисертації до захисту. Цей термін визначається в його індивідуальному дослідницькому плані і може бути продовжений не більше, ніж на два роки, відповідно до регламенту докторської школи. При цьому виплата стипендії здійснюється тільки впродовж перших чотирьох років.

І лише 4-річний період зараховується докторанту до стажу, який визначає його трудові права, за умови, що він отримав ступінь доктора філософії.

Підготовка в українській аспірантурі завершується наданням висновку про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації [16]. При цьому здобувач наукового ступеня доктора філософії має право на проведення захисту дисертації в спеціалізованій вченій раді протягом шести місяців після закінчення аспірантури [18]. Термін його навчання зараховується до стажу наукової роботи незалежно від отримання ступеня доктора філософії [17].

У разі дострокового захисту дисертації польські докторанти мають право на отримання академічної стипендії до завершення терміну навчання в докторській школі, але не більше ніж упродовж шести місяців.

В Україні аспірант, який захистив дисертаційну роботу до закінчення строку підготовки в аспірантурі, має право за власним вибором отримати одноразову виплату в сумі залишку стипендії, передбаченої на відповідний календарний рік, або отримати оплачувану академічну відпустку на строк, що залишився до завершення нормативного строку підготовки в аспірантурі [16].

Присудження ступеня доктора філософії

Право присудження наукових ступенів у Республіці Польща має заклад вищої освіти або наукова установа, яка пройшли процедуру евалюації науки і мають наукову категорію A+, A або B+ за відповідною спеціальністю. В Україні, починаючи з 1 липня 2021 р., таке право надаватиметься закладам, які мають акредитовану освітньо-наукову програму, за якою ведеться підготовка в аспірантурі.

Право на отримання ступеня доктора філософії в Польщі надається особам, які:

- мають кваліфікацію магістра або еквівалентний йому ступінь;
- здобули результати навчання, що відповідають 8 рівню польської рамки кваліфікацій [1];
- опублікували принаймні одну наукову статтю в науковому журналі або рецензованих матеріалах міжнародних конференцій, включених до спеціального Переліку, що затверджується міністром, відповідальним за вищу освіту і науку, або одну наукову монографію, опубліковану видавництвом, що також входить до вищезазначеного Переліку;
- отримали позитивний відгук наукового керівника або керівників;
- представили та захистили дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії.

Вітчизняна система присудження наукових ступенів висуває аналогічні вимоги до претендентів, але вимагає від здобувачів ступеня доктора філософії наявності не менше трьох наукових статей,

опублікованих у фахових виданнях України категорії «Б» (замість однієї статті може бути зараховано монографію або розділ у монографії) та/або іноземних періодичних виданнях. При цьому не менше однієї статті має бути опубліковано в країні, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу. До такої публікації прирівнюється публікація у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України з присвоєнням категорії «А», або в закордонних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus. Наукова публікація у виданні, зарахованому до першого - третього квартилів (Q 1 – Q 3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports, прирівнюється до двох публікацій [18].

Відповідно до польського законодавства дисертаційною роботою може бути як письмова праця, так і наукова монографія або сукупність опублікованих наукових статей за спільною тематикою, а також самостійна та відокремлена частина колективної праці. До дисертаційної роботи додається анотація польською та англійською мовами.

В Україні за чинними вимогами дисертація на здобуття ступеня доктора філософії подається виключно у вигляді спеціально підготовленої кваліфікаційної наукової праці на правах рукопису, до якого включається анотація державною та англійською мовами [18]. Але проектом нового Порядку присудження передбачено, що за бажанням здобувача та за погодженням із науковим керівником дисертація також може бути подана до захисту у вигляді не менше трьох статей, оприлюднених в іноземних періодичних наукових фахових виданнях, які зараховані до першого – третього квартилів (Q1 – Q3) відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports, до яких додаються вступний та заключний розділи, що обґрунтовують цілісність змісту цих статей та новизну викладених наукових результатів [8].

За польською процедурою для присудження ступеня доктора філософії призначаються три рецензенти, які мають ступінь доктора габілітованого або вченого звання професора і не є працівниками установи, в якій здійснюється захист дисертації. Зазначені вимоги щодо наукового ступеня/вченого звання не поширюються на іноземних рецензентів, якщо ці особи мають значні наукові досягнення за тематикою дисертаційної роботи, що вноситься на захист.

Рецензенти впродовж двох місяців із дня отримання дисертації мають підготувати рецензії, які разом з її текстом (якщо вона підготовлена у вигляді письмової праці) або анотацією чи описом дисертації (якщо вона не є письмовою працею) розміщуються у відкритому доступі на вебсайті

закладу вищої освіти або наукової установи не пізніше, ніж за 30 днів до дня захисту дисертації. Якщо дисертаційна робота подається у вигляді письмової праці, вона перед захистом має пройти перевірку в Єдиній державній антиплагіатній системі. Захист докторської дисертації проводиться за умови, що як мінімум два рецензенти надали позитивні рецензії.

В Україні за останні роки процедура присудження ступеня доктора філософії зазнала кардинальних змін у зв'язку з передачею цього права від постійно діючих до разових спеціалізованих учених рад, які формуються під кожен захист дисертації у складі п'яти осіб: голови ради, двох рецензентів, які є штатними працівниками установи, де відбувається захист дисертації, та двох опонентів (можливо, іноземних), які не є працівниками цієї установи. При цьому голова ради та принаймні один з опонентів та один з рецензентів повинні мати науковий ступінь доктора наук [18]. Підготовленим Проектом присудження ступеня доктора філософії передбачається, що до складу разової ради можуть входити один рецензент і три опоненти, яким достатньо мати ступінь доктора філософії за умови, що він отриманий не раніше, ніж за три роки до утворення разової ради [8].

У місячний термін із дня отримання необхідних документів опоненти подають голові ради підписані ними відгуки, які разом із висновком про наукову новизну, теоретичне та практичне значення результатів дисертації, підготовленим рецензентами, та примірником самої дисертації, попередньо перевіреною радою на відсутність порушень академічної доброчесності, розміщуються на офіційному вебсайті установи не пізніше, ніж за 10 днів до захисту дисертації. Якщо на дисертацію надійшов більше ніж один негативний відгук опонента, дисертація знімається з розгляду.

Висновки і пропозиції. На підставі проведеного порівняльного аналізу польського та українського законодавства у сфері підготовки та атестації докторів філософії можна зробити такі висновки. По-перше, вітчизняна система підготовки наукових кадрів поступово переходить на європейські стандарти і запроваджує європейські підходи до оцінювання якості навчання здобувачів вищої освіти, у тому числі і третього рівня. По-друге, в Україні на законодавчому рівні зберігається штучне розділення освітньої та наукової сфер. При цьому підготовка докторів філософії регулюється освітнім законодавством, а підготовка докторів наук – науковим. Вважається за доцільне розробити єдиний Закон, який би визначав правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку освіти і науки в Україні. По-третє, зовнішню оцінку наукової діяльності закладів вищої освіти (наукових установ) здійснює Міністерство освіти і науки України, а акре-

дитацію освітньо-наукових програм, за якими відбувається підготовка докторів філософії, проводить Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Логічно було би передати ці функції МОН України, оскільки саме ця інституція, згідно з Положенням про Міністерство освіти і науки України, є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сферах освіти і науки та наукової, науково-технічної діяльності [15], тоді як Національне агентство є постійно діючим колегіальним органом із питань реалізації державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти [20]. За цієї ж причини до повноважень Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти не може входити, наприклад, встановлення вимог до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені, а також розроблення Порядку присудження наукових ступенів спеціалізованими вченими радами закладів вищої освіти (наукових установ), що нині передбачено чинним статутом цієї організації [20].

Перспективою подальших наукових розвідок є проведення аналітичного дослідження щодо здобутків і викликів експерименту з присудження наукового ступеня доктора філософії, який діяв в Україні з 6 березня 2019 року по 30 червня 2021 року.

Список використаної літератури:

1. Polska Rama Kwalifikacji. URL: <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji>
2. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. *Kancelaria Sejmu*. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/U/D20181668Lj.pdf>
3. Дегтярьова І.О. Польський досвід державної атестації науково-педагогічних кадрів. *Грані*. 2013. № 9 (101). С. 186–193.
4. Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності : Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 652. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-%D0%BF#n11>
5. Закон Республіки Польщі «Про вищу освіту і науку» / Пер. з польської І. Дегтярьова, С. Федонюк, Л. Колісник. Київ : Таксон, 2020. 336 с.
6. Майборода В.С. Стан та розвиток університетської науки в Польщі *Науковий збірник Хмельниць. ін-ту соціальних технологій ун-ту «Україна»*. 2011. Вип. 3. С. 46–48.
7. МОН пропонує для громадського обговорення проект нової редакції «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-novoyi-redakcii-polozhennya-pro-akreditaciyu-osvitnih-program-za-yakimi-zdijsnyuyetsya-pidgotovka-zdobuvachiv-vishoyi-osviti>
8. МОН пропонує для громадського обговорення проект Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-poryadku-prisudzhennya-stupenya-doktora-filosofiyi-ta-skasuvannya-rishennya-razovoyi-specializovanoyi-vchenoyi-radi-zakladu-vishoyi-osviti-naukovoyi-ustanovi-pro-prisudzhennya-stupenya-doktora-filosofiyi>
9. МОН пропонує для громадського обговорення проект Порядку присудження наукового ступеня доктора наук. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-poryadku-prisudzhennya-doktora-nauk>
10. Питання стипендіального забезпечення : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2004 р. № 882. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/882-2004-%D0%BF#Text>
11. Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ МОН України від 11 липня 2019 р. № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>
12. Про вищу освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
13. Про внесення змін до деяких Законів України щодо врегулювання окремих питань присудження наукових ступенів та ліцензування освітньої діяльності : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1369-20#n6>
14. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
15. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України : Постанова Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF#Text>
16. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти та наукових установах : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. URL:

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>
17. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
18. Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії : Постанова Кабінету Міністрів України від 06 березня 2019 р. № 167. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text>
19. Про упорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ : Наказ МОН України від 26 вересня 2005 р. № 557. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05#Text>
20. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 квітня 2015 р. № 244. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF#Text>
21. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої програми. / За редакцією Бутенко А.П., Єременко О.В., Квіт С.М. / Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року / Київ : ТОВ «Український освітнянський видавничий центр, 2020. 66 с.
22. Сидорчук Н. Національна рамка кваліфікацій: порівняльний аналіз досвіду України та Польщі. *Українська полоністика*. 2014. Вип. 11. Педагогічні дослідження. С. 264–269.

Meniailo V. Training of Doctors of Philosophy: Polish experience for Ukraine

This article provides a comparative analysis of Polish and Ukrainian legislation in the field of education and science, concerning the legal regulation of issues related to the training of scientific personnel and the thesis defence; attestation of scientific directions of higher education institutions (scientific institutions); accreditation of educational and scientific programs of the third level of higher education with the degree of Doctor of Philosophy. It has been shown that in recent years Ukraine has adopted a number of legal documents at the level of laws of Ukraine, resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, which generally meet the standards adopted in the European Higher Education Area. The biggest changes have been made to the legal norms that determine the conditions for the training and certification of degree candidates, in particular: since 2016, Ukraine has begun training of PhDs, which provides a strong educational component; the procedure of accreditation of educational and scientific programs, according to which this training takes place, has been introduced; the thesis defence for the degree of PhDs is carried out in one-time specialized scientific councils, the composition of which is formed from among competent scientists in the field of the thesis. The analysis of the Polish experience allowed to formulate proposals for further improvement of the domestic legislation in the field of education and science to eliminate the artificial separation of the legislation governing education and science, including those relating to the training of Doctors of Philosophy and Doctors of Science; the redistribution of powers between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the National Agency for Quality Assurance in Higher Education in matters related to the formation and implementation of the state policy in the scientific sphere, in particular, in the training and certification of PhDs who are subjects of scientific activity. A further direction of scientific research is to conduct an analytical study on the achievements and challenges of the experiment for the awarding degree of Doctor of Philosophy, which lasted in Ukraine for the past two years.

Key words: Doctor of Philosophy, PhD, accreditation of educational and scientific programs, certification of scientific directions of higher education institutions, thesis defence.

Г. В. Пристайкандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості розвитку та вдосконалення умінь і навичок творчого писемного мовлення майбутніх учителів іноземної мови в процесі формування їхньої професійно-орієнтованої компетентності в письмі. Зокрема, проаналізовано зміст поняття «творче писемне мовлення» і з'ясовано його місце в структурі компетентності в письмі. Уточнено види творчих робіт, серед яких – казки, оповідання, есе, новели, вірші, тексти пісень, реклама тощо. Окреслено ознаки творчого писемного мовлення, а саме: існування персонажів, сюжету, проблематики; дотримання відповідної структури та належного художнього оформлення; застосування ігрової форми; творчий характер, який уможливує самовираження через висловлювання своїх почуттів та застосування уяви. Зазначено, що формування навичок творчого писемного мовлення студентів-філологів відбувається шляхом поєднання колективної та індивідуальної форм навчання. Схарактеризовано активні форми й методи навчання та стратегії навчання в співробітництві, які ефективні в процесі вдосконалення вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності і таким чином сприяють досягненню належної практичної мовної підготовки, а також покращують загальнонавчальні вміння і навички. Крім того, описано переваги технології розвитку критичного мислення як сукупності дієвих прийомів у процесі розвитку творчого писемного мовлення. Описано застосування інтегрованого підходу щодо оволодіння вміннями створювати письмовий текст творчого характеру, який охоплює позитивні аспекти структурно орієнтованого, процесуального та жанрового. До того ж деталізовано послідовність етапів створення тексту: вступний (коригується вихідний рівень володіння писемним мовленням) → організаційний (враховується предметний зміст і особливості композиції) → лінгвістична реалізація (увагу зосереджено на мовних і позамовних особливостях тексту) → редагування (самостійне чи колективне вдосконалення написаного). З'ясовано структуру поняття «творче писемне мовлення», яка містить чотири елементи: змістова наповненість твору, текстологічний, лінгвістичний і технічний компоненти. Наукова новизна результатів полягає в детальній характеристиці особливостей застосування технології навчання творчого писемного мовлення в процесі формування письмової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а їхня практична значущість – у можливості застосування результатів дослідження в процесі викладання іноземної мови в ЗВО.

Ключові слова: творче писемне мовлення, письмове висловлювання, навчання в співробітництві, критичне мислення, іншомовна компетентність у письмі, вища школа.

Постановка проблеми. Сучасні реформи в освіті детермінують зміни підходів до професійної підготовки фахівців у вищій школі. Важливим для студента стає набуття ключових компетентностей освіти впродовж усього життя, зокрема здатність спілкуватися іноземними мовами. У структурі комунікативної компетентності студента-філолога письмо як продуктивний вид навчальної діяльності займає чільне місце. Ціль навчання писемного мовлення у ЗВО – створення власного тексту згідно з комунікативним завданням. Як слушно зазначає Т. Хедж, продуктивне комунікативне писемне мовлення варто систематизувати згідно з призначенням і сферою вжитку [1, с. 112–113]: 1) академічне писемне мовлення, яке включає конспекти, анотації, есе, доповіді; 2) соціальне писемне мовлення, що включає листи, запрошення, співчуття, подяки привітання, телефонні повідомлення; 3) особисте писемне мовлення, що включає щоденники, списки

покупок, речей для подорожі, нагадування, адреси, рецепти; 4) професійне писемне мовлення, що включає контракти, протоколи, ділові листи, порядок денний, доповідні записки, договори, рекламні оголошення, плакати, інструкції, виступи, технічні характеристики; 5) офіційне/ділове писемне мовлення, що включає листи-запити, листи-скарги, анкети, заяви на роботу, автобіографії; 6) креативне писемне мовлення, що включає вірші, оповідання, римівки, сценарії, тексти пісень, а також журналістські есе, мемуари, літературні стилізації, новели, рекламу. Оскільки креативне, або творче, писемне мовлення зазвичай знаходиться за межами навчальної діяльності студентів, актуальним залишається з'ясування особливостей формування вмінь і навичок творчого писемного мовлення майбутнього вчителя іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування питань розвитку

творчої діяльності учнів/студентів знаходимо в низці наукових робіт українських і зарубіжних учених. Так, проблему формування письмової компетентності студентів мовних ЗВО досліджували І. Беженар, О. Борецька, Е. Васильєва, І. Ветрова, О. Гладка, Л. Калініна, С. Кожушко, К. Лазаренко, С. Николаєва, О. Пінська, О. Соловова, О. Тарнопольський. Учені І. Бьотчер, Дж. Кемерон, Л. Лабрант, М. Марксберрі, Г. Поммерін, П. Портманн, Г. Ріко, А. Серетні, Дж. Ямагачи висвітлили способи й підходи щодо навчання творчого писемного мовлення. Зокрема, в дослідженні І. Ветрової окреслено роль креативного письма як засобу самоаналізу та розвитку навичок самостійної роботи студентів при створенні тексту та розвитку їхньої педагогічної компетентності [2, с. 129]. У своїй науковій розвідці О. Гладка зазначає, що технологія креативного письма дає змогу перетворити освітній простір на творчий, а цілеспрямована робота з розвитку умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови впливає на розвиток мислення й фантазії, стимулює творчий підхід до виконання завдань [3, с. 425]. Способи реалізації технології креативного письма різні: Г. Кривчикова [4, с. 5] доводить доцільність інтерактивного навчання англійського писемного мовлення в груповій та парній роботі; І. Беженар переконує у важливості розробки мовного портфеля для навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення [5, с. 20].

Мета статті – розкрити особливості застосування технології навчання творчого писемного мовлення в процесі формування письмової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Досягнення визначеної мети передбачає вирішення таких завдань: 1) уточнити зміст поняття «творче писемне мовлення» й окреслити його ознаки; 2) схарактеризувати сучасні інтерактивні технології навчання творчого писемного мовлення студентів-філологів; 3) з'ясувати продуктивний підхід щодо оволодіння умінями творчого писемного мовлення та встановити його компоненти.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо значення двох термінів – «творчість» та «креативність». У педагогіку ці лексеми ввійшли з понятійного апарату психології і набули додаткових характеристик. Порівняймо, креативність із погляду психології – це інакодумання, схильність до руйнування стереотипів, творча спрямованість індивіда. Зокрема, В. Роменець вважає, що творчість – це виробництво певного оригінального продукту для комунікативної мети [6, с. 121], Я. Пономарьов вважає творчість механізмом розвитку [7, с. 13–17], Р. Солсо розглядає творчість як когнітивну діяльність [8, с. 363–365]. Натомість сучасні педагоги додають, що креативність – це продуктивна діяльність, результатом якої стають якісно нові цінності суспільного значення – мате-

ріальні та/або духовні [9, с. 326]. В «Енциклопедії освіти» креативність пояснюють як творчі здібності особистості, які виявляються в її діяльності, мисленні, почуттях [10, с. 83–84]. Як бачимо, слова «продуктивна діяльність», «творчі здібності», «креативність» – це поняття, що пояснюють одне одного. Тому в нашій роботі дотримуємося думки, що творчість і креативність – синонімічні й взаємозамінні слова, а творче писемне мовлення (далі – ТПМ) трактуємо як особливий вид писемного мовлення.

Як засвідчив аналіз наукової літератури, ТПМ охоплює такі види творчих робіт, які спонукають до оригінальності мислення, самоствердження, звернення до уяви. Його оповідальна форма викладу передбачає створення головних героїв / персонажів і їхній розвиток, із використанням при цьому різних засобів виразності. До ТПМ належать різні письмові завдання: колективне та індивідуальне написання казок, оповідань, есе, історій, листів від імені якогось літературного героя, відомої людини чи тварини/предмета. Сюди також зараховують відновлення початку чи кінця історії, реконструкцію діалогу за окремими репліками, відповідь на лист листом / електронним повідомленням / телефонною розмовою, складання оповідань із використанням поданих мовних одиниць, кластерів, мозкового штурму, діаграми зв'язків, методів асоціацій, шести капелюхів чи емпатії.

Услід за І. Бьотчер [11, с. 71], головними ознаками ТПМ вважаємо: 1) існування персонажів, сюжету, проблематики, відповідної структури й належного художнього оформлення; 2) приналежність до продуктивного характеру письма, що робить можливим його застосування у процесі вивчення різних тем та на різних етапах володіння іноземної мови; 3) ігрова форма застосування; 4) використання різних за формою і значенням мовних одиниць; 5) письмовий виклад; 6) творчий характер; 7) можливість самовираження та висловлення своїх почуттів та емоцій; 8) застосування уяви.

Варто зазначити, що навчання ТПМ відбувається в межах діяльнісного підходу, кінцевою метою якого є створення студентом тексту на основі його творчої діяльності. Але щоб досягти зазначеної мети, передусім треба опанувати основні навички писемного мовлення (далі – ПМ): техніку письма (графіку й орфографію), уміння створювати композиційно цілісні письмові повідомлення (опис, розповідь, розмірковування) та навички редагування. Іншими словами, щоб сформувати навички ТПМ, потрібна база – вдосконалені комунікативні вміння ПМ. Крім того, розвиток умінь й навичок ТПМ студента залежить від особливостей вияву його продуктивного мислення, а саме: його психологічних і пізнавальних характеристик, комунікативних і мовних переваг.

Формування навичок ТПМ передбачає дві форми навчання – колективну та індивідуальну. Навчання в співробітництві дозволяє студентам працювати разом над створенням тексту, обмінюючись думками й узгоджено аналізуючи помилки один одного. Взаєморегування сприяє вмінню критикувати аргументовано і водночас належно сприймати критику. До того ж, навчаючись колективно, студенти вчаться взаємоповаги, відповідальності й організації власної діяльності. Поступовий перехід до самостійної роботи забезпечує індивідуальна форма навчання. На цьому етапі студент самостійно добирає стратегії відбору, організації матеріалу, створення й коригування написаного тексту. Важливого значення набуває організація викладачем навчального процесу з використанням нових педагогічних технологій та методів.

Зокрема, на заняттях з англійської мови результативними є такі інтерактивні технології, як навчання в робочій групі, *дерево рішень*, *круглий стіл*, *аналіз ситуацій*, інтерв'ю, дослідницька робота, кейс-метод і метод проєктів. Наприклад, технологія *круглий стіл* залучає до бесіди усіх студентів групи. Викладач заздалегідь готує проблемну ситуацію/питання, а завдання учасників – обговорити її. Для цього здійснюється чимала підготовча робота: збір необхідної інформації, її аналіз і синтез, пошук оптимальних шляхів вирішення. Кожен студент робить власний внесок у вирішення аналізованої проблеми.

У процесі формування й розвитку навичок ТПМ також варто застосовувати технологію розвитку критичного мислення, яка охоплює такі дієві методичні прийоми, як «*Mind-map*», «*Spider Map*», «*Clustering*», «*Cinquan*», «*Прес*», «*Storytelling*», «*Взаємоопитування*» та ін. Скажімо, «*Cinquan*» (від фр. *cinq* – п'ять) передбачає складання вірша з п'яти рядків за такими правилами: у першому рядку записують одне слово – тема вірша (іменник/займенник); у другому рядку додаємо два означення до нашої теми (прикметник/дієприкметник); третій рядок – відповідно, три слова, які описують дію в межах зазначеної теми (дієслова); у четвертому рядку пишемо чотири слова, які відображають наші почуття до теми; п'ятий рядок – висновок, синонім першого слова. Сінквейн загострює пізнавальну активність студентів як під час роботи в парах, так і самостійно. Наведемо приклад:

Music

Powerful, emotional

Helping, healing, entertaining

It affects our emotions

Magic

Погоджуємося з думкою М. Рінволукрі [12], що використання методичного прийому складання оповідання «*Storytelling*» та його варіацій є потужним джерелом розвитку креативного письма. Його

суть у тому, що студенти допомагають викладачеві, доповнюючи речення чи історію на власний розсуд. Вони створюють свій варіант оповідання, зважаючи на грамотність. Варіантом цього прийому є «*Sandwich story*»: викладач диктує групі перші речення оповідання, потім студенти письмово самостійно доповнюють деталі. Варто зазначити, що викладач дотримується канви розповіді, диктуючи ключові моменти, проте кожен студент опрацьовує цю історію по-своєму.

Застосовуючи сучасні педагогічні технології в процесі навчання ТПМ, викладач досягає важливої мети: монологічні методи пояснення навчальної інформації замінено діалогом педагога з студентами та студентів між собою. Це, безумовно, сприяє підвищенню якості знань та розвитку комунікативної професійно орієнтованої компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.

Досвід роботи у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка доводить ефективність інтегративного підходу під час навчання студентів ТПМ [13, с. 106]. Модель створення тексту відповідно до інтегрованого підходу така: 1) на вступному етапі коригується вихідний рівень володіння ПМ; 2) на етапі організації враховується предметний зміст і особливості композиції; 3) на етапі лінгвістичної реалізації увагу зосереджено на мовних і позамовних особливостях тексту, в т. ч. жанрових; 4) на етапі редагування відбувається індивідуальне чи групове вдосконалення написаного.

Підготовка до написання передбачає ретельне планування письмового повідомлення. Для цього потрібно бути вмотивованим, зрозуміти комунікативне завдання, продумати шляхи його виконання, здійснити пошук необхідної інформації. Можливе колективне (групове, командне) продукування та впорядкування ідей. Як результат – написання плану висловлювання у формі тез, запитань, ключових слів чи семантичного поля. Викладач може запропонувати методичні прийоми *мозкового штурму*, *швидкісного письма* (заснований на асоціаціях), *створення нотаток*, *інформаційної картки*. Приклад: *Imagine that you are a tour guide. You are a travel brochure about Drohobych. Discuss in a group which sections it should contain and in what order: the town history, main streets, the places of interest, and the outstanding people associated with Drohobych.*

Написання чернетки – це написання першого варіанта тексту: формулювання речень, вибір відповідних граматичних форм. Можна застосувати прийом *using the writing space* (використання вільного місця на листку паперу). Студентів просять залишати трохи вільного місця на полях та між реченнями, щоб за потреби виправити помилку чи додати ідею. Ефективним на цьому етапі є також прийом *keep going* (безперервне письмо).

Його суть – заохочувати студентів продовжувати писати, не відволікаючись на труднощі при доборі лексики чи граматичного оформлення. Ці проблеми можна зафіксувати, залишивши пусте місце чи поставивши знак питання. Головне – дописати всю роботу, не втративши сконцентрованість.

Наступний етап – редагування шляхом само- або взаємоперевірки. Викладач за потреби пропонує ідеї для вдосконалення тексту. Дієві методичні прийоми:

- *отримувач*: студент уявляє себе адресатом повідомлення й критично оцінює відповідність створеного ним тексту до умови завдання й повноту викладу;

- *проговорювання вголос*: оскільки автор «звикає» до написаного ним повідомлення, рекомендують перед етапом редагування перепочити хвилину, а потім, корегуючи текст, проговорювати його вголос;

- *взаємоперевірка*: студенти працюють у парі або групі. Обмінюючись написаним, вони підкреслюють те місце, яке, на їхню думку, не відповідає критеріям редагування.

На етапі підготовки до презентації студенти створюють остаточний варіант і представляють його. Викладач оцінює, здійснюється відбір найкращої роботи. Критеріями контролю можуть слугувати такі параметри: відповідність змісту комунікативній ситуації, оригінальність ідеї, інформаційна насиченість, логічність викладу та його композиційно-структурна цілісність, висловлювання авторської думки та грамотність.

Проаналізований матеріал дав змогу зробити висновок про складники, які входять у поняття *творче писемне мовлення* студента-філолога. Отже, до структури ТПМ належать: 1) змістова наповненість твору, а саме відображення фактичної інформації через власне ставлення й досвід; 2) текстологічний компонент, тобто знання про унікальну структуру текстів різних стилів та жанрів; 3) лінгвістичний компонент, зокрема знання про мовну норму при виборі лексико-граматичних і пунктуаційних засобів відповідно до комунікативного завдання; 4) технічний компонент, який охоплює знання про орфографічні норми та правила оформлення текстів різних жанрів.

Висновки і пропозиції. Отже, застосування технології навчання творчого писемного мовлення в процесі формування письмової компетентності майбутнього вчителя іноземної мови відповідає викликам сучасного суспільства та світовим стандартам. До головних ознак ТПМ належать сформовані мовленнєві навички студентів, уміння логічно конструювати усні та письмові висловлювання творчого характеру, розвиток мисленнєвих процесів, уміння аналізувати, піддавати критиці та робити самостійні висновки. Формування та розвиток умінь і навичок ТПМ здійснюють шляхом

двох взаємодоповнюючих форм навчання – колективної та самостійної. Сучасні освітні технології й прийоми, зокрема навчання в співробітництві й критичного мислення, створюють сприятливі умови для підвищення мотивації щодо вивчення іноземної мови, можливості перетворення освітнього простору на творчий, спонукають до пошуку нового, творчого підходу до вирішення завдань. Інтегративний підхід до процесу навчання ТПМ дає змогу ефективно навчати студентів на основі їхнього життєвого досвіду. Перспективами подальших досліджень вважаємо укладання системи вправ і завдань для розвитку і вдосконалення навичок творчого писемного мовлення майбутніх вчителів-філологів.

Список використаної літератури:

1. Hedge T. Writing. Oxford : Oxford University Press, 1988. 166 p.
2. Ветрова І.М. Роль креативного письма у навчанні англійської мови студентів педагогічних університетів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 10. С. 127–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_10_38 (дата звернення: 18.06.2021).
3. Гладка О. Розвиток умінь креативного письма на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство)*. Кіровоград : Видавець Лисенко В.Ф., 2015. Вип. 136. С. 424–429.
4. Кривчикова Г.Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; Київськ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2005. 22 с.
5. Беженар І.В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Запоріжжя, 2012. 221 с.
6. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
7. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества *Психология творчества* / под ред. Я.А. Пономарева. Москва : Наука, 1990. С. 13–37.
8. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / пер. с англ. С. Комаров. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 588 с.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373с.
10. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
11. Böttcher I. Kreatives Schreiben. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co. KG Berlin, 1999. URL: <https://www.researchgate.net/>

- publication/270254486_Kreatives_Schreiben_Grundlagen_und_Methoden_Beispiele_fur_Facher_und_Projekte_Schreibecke_und_Dokumentation (дата звернення: 05.06.2021).
12. Rinvolucri M. Story telling: the language teacher's oldest technique. British Council, 2009.
13. Москалець О.О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* 2012. № 6. С. 104–107.
-

Prystai H. Peculiarities of formation of creative writing of the future foreign language teacher

The article provides the analysis of the peculiarities of the development and improvement of skills and abilities of creative writing of future foreign language teachers in the process of formation of their professionally oriented writing competence. In particular, the meaning of the concept of "creative writing" is analyzed and its place in the structure of writing competence is clarified. The present study specifies the types of creative works, including fairy tales, stories, essays, short stories, poems, lyrics, advertising, etc. This paper clarifies the features of creative writing, particularly the existence of characters, plot, issues; compliance with the appropriate structure; application of the game form; the presence of creativity. The latter provides students with an opportunity for self-expression through their feelings and the use of imagination. It is indicated that the formation of creative writing skills of students of philology is developed through a combination of collective and individual forms of learning. Active forms and methods of learning in cooperation are characterized. They are proved to be effective while improving writing, reading, listening and speaking skills and thus contribute to the achievement of proper practical language training, as well as improve general learning skills. In addition, the advantages of the technology of development of critical thinking as a set of effective techniques in the development of creative writing are described. The application of an integrated approach (which covers the positive aspects of structural-oriented, procedural and genre approaches) to mastering the creative writing skills is described. In addition, the sequence of stages of text creation is detailed: introductory (adjusts the initial level of mastery of written speech) → organizational (taking into account the subject content and features of the composition) → linguistic implementation (attention is focused on linguistic and extra linguistic features of the text) → editing (individual or cooperative improvement of writing). It is described the structure of the concept of "creative writing". It contains four elements: the content of the work, textual, linguistic as well as technical components. The scientific novelty of the results lies in the detailed characterization of the features of application of technology of training of creative writing in the course of writing competencies formation of the future foreign language teacher, and their practical significance consists in the possibility of applying the results of research in teaching a foreign language in the HEI.

Key words: creative writing, written expression, cooperative learning, critical thinking, foreign language writing competencies, higher education.

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.20>**Л. В. Рускуліс**доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Статтю присвячено дослідженню лінгвістичних основ формування лексичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти; з'ясовано поняття «лексична компетентність» як рівень оволодіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, дотримання лексичних норм української мови, глибоке розуміння семантики слів, усвідомлене збагачення словникового складу й уміння застосовувати отримані знання на практиці відповідно до ситуації спілкування, глибока повага до українського слова й вільне володіння власне українською лексикою. Визначено, що в основі формування лексичної компетентності учнів лежать поняття, отримані в школі; доведено, що в центрі мовознавчих студій є проблема з'ясування слова – домінуючого поняття лексики – найменшої самостійної одиниці мови, що займає місце після морфеми й характерно втілене у звукокомплексах конкретної мови; проаналізовано магістральні ознаки слова (виділюваність та відтворюваність, самостійність, формальна цілісність, ідіоматичність); підкреслено, що домінуючою функцією слова є номінативна, що полягає у виборі найбільш точної ознаки з кількох, що відповідає історичним передумовам виникнення; простудійовано поділ найменувань на первинні (непохідні й спеціально створені для конкретного випадку (терміни)) та вторинні (мають семантичну природу, встановлюють певні відношення між зафіксованим у номінативному складі мови елементом дійсності і тим, що тільки фіксується). Розмежовано поняття «лексичне значення слова» та «граматичне значення слова». Схарактеризовано підходи до розуміння слова – аналітичний або референційний, функційний, операційний, діяльнісно-антропоцентричний. З'ясовано поняття «лексико-семантичне поле» – парадигматичне об'єднання лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми), якому характерні зрозумілість, безперервність, цілісність, історичність, та поняття «лексико-семантична група» – група слів однієї частини мови, об'єднаних одним словом-ідентифікатором або стійким словосполученням, значення якого повністю входить у значення інших слів групи і яке може замінити інші слова в деяких контекстах.

Ключові слова: лексика, лексична компетентність, значення слова, поняття, лексичне й граматичне значення слова, лексико-семантичне поле.

Постановка проблеми. Одним із прерогативних завдань сучасної освіти є формування компетентної мовної особистості. У чинній програмі з української мови акцентовано, що учень має оволодіти мовленнєвими вміннями та навичками, лінгвістичними знаннями про мовні одиниці та особливості їх функціонування. Зреалізувати ці завдання можна за умови глибокого засвоєння всіх мовних рівнів. У процесі засвоєння лексики відбувається збагачення словникового запасу учнів; здобувачі освіти уточнюють значення слів та засвоюють нові значення вже відомих та невідомих слів, навчаючись вживати їх відповідно до ситуації мовлення та семантичного наповнення, поглиблюють знання про внутрішню системні зв'язки в лексиці, удосконалюють навички розрізняти лексичне та граматичне значення слова, вибудовувати лексико-семантичні поля слів, тобто формується їхня лексична компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лінгвістичні основи лексики репрезентовано в працях мовознавців І. Білодіда, О. Бондара,

В. Виноградова, А. Грищенко, В. Задорожного, Л. Мацько, М. Микитин-Друженець, А. Мойсієнка, М. Плющ, А. Пономарева, В. Пізуна, О. Селіванової, Ю. Карпенка та ін. У студіюваннях науковців усебічно репрезентовано визначення магістральної одиниці лексики – слова, з'ясування відмінності між поняттям та лексичним значенням слова, розмежування лексичного та граматичного значення слова, поділ слів на групи відповідно до лексичного значення, особливості об'єднання слів у лексико-семантичні поля, вивчення слова в системних зв'язках та відношеннях з іншими словами тощо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є з'ясування лінгвістичних основ формування лінгвістичної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. *Лексична компетентність сучасного учня* – це рівень оволодіння лексичними засобами української мови відповідно до ситуації мовлення, дотримання лексичних норм української мови, глибоке розуміння

семантики слів, усвідомлене збагачення словникового складу й уміння застосовувати отримані знання на практиці відповідно до ситуації спілкування, глибока повага до українського слова й вільне володіння власне українською лексикою.

В основі формування лексичної компетентності учнів лежать поняття, отримані в школі. Відповідно до чинної програми з української мови [11] здобувачі освіти опановують основні завдання лексики як науки, засвоюють групи слів за значенням, за походженням, за вживанням, написання слів, що увійшли в українську мову з інших мов, активну й пасивну лексику української мови, усвідомлюють поняття «лексична помилка», її різновиди та умовне позначення, з'ясовують місце фразеології в системі лексики української мови, її основну одиницю – фразеологізм, його лексичне значення, джерела виникнення й синтаксичну роль, працюють із тлумачним словником української мови, словником іншомовних слів, фразеологічним словником.

У центрі мовознавчих студії є проблема з'ясування слова як домінуючого поняття лексики. У розвідках учених слово – це найменша самостійна одиниця мови, відокремлена оформлювальна значеннєва одиниця мови, «яка зіставляється з пізнаним і вицленованим окремим елементом дійсності (предметом, явищем, ознакою, процесом, відношенням та ін.) й основною функцією якої є позначення, знакова репрезентація цього елемента – його називання або його вираження» [12, с. 565], структура, що «складається з одиниць ієрархізованих між собою рівнів мови, його семантика залежить від системи граматичних категорій мови, в координатах яких воно опиняється, маючи завершену морфологічну будову» [4, с. 8]. Слово займає місце після морфеми і характерно втілене у звукокомплексах конкретної мови.

Магістральними ознаками слова є *виділюваність* та *відтворюваність*. Нам імпонують думки лінгвістів про те, що «ознака виділюваності відрізняє слово від морфеми і фонем, які поза словом не виступають. На відміну від словосполучення і речення, слово характеризується і такою ознакою, як відтворюваність. Якщо словосполучення і речення будується заново, то слово в процесі мовлення заново не твориться, а відтворюється таким, яким воно вживається в інших словосполученнях і реченнях, тобто таким, яким воно взагалі виступає в мові на певному синхронічному рівні її розвитку» [7, с. 11]. Звертаємося до розвідок А. Грищенка, який обґрунтовує думку про двобічну сутність слова, яке «на відміну від морфеми, виступає у структурі мови тією мінімальною одиницею, яка здатна виражати значення самостійно, вільно відтворюватись у мовленні (усному, писемному), виступаючи структурною одиницею у межах речення на синтаксичному рівні» [9, с. 99]. Аналіз

доробків Ю. Карпенка переконує й у тому, що для слова характерні такі ознаки: *самостійність* (слову властива зміна місця в реченні, а отже, його легко відтворити); *формальна цілісність* (специфічне фонетичне й граматичне оформлення); *ідіоматичність* (довільність зв'язку звучання зі значенням) [5, с. 183]. Такі дослідження переконують, що одиниці мови мають тісні зв'язки зі словом, бо звуки реалізуються в слова, в його межах афікси функціонують, саме за допомогою слів будуються словосполучення й речення.

Домінантною функцією слова є номінативна, що полягає у виборі найбільш точної ознаки з кількох, що відповідає історичним передумовам виникнення. У мовознавчій науці виокремлено первинні (непохідні й спеціально створені для конкретного випадку (терміни)) й вторинні (мають семантичну природу, а її «основою є встановлення у свідомості мовця певних відношень між уже зафіксованим у номінативному складі мови елементом дійсності і тим, що тільки фіксується» [1, с. 203]) найменування. Саме друга група дає назву об'єктам шляхом її перенесення з іншого об'єкта. Такі номінативні трансформації слова забезпечують процес повного відтворення дійсності засобами мови.

Слово є двобічною одиницею, де зовнішній бік – звукова форма, а внутрішній – значення слова. Нам імпонують думки О. Пономаріва, який з'ясовує, що «без зовнішньої оболонки слово не може бути почуте, без внутрішнього наповнення воно буде незрозумілим» [10, с. 46], а отже, слово – синтез єдності форми й змісту, що становить довільний зв'язок.

На ґрунті здатності людського мислення до абстрагування виникає назва слова, що спричиняє утворення поняття, яке не існує за межами слова (завжди закріплене, виражене, кристалізоване, зреалізоване й змінне в слові як мовній категорії). Наголосимо, що поняття – категорія логіки, слово – категорія лінгвістики, зв'язок між ними «встановлюється у процесі спільної діяльності людей, тому слова приблизно однаково розуміються всіма членами мовного колективу» [8, с. 27]. Повністю погоджуємося з авторами підручника «Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія» у тому, що «поняття не існують кожне само по собі, ізольовано одне від одного, вони становлять певну систему понять, тому й мовні одиниці, слова, які є для них зовнішнім виявом, у яких вони знаходять об'єктивну матеріалізацію, теж становлять складну систему значень, індивідуальну й своєрідну в кожній мові» [7, с. 16]; воно є елементом значення слова, однак не обов'язково завжди єдиним; йому не властиве емоційно-експресивне забарвлення.

Як переконує О. Бондар, значення слова ґрунтується на таких засадах: *графічна* – послідов-

ність написаних знаків; *фонетична* – сукупність складів, об'єднаних наголосом; *структурна* – звукова послідовність; *морфологічна* – носій морфологічного значення; *синтаксична* – потенційний мінімум речення; *семантична* – позначення поняття; *психолінгвістична* – мовна одиниця, що збережена й відтворена людиною [1, с. 200]. Слово репрезентується як мовна реальність, називаючи все, що оточує особистість: від конкретних предметів до явищ суспільного життя; воно подає інформацію, організовує процес комунікації, уможлиблює виявлення почуттів.

Мовознавець визначає підходи до розуміння значення слова: *аналітичний, або референційний* (взаємозв'язок між словом, поняттями й елементами дійсності, виражений звуковою формою (лексичне значення слова, лексична семантика)); *функційний* (функціонування слова в контексті); *операційний* (слово як засіб спілкування); *діяльно-антропоцентричний* (взаємозв'язок слова й концептуальної сфери людини) [1, с. 206-208]. Виокремлені підходи тісно взаємодіють та взаємодоповнюються, доводячи той факт, що слово є зв'язком фонетичних, семантичних і граматичних ознак, специфічних для носіїв мови, й залежить від сприйняття навколишнього світу.

Слід зауважити, що не всі слова означають поняття (службові частини мови, вигуки, звуконаслідування, певною мірою числівники, займенники і власні назви), однак усі слова, демонструючи реалії навколишнього світу, мають значення. Відповідно, відбувається їх поділ на три групи: слова повнозначні (самостійні) слова, неповнозначні (службові) й вигуки та звуконаслідувальні слова. З опорою та такий поділ у мовознавстві виокремлено поняття «семантичне поле слова» – «парадигматичне об'єднання лексичних одиниць певної частини мови за спільністю інтегрального компонента значення (архісеми)» [6, с. 327]. Лексико-семантичним полям властиві певні ознаки, а саме: *зрозумілість* – слово є зрозумілим виключно в системі інших слів лексико-семантичного поля, що досліджується; *безперервність* – взаємопов'язаність усіх слів певного лексико-семантичного поля; *цілісність* – створення мовної картини світу певного народу (мовної спільноти); *історичність* – постійна змінність меж лексико-семантичного поля [1, с. 221]. Розподіл слів за лексико-семантичними полями – один із виявів системності мови, де кожна конкретна одиниця посідає відповідне місце поля на основі подібності змісту чи асоціації.

Елементарним семантичним полем (мікрополем) є лексико-семантична група – «група слів однієї частини мови, об'єднаних одним словом-ідентифікатором або стійким словосполученням, значення якого повністю входить у значення інших слів групи і яке може замінити інші слова у дея-

ких контекстах» [8, с. 20]. У межах лексико-семантичної групи науковці вичленовують найменші парадигматичні сукупності лексем, основою яких є відношення гіпонімії, партитативності, еквонімії, синонімії, антонімії та конверсії.

У межах проведеного дослідження вважаємо за необхідне зупинитися на понятті *лексичне значення слова* – «предметно-речовий зміст, оформлений за законами граматики певної мови, який є елементом загальної семантичної системи словника цієї мови» [3, с. 10], що зреалізоване в контексті у вільному словосполученні з іншими словами і є мовним відображенням об'єкта. Лексичне значення слова зумовлене позамовними (предметно-понятійне співвіднесення слова з об'єктивною дійсністю і його емоційно-експресивне забарвлення) й суто мовними (залежність лексичного значення слова від місця в стилістичній системі мови, здатність поєднуватися з певним колом слів й утворювати словотвірні зв'язки) чинниками. О. Гапченко в структурі лексичного значення слова виокремлює чотири аспекти: *сигніфікативний* (власне семантичний), що є ядром лексичного значення й репрезентує особливе мовне відображення навколишньої дійсності; *денотативний*, де лексичне значення є результатом людського пізнання й діяльності; *структурний* з'ясує в загальній мовній системі місце лексичної одиниці; *прагматичний* має емоційно-експресивну оцінку лексичного значення слова [8, с. 32-33]. Отже, для з'ясування лексичного значення слова необхідно студіювати його предметно-речовинний і понятійно-логічний зміст, дослідити, які реалії воно представляє, їх зв'язок із реаліями навколишнього світу, знайти та обґрунтувати особливу ознаку, що уможливить виділення лексичного значення характеризованого слова з ряду інших.

Одним із важливим завдань формування лексичної компетентності учнів є з'ясування *граматичного значення слова* – «абстрагований зміст лексичної одиниці, зумовлений її формальною організацією, яка дає змогу віднести слово до певного граматичного класу – частини мови» [6, с. 106], що проявляється в граматиці. У мовознавчій науці план вираження слова – це лексема як «самостійна смислова одиниця, що розглядається в мовознавстві в усій сукупності своїх форм і значень» [2, с. 611]. План змісту – семема як «одиниця мовного змісту, співвідносна з морфемою» [Там само, с. 1305], що зреалізована в мовленні (тексті) й може мати два й більше значень. Таке зіставлення вираження і змісту слова породжує явище моносемії та полісемії. Між лексичним і граматичним значенням встановлюється тісний взаємозв'язок, оскільки повна семантична картина слова – це єдність графічної форми й плану змісту.

Висновки і пропозиції. Отже, в результаті засвоєння теоретичних основ лексики учні закла-

дів загальної середньої освіти з'ясовують поняття «слово» – її центральну одиницю й визначають його роль як засобу найменування конкретних і абстрактних предметів навколишньої дійсності, встановлюють співвідношення між поняттями «значення», «поняття», «лексичне значення слова», «граматичне значення слова», «лексема», вибудовують лексико-семантичні поля як об'єднання лексичних одиниць певної частини мови, окреслюють системні зв'язки (паронімічні, омонімічні, синонімічні, антонімічні), формулюють принципи формування багатозначності слів, розвиваючи вміння використовувати їх, демонструють свідоме вміння використовувати слова з прямим і переносним значенням (метафора, метонімія, синекдоха) з метою відшліфування мовлення, студіюють лінгвістичну природу синонімії й принципи вибудовування синонімічного ряду, визначають відмінності між омонімами й багатозначними словами, розкривають можливості слів активного й пасивного словникового запасу, неологізмів, аналізують функційні особливості діалектної лексики. У перспективі планується дослідження лінгвістичних засад формування лексичної компетентності учнів на основі проведених розвідок.

Список використаної літератури:

1. Бондар О.І., Карпенко Ю.О., Микитин-Дружинець М.Л. Сучасна українська мова: Фонетика. Фонологія. Орфоєпія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 368 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусол. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. *Вопросы языкознания*. 1953. № 5. С. 3–29.
4. Задорожний В. Морфологія як семантичний чинник. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 11. С. 8–13.
5. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства : підруч. 2-ге вид., стер. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 336 с. (Серія «Альма-матер»).
6. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2010. 844 с.
7. Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія / за заг. ред. акад. АН УРСР І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1973. 440 с.
8. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія. Фонетика : підручник / А.К. Мойсієнко, О.В. Бас-Кононенко, В.В. Бондаренко та ін. Київ : Знання, 2010. 270 с.
9. Сучасна українська літературна мова : підручник / за ред. А.П. Грищенка. 2-ге вид. перероб. і допов. Київ : Вища шк., 1997. 493 с.
10. Сучасна українська мова : підручник / О.Д. Пономарев, В.В. Різун, Л.Ю. Шевченко та ін. Київ : Либідь, 2008. 448 с.
11. Українська мова 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
12. Українська мова: Енциклопедія / редкол.: В.М. Русанівський (співголова), О.О. Тараненко (співголова), М.П. Зяблюк та ін. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.

Ruskulis L. Linguistic fundamentals of formation of pupils' lexical competence

The article is devoted to the research of linguistic fundamentals of formation of pupils' lexical competence of general secondary education institutions. The concept of lexical competence has been considered as the level of mastery of lexical means of the Ukrainian language in accordance with the situation of speech, observance of lexical norms of the Ukrainian language, deep understanding of word semantics, conscious enrichment of vocabulary and ability to apply the acquired knowledge in practice according to the communication situation, deep respect for the Ukrainian word and fluency in Ukrainian vocabulary. It is determined that the formation of pupils' lexical competence is based on concepts obtained in school. It is proved that in the center of language studies there is a problem of finding out the word as the dominant concept of vocabulary and the smallest independent unit of language, which takes place after the morpheme and is characteristically embodied in the sound complexes of a particular language. The main features of the word such as selectivity, reproducibility, independence, formal integrity and idiomaticity have been analysed. It is emphasised that the dominant function of the word is nominative, which consists in choosing the most accurate feature from several, which corresponds to the historical preconditions of origin. The division of names into primary (non-derivative and specially created for a specific case (terms)) and secondary (have a semantic nature, establish certain relations between the element of reality already fixed in the nominative structure of language and that which is only fixed) has been studied. The notions of "lexical meaning of a word" and "grammatical meaning of a word" have been distinguished. The approaches to understanding the word such as analytical or reference, functional, operational, activity-anthropocentric have been characterised. The concept of "lexical-semantic field" has been clarified as a paradigmatic union of lexical units of a certain part of speech by the commonality of the integral component of meaning (archiseme), which is characterised by intelligibility, continuity, integrity and historicity. The concept of "lexical-semantic group" has been considered as a group of words of one part of speech, united by one word-identifier or a stable phrase, the meaning of which is fully included in the meaning of other words in the group and which can replace other words in some contexts.

Key words: vocabulary, lexical competence, word meaning, concept, lexical and grammatical meaning of a word, lexical-semantic field.

УДК 37:004:378.027.7:37.01:37.07:005.3
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.21>

С. О. Табінська

orcid.org/0000-0002-0731-2088

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики спортивної підготовки

Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

О. Ю. Конакова

orcid.org/0000-0003-1786-3147

кандидат наук із фізичного виховання і спорту, доцент,

доцент кафедри гімнастики

Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

Л. П. Черкашина

orcid.org/0000-0002-1134-5536

кандидат медичних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики спортивної підготовки

Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту

ТРЕНІНГОВИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Статтю присвячено проблемі використання тренінгового методу навчання у формуванні управлінської компетентності фахівців фізичної культури і спорту. Висвітлено актуальність формування управлінської компетентності у майбутніх магістрів фізичної культури і спорту. Зазначено, що сучасні реалії спонукають освітян до розробки інноваційних педагогічних технологій підготовки фахівців у вищій школі, у тому числі мобільного мікронавчання, що передбачало б використання сильних сторін очної форми та переваг дистанційних технологій. Проаналізовано останні наукові дослідження та публікації з використання тренінгових технологій у процесі підготовки фахівців. Підібрані найбільш вагомі праці з питань розвитку управлінського потенціалу майбутніх фахівців, що розкривають сутність та структуру управлінської компетентності керівника. Надано дефінітивний аналіз категорії «управлінська діяльність», що дозволяє порівняти тлумачення та побачити наявні погляди щодо його визначення у науковій літературі. Актуалізовано увагу на доцільності використання тренінгового методу навчання під час формування управлінської компетентності. Представлено 12 апробованих під час виробничої практики за професійним спрямуванням на базі Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту тренінгових вправ із виявлення і розвитку управлінського потенціалу в майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Надано поради щодо окремих напрямів становлення управлінської компетентності і, як наслідок, індивідуального вибору варіативності формування її компонентів та можливої практичної реалізації під час виконання професійних функцій. У дослідженні застосовані загальнонаукові теоретичні методи (зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно-науковий теоретичний метод (ретроспективний аналіз спеціальної літератури). Результати дослідження зосереджені на тому, що тренінговому методу належить одна з головних ролей у вирішенні проблеми дидактичного виклику щодо оптимального поєднання різних способів подання навчального матеріалу та групової роботи за умов індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти, на який мають дати адекватну відповідь науково-педагогічні працівники у системі вищої освіти.

Ключові слова: тренінгові педагогічні технології, тренінгові форми навчання, навчальний тренінг, тренінгові вправи, управлінська компетентність, система змішаного навчання, виробнича практика за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються на світовому рівні у розбудові спортивної інфраструктури загалом, та поступова модернізація українського ринку послуг із фізичної культури, спричинені розвитком українського суспільства зокрема, зумовили зростання вимог до підготовки конкурентоздатних здобувачів вищої освіти

з фізичної культури і спорту на компетентнісній основі.

Актуалізує зазначену проблему остання державна реформа спортивної галузі на 2020–2025 рр. [1], що характеризується підтримкою суб'єктів відповідного ринку послуг шляхом створення об'єднаних територіальних громад [2]

та виділення цільових коштів на його розбудову в умовах ринкової економіки. Утім ефективне керування інноваційними проектами соціального значення передбачає відчуття природи діяльності за фахом та вміння створювати й підтримувати апарат управління, здатний не лише транслювати загальнолюдські цінності фізичної культури, а й містити лідерські характеристики в утіленні творчого потенціалу на благо людства. Таким чином, виявлення й розвиток особливих ділових характеристик, особистісних якостей і цінностей у тих, хто обрав майбутній професійний шлях управлінської діяльності науково-спортивної та оздоровчо-виховної спрямованості, є фундаментальною передумовою позитивної реалізації завдань із формування фізично здорового українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Управлінську компетентність керівника досліджували вчені і в парадигмі соціально-орієнтованого публічного управління (Л. Литвинова [3]), і як складову частину професійної компетентності керівних кадрів сфери освіти (Ю. Молчанова [4]), і як технологію модернізації вищої освіти в соціокультурній сфері (В. Локшин [5]).

Педагогічні аспекти розвитку культури управління фізкультурно-спортивною діяльністю описав В. Камалетдинов [6], мистецтво спортивного менеджменту вивчав І. Переверзін [7], організаційно-правові механізми управління системою надання фізкультурно-спортивних послуг у державі досліджував І. Рибчич [8].

Дослідження теоретико-методичних проблем, що стосуються управління персоналом у системі менеджменту організацій проводила Н. Пачева [9], а в системі фізкультурних організацій – Л. Чеховська [10].

Основні теоретичні положення та практичний досвід вітчизняних і зарубіжних дослідників управління проектами в галузі фізичної культури і спорту подано у праці науковців С. Бєлих, В. Приходько, В. Малий, А. Рибковського [11].

До найбільш вагомих праць із питань розвитку управлінського потенціалу майбутніх фахівців належать ті, що розкривають сутність та структуру управлінської компетентності керівника (О. Борисюк [12]), обґрунтовують теоретичні та практичні аспекти формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки (А. Грушева [13]), містять шляхи вирішення проблеми формування управлінської компетентності майбутніх фахівців-менеджерів фізичної культури і спорту (Ю. Дубревський [14] та С. Криштанович [15]).

Водночас наймасштабніший рух освітян, пов'язаний зі зривом освітніх систем через пандемію COVID-19, активізував розробку трансформаційних перетворень внутрішніх традицій ЗВО щодо

надання освітніх послуг. Предметом актуальних досліджень стала розробка цифрового навчального середовища (В. Биков, О. Буров [16]) та відповідного контенту (А. Гуржій, О. Глазунова, Т. Волошина [17]); оптимальне поєднання різних способів подання інформації (Т. Поясок, О. Беспарточна, О. Костенко [18]), зокрема шляхом мобільного мікронавчання, що передбачало б використання сильних сторін очної форми та переваг дистанційних технологій, групову роботу за індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти.

У цьому контексті перспективним напрямом у формуванні управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту є подальший розгляд розпочатих ще до пандемії досліджень А. Суцєнко [19], пов'язаних із дидактичними аспектами застосування тренінгової форми навчання та відмови від класичного академічного стилю викладання. Привабливим для наслідування виявляється досвід Класичного приватного університету, адже, як зазначає автор публікації, під час створення «віртуальної лабораторії менеджменту» з використання тренінгових технологій виконується «низка функцій із підтримки індивідуального навчання» [19, с. 499].

Також варто взяти до уваги праці вчених, які працюють над удосконаленням традиційних форм і методів викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Так, Л. Бондарєва [20], Т. Котенко [21], Л. Новікова [22] Н. Черненко [23] розглядають тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі та як невід'ємний складник інноваційного розвитку системи освіти. В аналогічному напрямі активно працює вчений М. Боровик [24] доповнюючи їх дослідження методикою оцінювання студентів під час проведення тренінгів.

Проте проведений аналіз численних публікацій та накопичений досвід дозволив виявити суперечність між соціальною необхідністю випускати державними закладами вищої освіти фізичної культури компетентних практико-орієнтованих управлінських кадрів і відсутністю адаптованих до системи змішаного навчання тренінгових вправ із виявлення і розвитку управлінського потенціалу в майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, що й зумовило вибір теми дослідження.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є висвітлення апробаційного досвіду тренінгового методу навчання у процесі формування управлінської компетентності майбутніх магістрів фізичної культури і спорту під час виробничої практики за професійним спрямуванням на базі Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети проведено дефінітивний аналіз категорії «управління», що дозволяє порівняти

тлумачення та дослідити наявні погляди щодо його визначення у науковій літературі.

У філософському енциклопедичному словнику [25] управління (керування) визначається як «функція високоорганізованих систем (соціологічних, біологічних, технічних), що забезпечує структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети» [25, с. 657]. Звертаємо увагу на те, що під соціальним управлінням розуміють «фактор, спрямований на забезпечення життєдіяльності суспільства, його розвитку» [25, с. 658]. Причому, як свідчать дані, наведені О. Мороз у цьому словнику, «історично у суспільстві склались і взаємодіють такі два типи механізмів управління, як стихійний та свідомий» [25, с. 658].

Спрощеним виявився варіант визначення управління як особливого виду діяльності, що перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу, що запропонував П. Друккер [26].

Г. Єльніковій [27] вдалося розкрити сутність адаптивного управління, під яким вона розуміє процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосадування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з подальшим поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення. У її праці чітко відокремлено поняття самоуправління як властивості живої матерії, природного явища, яке відбувається на основі об'єктивних законів, та зовнішнього управління як виду діяльності одних людей (суб'єктів), яким делеговані повноваження щодо управління діяльністю інших людей (об'єктів), котрі і делегували ці повноваження (суб'єктам) [27, с. 10].

Як бачимо, управлінська діяльність має свої особливості та спеціалізацію за певним змістом і видами робіт, є «колективістською», адже потребує узгодження вимог людини, суспільства, держави та кооперації з метою реалізації функцій відповідної галузі.

Із цих трактувань стає зрозуміло, що магістрантам фізичної культури і спорту треба опанувати знання з: теорії та практики управління людським ресурсом, організації власної діяльності та тайм-менеджменту, управління спортивними закладами, бізнес-процесів відповідної галузі, реалізації масштабних проектів.

За поглядами О. Борисюка [12], структура управлінської компетентності керівника складається з таких компонентів: мотиваційного, емоційно-вольового, організаторського, комунікативного, прогностично-діагностичного, когнітивного, діяльнісного, морального, рефлексивного. Таке дослідження підтверджує думку про те, що за своїми виявами управлінська діяльність є багатогранною та включає не лише роботу з людьми, інформа-

цією, технічними засобами, новітніми технологіями, а й розвиток себе та свого емоційного інтелекту.

Вивчення структури управлінської компетентності, що забезпечує вирішення професійних завдань в оптимальних та екстремальних умовах, а також факторів, що визначають стійкість і динаміку цієї структури, пов'язане із дослідженнями сутності «управлінського потенціалу». Отож, звернемо далі увагу на бажані характеристики магістра фізичної культури і спорту, що будуть впливати на якість його майбутньої управлінської діяльності.

Етимологічно управлінський потенціал означає приховані можливості, потужність і силу. У широкому значенні поняття «потенціал» розглядають як джерело можливостей окремої особи (суспільства чи держави), а також запасів, засобів, що можуть бути приведені в дію або використані для вирішення завдання, досягнення певної мети. При цьому під управлінським потенціалом розуміють наявність у працівників, які виконують конкретні управлінські функції, прихованих можливостей або здібностей у сфері психофізіології, кваліфікації та розвитку особистості як керівника [28].

Як уважає В. Жигір [29], керівники повинні мати такі особистісні характеристики: здатність до адаптації, здатність до використання інновацій, здатність до постійного навчання, здатність до ефективного керування собою, завзятість у вирішенні проблем, емоційну стійкість.

Ю. Дубревський [14] пропонує особистісні та професійно-необхідні якості менеджерів фізичної культури і спорту, що сприяють виконанню управлінських функцій, розподіляти на три групи:

1. Особистісні: уміння впливати на інших людей, упевненість у собі, уміння переконувати підлеглих та вихованців, ділова спрямованість, готовність брати відповідальність на себе, наявність здоров'я, творчість, комунікабельність, почуття гумору, критичність, умотивованість, креативність, чесність, самокритичність, порядність, людяність.

2. Професійно-необхідні якості: загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, любов до професійної праці, самостійність, активність, гнучкість мислення (розуму), організованість, ініціативність, підприємництво, цілеспрямованість, самовладання та витримка, дисциплінованість, наполегливість, рішучість, самостійність.

3. Ділові: здатність до довготривалої напруженої роботи (висока працездатність), швидкість мислення, вміння швидко включатись у нову діяльність і переходити з одного її виду на інший, уникнення імпульсивних реакцій, емоційна врівноваженість.

Важливо, що якість управлінської діяльності (як складного соціально-психологічного явища) виражається через волю та дисциплінованість

керівника тієї чи іншої установи, адже включає в себе постійне напруження і тягар відповідальності за реалізацію функцій галузі або конкретного його структурного підрозділу [3; 5].

Крім цього, управлінська діяльність відзначається інтелектуальним складником керівника, що пов'язаний з отриманням, осмисленням, систематизацією, збереженням та використанням управлінської інформації. Адже за своєю суттю вона спрямована на вироблення, прийняття і практичну реалізацію ефективних управлінських рішень, що покликані вдосконалити, оптимізувати чи модернізувати стан суспільних процесів.

Системно діяти у професійній реальності керівнику в галузі фізичної культури і спорту також допоможуть уміння управляти персоналом, тобто забезпечувати позитивну взаємодію між людьми усередині колективу, зокрема запобігати конфліктним ситуаціям або, якщо вони вже виникли і розвиваються, то мінімізувати їх наслідки. Управлінці повинні усвідомлювати невідворотність існування неформальних груп в організації та вміння, не конфліктуючи з ними та їхніми лідерами, спрямовувати «потяг» до омріяних горизонтів; володіти мистецтвом створювати простір чи атмосферу справедливості, що спонукає кожного підпорядкованого члена організації діяти заради здійснення поставлених керівником загальних цілей [9].

Успішному налагодженню соціально-психологічного клімату колективу, або «емоційно-психологічного настрою», буде сприяти розуміння керівником: особистісних та ділових взаємин між членами колективу, ціннісних орієнтацій, моральних норм, інтересів тощо. Високу ж соціальну ефективність роботи колективу можна досягти через формування висококваліфікованого персоналу з модерновим мисленням [10].

До основних характеристик психологічного клімату колективу, як правило, зараховують: наявність комунікативних умінь (навичок) у працівників колективу; сформованість міжособистісних стосунків; наявність доброзичливо-м'якої та ділової конструктивної критики; задоволеність суб'єктів колективу належністю до нього [9; 10].

На наш погляд, готовність магістрів фізичної культури і спорту до «бачення стратегії розвитку галузі» треба також зарахувати до структури їх управлінської компетентності. Вони повинні бути здатними до моніторингу сфери, у якій працюють, за напрямками:

- особистісні та професійні характеристики колективу (рівень розвитку у кожного з його членів емоційного інтелекту);
- рівень фінансування галузі;
- якість звітної документації;
- рівень виконання професійної діяльності на місцях;

- нові технології, що використовуються за кордоном;
- важелі впливу на інші структурні підрозділи галузі;
- рівень управлінської комунікації (внутрішньої та зовнішньої);
- виклики суспільства тощо.

Доречною у контексті нашого дослідження виявляється така думка П. Друккера [26]: «Результативність управлінської діяльності є наслідком того, що «робляться потрібні і правильні речі», а от ефективність управлінської діяльності – того, що «ці речі створюються правильно».

Пам'ятаючи про те, що керівнику у межах системного підходу виконує одну з ролей менеджера (відповідає за розстановку кадрів, правильне розуміння і виконання підлеглими поставлених завдань), то «нова якість процесу, яким керують» у капіталістично зорієнтованому суспільстві, що може бути отримана через серйозні інтелектуальні, творчі та волевові зусилля гуманістичної спрямованості у галузі фізичної культури і спорту на відповідній посаді, повинна стати його місією та сенсом.

Виходячи з цього, нами розроблено 12 тренінгових вправ (таблиця 1), що дозволяють виявити управлінський потенціал, урахувавши загальновідомі методи вивчення особистості (психологічні), методи вивчення організації (соціально-психологічні), методи розв'язання управлінських завдань та ухвалення управлінських рішень.

Під час упровадження тренінгового методу навчання було підтверджено, що це і цікавий процес пізнання через серію поступових кроків наближення до професіоналізму, і ефективна форма опанування знань, умінь, навичок, що стають продуктом спільної активної діяльності майбутніх фахівців, і форма розширення їх досвіду, адже передбачає вироблення вмінь і способів дій у практичних ситуаціях через природне «входження» його учасників у проблему та створення сприятливих умов для практичного вирішення професійних питань.

Важливим виявилось ще й те, що використання тренінгового методу навчання під час виробничої практики за професійним спрямуванням стало рушійною силою формування впевненості у можливості подальшого примноження управлінського потенціалу здобувачів вищої освіти, зокрема шляхом самовдосконалення через інформальну та неформальну форми освітньої діяльності.

Тренінгова форма навчання дала можливість здобувачам вищої освіти під час виробничої практики за професійним спрямуванням:

- моделювати різні професійні ситуації, що можуть трапитися майбутнім магістрам фізичної культури і спорту в процесі виконання службових обов'язків;

Таблиця 1

Апробовані під час виробничої практики за професійним спрямуванням тренінгові вправи з виявлення управлінського потенціалу в здобувачів вищої освіти (на базі Придніпровської державної академії фізичної культури і спорту)

Вправа 1.	Проведіть дослідження якості викладання двох навчальних дисциплін, що викладаються на кафедрі ТМСП. Застосуйте доцільні для досягнення мети методи психології управління. <i>Зробіть порівняльний аналіз та обґрунтований висновок</i> про якість викладання навчальних дисциплін. <i>Розробіть рекомендації</i> з покращення якості викладання обраних для дослідження навчальних дисциплін.
Вправа 2.	Проведіть дослідження наявного студентського самоврядування у ПДАФКіС. Застосуйте доцільні для досягнення мети методи психології управління. <i>Зробіть обґрунтований висновок</i> про розвиток студентського самоврядування. <i>Складіть рекомендації</i> для керівництва ЗВО, що будуть спрямовані на підтримку та розвиток самостійної громадської діяльності здобувачів вищої освіти із реалізації функцій управління закладом вищої освіти.
Вправа 3.	Дослідіть наявність формальних та неформальних груп у Вашій академічній групі (<i>якщо вже виїшли на роботу, можна провести дослідження серед колективу, в якому працюєте</i>). Ураховуючи можливий як конструктивний, так і деструктивний вплив неформальних груп на навчальний або робочий процес, <i>напишіть переваги та недоліки формальних і неформальних груп та сформулюйте рекомендації</i> щодо організації поведінки та спілкування з неформальними групами та їх лідерами для: старости групи, куратора групи, викладачів, керівника підрозділу.
Вправа 4.	Спираючись на власний досвід (набуті знання) та оцінивши соціально-психологічний клімат та основні показники згуртованості колективу й особливості поведінки у ньому кожної окремої особистості, <i>складіть психологічний портрет</i> Вашої академічної групи (або колективу) та <i>розробіть рекомендації</i> з покращення його соціально-психологічного клімату. Зверніть увагу на те, чи існують «обмеження» у керівника групи, а саме: невміння управляти собою, розмиті особистісні цінності, нечіткі особисті цілі, призупинений саморозвиток, недостатність навичок вирішувати проблеми, нестача творчого підходу, невміння впливати на людей, недостатнє розуміння особливостей управлінської роботи, слабкі управлінські навички, невміння навчати, невміння делегувати справи правильно, нездатність формувати колектив, спрямованість на себе (за кожним «обмеженням» треба обрати відповідь «Так, Ні, Іноді помічав/помічала, Не знаю»).
Вправа 5.	Досліджуючи Вашого однокурсника (або колеги) щодо його психологічних особливостей бути керівником (менеджером) у галузі фізичної культури і спорту, дайте відповіді на питання: - які риси характеру притаманні екстраверту/інтроверту? В чому і якою мірою вони виявляються у досліджуваного Вами товариша? Як виявляються ці якості в повсякденному спілкуванні, навчанні, майбутній професійній діяльності? - які риси характеру виявляє емоційно стабільна людина, а які емоційно нестабільна? У чому і якою мірою це притаманно особі, яку Ви досліджували? Як виявляються ці якості в майбутній професійній діяльності?
Вправа 6.	<i>Визначте та напишіть</i> , які чинники, формують модель поведінки керівників (менеджерів) у галузі фізичної культури і спорту.
Вправа 7.	<i>Визначте та напишіть</i> , які якості чи поведінку іноземних менеджерів (керівників) фізичної культури і спорту слід перейняти магістрам фізичної культури і спорту України.
Вправа 8.	<i>Визначте та напишіть</i> , які зміни відбуваються у функціях менеджера фізичної культури і спорту та його навичках залежно від його просування за ієрархічними рівнями управління.
Вправа 9.	<i>Визначте та напишіть</i> : - відмінності між керівником, менеджером фізичної культури і спорту та лідером у відповідній галузі; - ситуації, коли менеджеру потрібні навички лідера і чи потрібні ці навички керівнику завжди (відповідь обґрунтуйте); - які з якостей лідера (керівника, менеджера) Ви вважаєте найважливішими у професійній діяльності; - яких якостей лідера (керівника, менеджера) Вам не вистачає.
Вправа 10.	<i>Розв'яжіть професійну ситуацію</i> : тиждень тому Ви почали працювати на новій посаді керівника. Але зненацька виникла проблемна ситуація (<i>можете створити будь-яку проблемну ситуацію в уяві</i>), шляхів ефективного виходу з якої Ви не знаєте. Яким чином Вам вдасться її вирішити, не втративши авторитету?
Вправа 11.	<i>Розв'яжіть професійну ситуацію</i> : Ви прийняли на роботу менеджера, але невдовзі розчарувалися в ньому через його недисциплінованість. Які будуть подальші Ваші дії щодо нього, якщо він встиг за цей час зарекомендувати себе як відмінний фахівець своєї справи?
Вправа 12.	<i>Пройти тестування</i> за наданими на окремих аркушах інструкціями: - Тест «Який я керівник». - Тест «Відповідність індивідуальних здібностей людини професії менеджера». На основі тестування та власних поглядів <i>зробіть висновок</i> щодо вашої майбутньої професійної спрямованості.

- оцінити реальну обстановку в галузі;
- оцінити свої можливості щодо ухвалення управлінських рішень;
- відтворювати й аналізувати професійні ситуації;
- оцінити можливість вийти зі складних ситуацій із найменшими збитками;
- відкрити в собі нові можливості та дізнатися про свій потенціал;
- відчувати, що вони знають і вміють більше, ніж до цього часу думали про себе;

- сформулювати вміння щодо вирішення різноманітних аналітичних та практичних завдань, пов'язаних із виконанням професійних функцій;
- проявити особистісні здібності в умовах командної роботи;
- відпрацювати навички виконання спільних творчих соціально-педагогічних проєктів реорганізації сфери фізичної культури і спорту та їх презентації на принципах партнерства;

– отримати задоволення від навчання у закладі вищої освіти під час спілкування в режимі тренінгу в комфортній емоційній атмосфері.

Висновки і пропозиції. Роблячи висновок з проведеного дослідження, зазначимо, що рух освітян, пов'язаний зі зривом освітніх систем через пандемію COVID-19, набирає силу через необхідність конструювання сучасного цифрового освітнього середовища та специфічного для здобувачів вищої освіти контенту, що актуалізує розробку тренінгових вправ як дієвих засобів гарантування програмних результатів навчання.

Тренінговому методу належить одна з головних ролей у вирішенні проблеми дидактичного виклику щодо оптимального поєднання різних способів подання навчального матеріалу та групової роботи за індивідуального підходу до кожного здобувача вищої освіти, на який мають дати адекватну відповідь науково-педагогічні працівники у системі вищої освіти.

Перспективи подальших пошуків полягають у розробці змістовної основи тренінгового методу навчання, а саме широкого кола тренінгових вправ особливого ґатунку, в яких будуть ураховані принципи організації сучасної університетської освіти; динаміка соціального замовлення у відповідності з оновленням галузевих стандартів вищої освіти; потреби розвитку відповідної галузі через моніторинг цільових ринків, зокрема конкурентів і споживачів; стратегії управління людськими ресурсами; бізнес-процеси у вищій освіті й у сфері фізичної культури і спорту як майбутнього осередку для працевлаштування випускників магістратури.

Список використаної літератури:

1. Реформа спортивної галузі України. URL: <http://orientsumy.com.ua/info/reform2020.pdf> (дата звернення: 20.05.2021).
2. Приходько В.В. Розвиток спорту в умовах об'єднаних територіальних громад : монографія. Дніпро : Інновація, 2020. 348 с.
3. Литвинова Л.В. Управлінська компетентність керівника в парадигмі соціально-орієнтованого публічного управління. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2018. № 4 (64). URL: http://www.pa.stateandregions.zp.ua/archive/4_2018/4.pdf (дата звернення: 31.10.2020).
4. Молчанова Ю. Професійні компетентності керівних кадрів сфери освіти. *Вісник Національної академії державного управління*. С. 226–233. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2012-4-30.pdf> (дата звернення: 30.03.2021).
5. Локшин В. Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті феноменологічних складових понятійного апарату. *Молодь і ринок*. 2011. № 1. С. 59–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_1_15. (дата звернення: 05.04.2021).
6. Камалетдинов В.Г. Педагогические аспекты развития культуры управления физкультурно-спортивной деятельностью : монография. Москва : Сов. спорт. 2002. 240 с.
7. Переверзин И.И. Искусство спортивного менеджмента. Москва : Сов. Спорт. 2004. С. 460–465.
8. Рибчич І. Організаційно-правові механізми управління системою надання фізкультурно-спортивних послуг у державі. *Ефективність державного управління*. 2015. Вип. 42. С. 191–197.
9. Пачева Н.О. Управління персоналом в системі менеджменту організацій. *Розвиток територіальних громад в умовах децентралізації: правові, економічні та соціальні аспекти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 13–14 грудня 2018 р. Миколаїв : МНАУ, 2018. С. 97–99.*
10. Чеховська Л.Я. Теоретико-методичні основи технології управління персоналом фізкультурних організацій : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення». ЛДІФК. Львів, 2001. 18 с. <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/7034> (дата звернення: 05.03.2021).
11. Белих С.І., Приходько В.В., Малий В.В., Рибковський А.Г. Системні основи управління проектами у фізичній культурі і спорті : монографія. Донецьк : ТОВ фірма «Друк-Інфо». 2009. 282 с.
12. Борисюк О.М. Сутність та структура управлінської компетентності керівника. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 16. С. 11–21.
13. Грушева А.А. Формування управлінської компетентності бакалаврів економічних спеціальностей у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 247 с.
14. Дубревський Ю.М. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту в процесі професійної підготовки: методичні рекомендації. Донецьк : ДДІЗФВІС, 2011. 59 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/598> (дата звернення: 08.04.2021).
15. Криштанович С.В. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 64. С. 120–123. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/18331> (дата звернення: 15.04.2021).

16. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць*. Вінниця, 2020. Вип. 55. С. 11–22. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6933/Bykov_Suchasni_informacii_tehnologii_vip_55-11-22.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 10.05.2021).
17. Гуржій А.М., Глазунова О.Г., Волошина Т.В. Цифровий навчальний контент для системи відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць*. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С. 22–30. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/602> (дата звернення: 12.05.2021).
18. Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Костенко О.В. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу» : навч. посіб. Кременчуц. нац. ун-т ім. Михайла Остроградського. Кременчук. 2020. 227 с.
19. Сущенко А.В. Досвід підготовки менеджерів організацій в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя. 2015. Вип. 45 (98). С. 497–504. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2015/45/67.pdf> (дата звернення: 02.06.2021).
20. Бондарева Л.І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2006. 21 с.
21. Котенко Т.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету: Економічні науки*. 2009. Вип. 16 (2). С. 143–147.
22. Новікова Л.М. Тренінг як засіб активізації навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Павлоград : Максимус-К, 2008. 110 с.
23. Черненко Н.І. Тренінгова форма навчання як невід'ємна складова інноваційного розвитку системи освіти. Педагогічний альманах. ред. кол. В.В. Кузьменко та ін. Херсон : РІПО, 2011. Вип. 12. С. 211–215.
24. Боровик М.В. Методика оцінювання студентів при проведенні тренінгів. Економічний аналіз. 2012. Т. 10 (1). С. 66–69.
25. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис. 2002. 751 с.
26. Друккер П. Як забезпечити успіх у бізнесі: новаторство і підприємництво / Пер. з англ. В.С. Гуля. Київ : Україна, 1994. 319 с.
27. Єльнікова Г. Технологія адаптивного управління персоналом організації. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 8–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipro_2011_1_4. (дата звернення: 10.04.2021).
28. Даниленко Л. Лідерство і керівництво в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: сутність і проблеми. *Нова пед. думка*. 2010. № 1. С. 58–61.
29. Жигір В. Управлінська компетентність менеджера освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 4. С. 76–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_4_20. (дата звернення: 12.04.2021).

Tabinska S., Konakova O., Cherkashyna L. Training method of learning in formation of management competence of specialists in physical culture and sport

The article deals with the problem of using the training method of teaching in the formation of managerial competence of specialists in physical culture and sports. The relevance of the formation of managerial competence in future masters of physical culture and sports is highlighted. It is noted that modern realities encourage educators to develop innovative pedagogical technologies for training in higher education, including mobile micro-learning, which would involve the use of the strengths of the face and the benefits of distance technology. The latest scientific researches and publications on the use of training technologies in the process of training specialists are analyzed. The most important works on the development of managerial potential of future professionals are selected, revealing the essence and structure of managerial competence of the head. A definitive analysis of the category "management activity" is given, which allows to compare the interpretation and see the available views on its definition in the scientific literature. Attention is paid to the expediency of using the training method of teaching during the formation of managerial competence. 12 training exercises on identification and development of managerial potential of future specialists of physical culture and sports on the basis of the Prydniprovsk State Academy of Physical Culture and Sports were presented. Advice on certain areas of formation of managerial competence, and, as a consequence, – the individual choice of variability in the formation of its components and possible practical implementation in the performance of professional functions. The general scientific theoretical methods (comparison of different views on the researched problem, analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization) and concrete-

scientific theoretical method (retrospective analysis of special literature) are applied in the research. The results of the study are focused on the fact that the training method has one of the main roles in solving the problem of didactic challenge for the optimal combination of different ways of presenting teaching material and group work with an individual approach to each higher education institution in the higher education system.

Key words: *training pedagogical technologies; training forms of education; training; training exercises; managerial competence; blended learning system; production practice in a professional direction.*

УДК 378.011.3-051:373.3]-047.64(045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.22>

I. М. Толмачова

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

I. М. Штанкевський

здобувач вищої освіти кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ Й АКТИВНОСТІ

Статтю присвячено обґрунтуванню педагогічних умов управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності. Авторами виявлено суперечності між необхідністю професійної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації принципу свідомості й активності з урахуванням завдань кожного етапу початкової освіти на засадах Концепції «Нова українська школа» та недостатньою кількістю теоретичних розвідок і навчально-методичного забезпечення цього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю.

Відповідно до логіки дослідження розглянуто суть понять «принципи навчання», «принцип свідомості й активності», «управління», «педагогічні умови». На основі проведеного аналізу виявлено, що управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності – це обов'язковий компонент процесу формування професійної компетентності, що базується на загальноприйнятій концепції управління соціально-педагогічними системами та реалізується через суб'єкт-суб'єктні відносини як комплекс взаємодій майбутніх фахівців і педагогічного колективу закладу вищої освіти в процесі управлінського впливу. Результатом управління процесом підготовки майбутніх фахівців до реалізації принципу свідомості й активності є професійна готовність ефективно діяти в означеному професійному напрямі.

Зазначено, що забезпечення управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності можлива лише за певних умов, які відбивають призначення, суть і специфіку цього процесу.

Було виділено та обґрунтовано педагогічні умови роботи зі здобувачами вищої освіти: формування пізнавальних потреб майбутніх фахівців та управління діалогічним середовищем у процесі навчальних занять. Узагальнено, що лише комплексне забезпечення виділених умов може стати підґрунтям результативності управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності.

До перспектив подальших наукових пошуків щодо впровадження обґрунтованих педагогічних умов управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності зараховано розробку та реалізацію методичних аспектів цієї роботи.

Ключові слова: управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи, педагогічні умови, принцип свідомості й активності.

Постановка проблеми. Здійснення реформ, що зумовлені цивілізаційними, соціальними та економічними змінами у світі, інтеграція України в європейський освітній простір, модернізація вітчизняної системи освіти висувають нові вимоги до особистості педагога та результатів його професійної діяльності.

Професійна діяльність учителя початкової школи посідає особливо важливе місце, що пояснюється, насамперед, її унікальністю та багатовекторністю, суттєвим впливом на становлення здобувача загальної середньої освіти як суб'єкта життєдіяльності.

Своєрідним дороговказом модернізації системи загальної середньої освіти в Україні є

Концепція «Нова українська школа», в якій зазначено, що держава потребує підготовки вчителя, який здатний діяти в умовах інноваційних змін, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності [6]. На перший план у системі вищої педагогічної освіти висуваються завдання, пов'язані із забезпеченням загальнотеоретичної та дидактико-методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну підготовку майбутніх педагогів досліджували вітчизняні вчені за такими напрямами: теоретичні засади та підходи до визна-

чення дидактичних принципів освітнього процесу у ЗВО (І. Зязюн, В. Максименко, О. Савченко, Н. Чайченко); зміст і методи дидактичної підготовки майбутніх педагогів (Т. Ільїна, В. Ільченко, М. Левіна, В. Онищук, В. Паламарчук), структура професійної компетентності (Н. Бібік, С. Бондар, О. Пометун) тощо.

Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів на компетентнісній основі у ЗВО знайшли відображення у працях В. Андрущенко, В. Бондаря, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи в умовах неперервності педагогічної освіти в закладі вищої освіти забезпечує реалізацію цілей кожного із ступенів згідно із загальними цілями підготовки педагогічних працівників, диференційований та інтегрований підходи до формування освіти, її принципово новий зміст.

Науковці наголошують на важливості системного поетапного реформування системи підготовки вчителя початкової школи, адже саме від нього залежить успіх реалізації компетентнісної парадигми шкільної освіти.

У контексті цієї парадигми, яка містить компоненти, спрямовані на самореалізацію, усвідомлені дії, творчість, одним із результатів освіти є сформованість ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя». Своєю чергою процес її формування передбачає ефективну реалізацію вчителем дидактичного принципу свідомості й активності.

Теоретичний аналіз наукових праць та практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволив виявити суперечності між необхідністю професійної підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації принципу свідомості й активності з урахуванням завдань кожного етапу початкової освіти на засадах Концепції «Нова українська школа» та недостатньою кількістю теоретичних розвідок і навчально-методичного забезпечення цього процесу в закладах вищої освіти педагогічного профілю відповідно до вимог сьогодення.

Мета статті полягає у виділенні та обґрунтуванні педагогічних умов управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності.

Для досягнення мети було застосовано теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел задля визначення науково-теоретичного підґрунтя, вивчення науково-педагогічного досвіду з цієї проблематики, систематизацію й узагальнення теоретичних підходів задля з'ясування суті управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності та визначення педагогічних умов цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняна педагогічна наука розкриває систему дидактичних принципів, виходячи з розуміння суті освітнього процесу. Ця система ґрунтується на принципах: зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями; виховуючого характеру навчання, науковості, систематичності, наступності, свідомості й активності учнів, наочності, доступності, індивідуалізації процесу навчання, уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожної людини тощо. Система принципів навчання є відкритою, вона розширюється через необхідність відповідати на нові виклики в освітнянській галузі.

Принципи навчання можна визначити як «керівні ідеї, головну вимогу до діяльності, поведінки» [1, с. 25]. Також під принципами навчання (дидактичними принципами) В. Максименко розуміє «систему основоположних вимог, якими керуються при визначенні змісту, форм організації і методів навчання відповідно до мети і загальних завдань навчання і виховання, а також відповідно до закономірностей процесу навчання» [7, с. 153].

У сучасній дидактиці існує система принципів навчання, один із яких – принцип свідомості й активності. Принцип свідомості й активності, що завжди займав провідне місце в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки, є одним із найважливіших і в сучасній педагогіці. «Активність – важливіша умова досягнення цілі в освіті, і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики», – підкреслює І. Зязюн [4, с. 16]. На думку Н. Чайченко, «принцип свідомості й активності ґрунтується на тому, що учень у сучасній педагогіці є суб'єктом процесу навчання. Тому учні мають усвідомлювати цілі учіння, планувати й організувати свою роботу, усвідомлювати особистісну значущість її результатів. У процесі навчання співвідношення педагогічного керівництва й свідомої творчої праці учнів можливе за умови додержання принципу свідомості, активності й самостійності» [13, с. 334]. Основними аспектами принципу свідомості й активності В. Максименко вважає «свідоме розуміння учнями навчального матеріалу, свідоме ставлення їх до навчальних занять, формування в учнях пізнавальної активності» [7, с. 156].

Принцип свідомості й активності в навчанні набуває великого значення й у контексті реалізації Концепції «Нова Українська школа», в якій визначено систему ключових компетентностей, серед них – «уміння вчитися впродовж життя: здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою

освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя» [6, с. 11].

З іншого боку, Н. Чайченко зазначає, що сучасний педагог не має цілісної картини щодо реалізації принципу свідомості навчання у власній практиці [13].

Проблематика професійної підготовки вчителя в умовах реформування всіх складників системи освіти в Україні залишається одним із центральних напрямів досліджень у педагогічній науці. У контексті нашої розвідки важливо зазначити, що стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог й до освітньої системи та професійної підготовки нової генерації фахівців.

Різні аспекти управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів відображено в працях вітчизняних учених Г. Єльнікової, Л. Петриченко, А. Харківської та інших.

В актуальних наукових джерелах міститься багато визначень понять «управління», «управління в освіті», «педагогічне управління». Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» подано трактування управління (керування) як «функцію високоорганізованих систем (соціологічних, біологічних, технічних), що забезпечує їхню структурну цілісність, підтримання заданого режиму діяльності, реалізацію програми досягнення мети» [12, с. 657].

У роботах багатьох науковців розкривається зміст терміна «управління», зокрема, Г. Єльнікова («особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління») [2, с. 19], З. Рябова («за формою це процес об'єктивного інформування суб'єктів про стан освітньої системи, що забезпечує її відкритість та сприяє прийняттю на цій основі управлінського рішення для прогнозування політики подальшої діяльності») [11, с. 215], О. Мармаза («вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети») [8, с. 35] та ін.

На основі проведеного аналізу визначено, що управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності – це обов'язковий компонент професійної компетентності, що базується на загальноприйнятому понятті управління соціально-педагогічними системами та реалізується через суб'єкт-суб'єктні відносини як комплекс взаємодій майбутніх фахівців і педагогічного

колективу закладу вищої освіти в процесі управлінського впливу, відображає зв'язки між її структурними компонентами для досягнення мети діяльності.

Результатом управління процесом підготовки майбутніх фахівців до реалізації принципу свідомості й активності є професійна готовність ефективно діяти в означеному аспекті.

Управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності можна забезпечити лише за певних умов, які відбивають суть, призначення і специфіку цього процесу.

Автори «Філософського енциклопедичного словника» визначають умову як «універсальне відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує (лат. factor – чинник)» [12, с. 261]. Отже умова – це рушійна сила причини будь-якого процесу. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність. При цьому активним, діяльним фактором впливу умов на спосіб існування певної речі виступає людина.

Педагогічні умови, на думку О. Пехоти, представляють «систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [9, с. 351].

У контексті цієї розвідки було виділено педагогічні умови, які, на наш погляд, сприятимуть управлінню процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності: цілеспрямоване формування пізнавальних потреб здобувачів вищої освіти та управління діалогічним середовищем у процесі навчальних занять.

Проблематика формування пізнавальних потреб знайшла глибоке обґрунтування в працях психологів та педагогів (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Гальперін, І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.). Ми погоджуємося з науковцями в тому, що пізнавальна потреба – не нестача знань, а властивість особистості відчувати потребу в них. Лише тоді, коли є необхідність, яка спонукає людину до діяльності, стимулюється і активність особистості. Пізнавальні потреби та пізнавальна активність особистості є взаємозв'язаними, взаємозумовленими якостями. Характерною рисою пізнавальної активності є її предметна спрямованість на виявлення та відкриття нового, невідомого та на його засвоєння.

Поділяємо думку О. Ільченко, що формування стійких мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечують «фасилітація навчальної діяльності; індивідуалізація навчально-професійної діяльності; урізноманітнення форм і методів самостійної роботи студентів; відповідний

стиль роботи педагога; надання студентам більшої свободи вибору предметів, що вивчаються, та способу діяльності; використання методів, форм і прийомів навчання проблемного, інтерактивного та науково-дослідного характеру; формування стійкого інтересу до професії; усвідомлення найбільшближчих і кінцевих цілей навчання (близької і дальньої перспективи)» [5, с. 166]. Вважаємо, що ці чинники доречно забезпечувати і в процесі формування пізнавальних потреб здобувачів вищої освіти.

Від рівня сформованості пізнавальних потреб, серед яких внутрішні, професійно зорієнтовані мотиви (високий пізнавальний інтерес) мають домінувати над зовнішніми, вузькоособистісними (низький пізнавальний інтерес), залежить ефективність пізнавальної діяльності майбутніх учителів.

Для досягнення такого результату в педагогічному закладі вищої освіти має бути організована цілеспрямована, систематична робота на основі партнерства і суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу. Ця обставина зумовила вибір другої педагогічної умови в контексті вибраної проблематики.

Поняття «діалогічне навчальне середовище» привертає значну увагу учених. Зокрема, науковцями розробляються питання організації й використання можливостей навчального середовища в контексті специфічності його типу: освітнє, гуманітарне, техногенне тощо. У цьому аспекті навчальне діалогічне середовище ми розглядаємо як систему взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, яка спрямована на узгодження й об'єднання їхніх цілей для розвитку кожної особистості.

М. Шевчук вважає, що «управління в діалогічному навчальному середовищі дає змогу перетворити пізнавальний процес із механічного засвоєння «чужих» знань на створення індивідуального особистісно значущого знання» [14, с. 118].

На думку І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривонос, «управління у діалогічному просторі не зводиться до вказівок на шляхи виправлення, а ґрунтується на формуванні самооцінки майбутнього вчителя. Оціночне судження в такому разі переходить площину співробітництва, рівності і активності обох сторін» [3, с. 116].

М. Шевчук підкреслює, що «діалогічні умови в управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи дають змогу реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки і передбачають децентрацію позиції викладача і домінанту на позиції студента, які зумовлені взаємовпливом поглядів. Створення діалогічного середовища в управлінні підготовкою майбутнього фахівця дозволяє подолати дистанціювання у взаємодії суб'єктів процесу формування професійної компетентності, створити атмосферу співучасті та співтворчості» [14, с. 118–119].

У Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затвердженому Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.12.2020 р. № 2736, у переліку трудових функцій (професійних компетентностей, що входять до них) визначено однією із функцій позицію «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу», яка включає компетентність педагогічного партнерства, що характеризується, в т.ч., здатністю до суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої) взаємодії [10, с. 7]. Цей підхід відображає сучасні вимоги до вектора професійного розвитку вчителя в діалогічному контексті. Саме створення діалогічного середовища у процесі навчальних занять дає змогу майбутньому вчителю набувати досвіду педагогічного партнерства в закладі вищої освіти, що може забезпечити сформованість комплексу відповідних професійних умінь.

Отже, розробка педагогічної умови, яка полягає в управлінні діалогічним середовищем у процесі навчальних занять, відповідає демократичним ідеалам в управлінні і дає змогу будувати процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності на засадах партнерства, педагогічної підтримки та співробітництва для досягнення більш високого рівня сформованості всіх складників професійної компетентності.

Системне забезпечення виділених педагогічних умов може стати запорукою ефективності управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності.

Висновки і пропозиції. Модернізація системи вищої педагогічної освіти висуває нові вимоги до особистості педагога, передусім, учителя початкової школи, рівень професійної готовності якого має відповідати викликам часу.

Управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності – обов'язковий компонент професійної компетентності, що базується на загальноприйнятому понятті управління соціально-педагогічними системами та реалізується через суб'єкт-суб'єктні відносини як комплекс взаємодій майбутніх фахівців і педагогічного колективу закладу вищої освіти в процесі управлінського впливу.

Виділено та обґрунтовано педагогічні умови забезпечення цього напрямку фахової підготовки: цілеспрямоване формування пізнавальних потреб здобувачів вищої освіти та управління діалогічним середовищем у процесі навчальних занять.

Перспективою подальших наукових пошуків вважаємо розробку методичних аспектів щодо

впровадження обґрунтованих педагогічних умов управління процесом підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації принципу свідомості й активності.

Список використаної літератури:

1. Березюк О., Власенко О. Дидактика: теорія і практика : навч.-метод. посіб. для студ. гуманітарних факультетів. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 212 с.
2. Єльнікова Г. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.
3. Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І. та ін. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюна. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
4. Зязюн І. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : збірник наук. праць. Ч. 1 / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. Київ : АПНУ, 2001. С. 15–23.
5. Ільченко О. Формування стійких мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів: вимога часу. *Філософські обрії* : наук.-теорет. журнал. 2019. Вип. 42. С. 164–167.
6. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.05.2021).
7. Максименко В. Дидактика: курс лекцій : навч. посіб. Хмельницький : ХмЦНП, 2013. 222 с.
8. Мармаза О. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
9. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / ред. І. Зязюн, О. Пехота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
10. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення 21.05.2021).
11. Рябова З. Проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання. *Теорія та методика управління освітою*. Theory and methods of educational management. 2014. Вип. 3 (14). С. 1–2.
12. Філософський енциклопедичний словник / наук. ред.: Л.В. Озадовська, Н.П. Поліщук. Київ : Абрис, 2002. 751 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/24555> (дата звернення 21.05.2021).
13. Чайченко Н. Дидактичний принцип свідомості, активності й самостійності учнів у навчанні хімії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. № 44. С. 333–337. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2015_44_78 (дата звернення: 18.05.2021).
14. Шевчук М. Управління процесом формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами педагогічного проектування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2015. 218 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/spec_rada/dasertacii/%D0%A8%D0%B5%D0%B2%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%94%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80.pdf (дата звернення 25.05.2021).

Tolmachova I., Shtankevsky I. Substantiation of pedagogical conditions of management of the process of training future primary school teachers for implementation of the principle of consciousness and activity

The article is devoted to the substantiation of pedagogical conditions of management of the process of preparation of future primary school teachers for the realization of the principle of consciousness and activity. The authors found contradictions between the need for professional training of higher education students to implement the principle of consciousness and activity with taking into account the tasks of each stage of primary education on the basis of the Concept "New Ukrainian School", and the lack of theoretical research, educational and methodological support of this process in higher education institutions of pedagogical profile.

According to the logic of the study, it was considered the essence of the concepts "principles of learning", "principle of consciousness and activity", "management" and "pedagogical conditions". Based on the analysis, it was found that the management of the process of preparing future primary school teachers to implement the principle of consciousness and activity is a mandatory component of the process of forming professional competence, based on the common concept of management of socio-pedagogical systems, and implemented through the relations of the subjects of the educational process, as a complex of interactions of future specialists and pedagogical staff of a higher education institution in the process of managerial influence. The result of managing the process of training future professionals to implement the principle of consciousness and activity is a professional willingness to act effectively in this professional direction.

It is noted that ensuring the management of the process of training future primary school teachers to implement the principle of consciousness and activity is possible only under certain conditions that reflect the purpose, nature and specificity of this process.

The following pedagogical conditions of work with applicants for higher education were identified and substantiated: the formation of cognitive needs of future professionals and the management of the dialogic environment in the learning process. It is generalized that only the comprehensive provision of the selected conditions can be the basis for the effectiveness of the management of the process of preparing future primary school teachers to implement the principle of consciousness and activity.

The development and implementation of methodological aspects of this work are among the prospects for further research to implement sound pedagogical conditions for managing the process of training future primary school teachers to implement the principle of consciousness and activity.

Key words: *management of the process of training future primary school teachers, pedagogical conditions, the principle of consciousness and activity.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.23>**Г. І. Тохтар**кандидат технічних наук, професор,
проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету**Н. С. Моргунова**кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-АДАПТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті досліджується один з аспектів соціально-психологічної адаптації – соціальна адаптація іноземних студентів до навчального середовища українського ЗВО. Зазначається, що в українському педагогічному дискурсі майже відсутні дослідження соціальної адаптації з позиції компетентнісного підходу, тобто дослідження соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів та можливостей її формування у ЗВО. Наводяться найважливіші психологічні фактори соціальної адаптації іноземних студентів, що сприяють чи протидіють їх успішній соціалізації в навчальному просторі ЗВО. Розглядаються наукові підходи до дефініції поняття «соціально-адаптивна компетентність» як педагогічної категорії, надається його авторське визначення, аналізуються його складники. Зазначається, що функцією соціально-адаптивної компетентності як складника поліфункціональної соціальної компетентності є надання можливості особистості реалізувати свої потреби, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, організаціями, засвоєння соціальних ролей і соціокультурних норм суспільства тощо. Висловлюється думка, що одним із важливих факторів, що перешкоджають формуванню соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів, є відмінність в азіатській та європейській педагогічних системах. Зазначаючи великий адаптаційний потенціал використання різних педагогічних стратегій у процесі професійного навчання іноземних студентів, автори дають характеристику та наводять особливості використання чотирьох із них, що видаються їм найбільш сучасними й адекватними: стратегії «управління», «взаємодії», «проектування» та «індивідуалізація». Пропонується комплекс заходів, який підвищує успішність використання презентованих педагогічних стратегій та формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів. Автори доходять висновку, що для успішного формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів необхідно враховувати їхню національну специфіку, вибір прийнятних саме для них педагогічних стратегій та достатній рівень полікультурної та методичної компетентності викладачів, які працюють із цим контингентом.

Ключові слова: соціально-адаптивна компетентність, іноземні студенти, педагогічні стратегії, професійна підготовка іноземних студентів.

Постановка проблеми. Інтенсивний розвиток світового ринку освітніх послуг не може не позначитися на багатьох тенденціях, що помітні в українській вищій освіті, зокрема її інтернаціоналізації. Найважливішим індикатором конкурентоспроможності вітчизняної вищої школи на міжнародному рівні є навчання іноземних громадян в українських ЗВО. Щороку університети України приймають на навчання іноземних студентів із ближнього та далекого зарубіжжя. Процес залучення іноземних громадян до навчання в українських університетах потребує готовності до надання їм освітніх послуг на високому професійному рівні. Важливим при цьому є забезпечення процесу успішної соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до

навчального середовища, що можливе лише за умов вивчення особливостей міжкультурної адаптації іноземців, які належать до різних етнічних груп, їх врахування у процесі професійного навчання у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій демонструє значний інтерес науковців до проблеми, що розглядається. Вагомими є наукові доробки зарубіжних вчених щодо локальних проблем, пов'язаних із періодом адаптації іноземних студентів у країні навчання (I. Babiker, J. Cox, P. Miller, S. Bochner, C. Brisset, V. Chirkov, M. Sobre-Denton тощо). Питання вирішення проблем соціально-педагогічної, соціокультурної та психологічної допомоги іноземним студентам під

час їх навчання в закладах вищої освіти України розглядалися у працях Н. Божко, А. Гадомської, Н. Зінонос, Д. Порох, Л. Рибаченко, Ч. Сін, О. Тетянченко, Т. Чернявської, І. Штеймільер та ін. Об'єктом уваги дослідників ставали також інтеріоризація професійних цінностей іноземних студентів у ЗВО (Т. Фоміна), розвиток пізнавальних потреб іноземних студентів (О. Євдокімова, О. Резван, Л. Хаткова), формування позитивного ставлення іноземних студентів до країни перебування, нової культури та освітнього середовища (М. Іванова, С. Костюк, О. Михайлова, О. Орехова, Н. Стрельченко, Н. Титкова), соціалізація іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі закладу вищої освіти (О. Білик), педагогічний супровід фахової підготовки студентів-іноземців (І. Семененко), психологічні особливості соціальної та міжкультурної адаптації іноземних студентів у країні навчання (А. Борисова, С. Дін) та ін.

Разом із цим, незважаючи на досить активний інтерес науковців до проблематики, пов'язаної з питаннями навчання й адаптації іноземних студентів, в українському педагогічному дискурсі майже відсутні дослідження соціальної адаптації з позиції компетентнісного підходу, тобто дослідження соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів та можливостей її формування у ЗВО.

Метою статті є розгляд соціально-адаптивної компетентності як педагогічної категорії, визначення педагогічних стратегій її формування в іноземних студентів та шляхів використання в процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. У традиційній системі освіти основні зусилля викладачів були спрямовані тільки на набуття студентами знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і сформувало знаннєвий підхід до навчання, коли основна увага фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалося вторинним. На відміну від знаннєвого, для компетентнісного підходу до освітнього процесу першочерговим є формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, переміщення акцентів із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок студентів на формування і розвиток у майбутніх фахівців здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях.

З метою розкриття змісту поняття «соціально-адаптивна компетентність» нам необхідно визначитися з розумінням його складників. Спираючись на думку провідних науковців (Р. Бадер, Б. Оскарсон, А. Шелтен, І. Бех, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), приймемо таке визначення

цього базового поняття: компетентність – це «діяльнісні індивідуальні здібності та якості особистості, яка володіє певними компетенціями, що визначають можливості особистості приймати правильні рішення, творчо та ефективно вирішувати задачі, які виникають перед нею у процесі продуктивної діяльності, а також уміння орієнтуватися в організаційному середовищі» [5, с. 241].

У сучасній науці соціалізація розглядається як акумулювання індивідом протягом життя соціальних ролей, норм і цінностей того суспільства, до якого він належить, а адаптація (приспосовування) виступає і її складником, і її механізмом. Соціальна компетентність розуміється як здатність особистості будувати стратегії взаємодії з іншими людьми в навколишній мінливій соціальній реальності, тобто є скоріше адаптаційним явищем, формування адаптаційного механізму якого забезпечується соціально-психологічною підготовленістю особистості. Саме в цьому простежується зв'язок соціальної компетентності та соціальної адаптації (приспосовування індивідуума до соціального середовища). Адаптивну компетентність розуміють як «можливість оперативного пристосовуватися до змін соціального середовища, вимог і характеру замовлень» [4, с. 12], і як «інтегративний показник стану людини, що відображає її можливості виконувати певні біосоціальні функції» [2, с. 100], і як соціалізацію особистості [1, с. 14].

Адаптація іноземних студентів до нової соціальної ситуації розвитку підпорядкована загальним закономірностям адаптаційних процесів, але має низку специфічних характеристик, зумовлених етнічними особливостями. Аналізуючи роботи науковців із зазначеної проблематики, С. Дін підсумовує, що найважливішими психологічними факторами соціальної адаптації іноземних студентів є активність, інтернальність, здатність до рефлексії, товариськість, самоприйняття, емоційний комфорт, задоволеність спілкуванням, прагнення до домінування, самозміни, прийняття інших тощо, які розглядають як заставу успішного пристосовування до нових соціальних умов. Водночас високий рівень тривожності, депресія, слабка воля, напруженість, безініціативність, замкнутість, незадоволеність, боязкість не сприяють соціалізації особистості студента-іноземця [1, с. 15].

Розглядаючи соціальну компетентність майбутнього фахівця як сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і вмінь, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство за допомогою продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, зазначимо, що її треба розуміти як стан рівноваги між вимогами, що висувають суспільство і середовище, в якому перебуває особистість, та її можливостями. Функцією соціально-адаптивної компетентності як складника поліфункціональної соціальної ком-

петентності є надання можливості особистості реалізувати свої потреби, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, організаціями, засвоєння соціальних ролей і соціокультурних норм суспільства тощо.

Найбільш близьким до нашої позиції є підхід, запропонований Н. Сомовою, яка розглядає соціально-адаптивну компетентність саме іноземних студентів із погляду компетентнісного підходу і визначає це поняття як «сукупність знань, уявлень, алгоритмів дій, системи цінностей і відношень, актуалізованих у процесі соціокультурної адаптації, що забезпечує інтеграцію загальноосвітньої та професійної підготовки у ЗВО» [6, с. 312].

Отже, соціально-адаптивна компетентність, безумовно, є компонентом соціалізації особистості. У межах нашого дослідження і стосовно іноземних студентів ми розуміємо її як інтегративну якість особистості, що включає в себе комплекс взаємозумовлених, взаємодоповнюючих і взаємозалежних компонентів, що дають змогу іноземному студенту продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур на всіх етапах міжкультурної комунікації та в різних сферах його життєдіяльності, передбачати і здійснювати зміни в навчальній діяльності, пристосовуватися до мінливих умов навчально-професійного середовища в динамічних умовах нової соціальної культури. Складниками соціально-адаптивної компетентності іноземного студента ми вважаємо соціокультурну адаптацію (досягнення суб'єктом відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем), фізіологічну адаптацію (сукупність фізіологічних особливостей, що зумовлюють урівноваження організму до умов зовнішнього середовища (вода, їжа, клімат, часові пояси)), психологічну адаптацію (психологічна підготовленість, що включає увагу, пам'ять, мислення, волю), педагогічну адаптацію (пристосованість до навчання і виховання в середовищі конкретного навчального закладу: можливість здобувати знання, вміння, компетенції в новому освітньому середовищі, прийняття системи контролю знань, самопідготовки, форм і методів навчання).

Формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів у процесі професійного навчання вимагає врахування їхніх вікових, психолого-педагогічних особливостей, організації емоційно позитивного спілкування, максимально можливої індивідуалізації, а значить, створення розвивального середовища, що відповідає особливим освітнім потребам іноземців, насичення психолого-педагогічного процесу такими видами діяльності, які моделюють способи адаптивного поведінки людини в різних ситуаціях. Ступінь інтеграції іноземних студентів до нового культурного середовища, безумовно, залежить від національних, релігійних та клімато-географічних від-

мінностей, а також індивідуальних особливостей. Найбільш стресогенним для іноземних студентів є великий обсяг навчального матеріалу, клімат і мовний бар'єр. Як правило, тільки до кінця другого курсу іноземні студенти досягають значних успіхів в оволодінні мовою, накопичують достатній словниковий запас і починають активно використовувати свої знання. Якщо зовнішні фактори рідної країни та країни навчання мають значні відмінності, адаптація відбувається важче.

Одним із важливих факторів, що перешкоджають формуванню соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів, є, на нашу думку, відмінність азіатської та європейської педагогічних систем. Більшість іноземних студентів, які нині навчаються в Україні, представляють країни Азії та Африки, тобто більш звикли до азіатської педагогічної системи. Вітчизняна педагогічна система нині є симбіозом азіатської (до якої здебільшого належала й радянська освітня система) та європейської культурно-освітніх традицій із помітною перевагою останньої, оскільки курс на європеїзацію освіти, прийнятий Україною більш ніж 20 років тому, приніс позитивні результати. Для азіатської освітньої системи характерні старанність, організованість, посидючість, важливим є правильний результат рішення задачі, особливою також є роль викладача (наставника, гуру, ментора, інструктора), який володіє особистою мудрістю, знає відповіді на всі питання. У центрі навчання знаходиться розповідь (лекція) викладача, від якого студенти очікують конкретних завдань, точної мети, детальної інструкції, конкретних графіків роботи. Студенти хочуть навчитися, як треба виконувати завдання. Європейська система більш підтримує в учнях індивідуальність і незалежність. Європейська педагогічна традиція передбачає особливу роль знання, що транслюється будь-яким компетентним викладачем, який при цьому має право щось не знати. Важливий не тільки результат, але й сам творчий процес вирішення завдання. Саме творчої ініціативи очікує від студентів викладач. Центром навчання є самостійна робота студентів. Студенти віддають перевагу відкритій меті, загальним інструкціям, гнучким графікам роботи. Тобто студенти хочуть навчитися тому, як треба вчитися. Взаємодія таких різних педагогічних культур і способів мислення іноді негативно впливає на формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів.

Власний багаторічний досвід роботи з іноземними студентами дозволяє зазначити великий адаптаційний потенціал використання різних педагогічних стратегій у процесі професійного навчання цього контингенту студентів. Як педагогічну стратегію ми позиціонуємо певну свідомо сконструйовану сукупність поетапних педагогічних

дій, «стабільну лінію поведінки в їх здійсненні, яка підпорядкована певній ідеї» [3, с. 146]. Основними компонентами педагогічних стратегій є адекватні педагогічні цілі, якісно відібраний педагогічний інструментарій для їх реалізації (зміст дисципліни, гнучке використання форм, засобів, прийомів і методик), ресурси, що забезпечують досягнення мети і керування процесом формування компетентності та результати, що відображають підвищення рівня її сформованості.

Для формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів у процесі професійної підготовки у ЗВО найбільш сучасними й адекватними нам видаються чотири: стратегії «управління», «взаємодії», «проєктування» та «індивідуалізація».

Основою стратегії «управління» є ієрархічні відносини між студентом та викладачем. Дії студентів у межах цієї стратегії повністю залежать від вказівок викладача, а навчальний процес відбувається у напрямі суворо фіксованих цілей – навчальних задач. Відносини між викладачем і студентом робочі, строго регламентовані. Головним методом презентації навчального матеріалу є пояснювально-ілюстративний (конспектування, підготовка повідомлень, доповідей). Освітній процес розуміється як надбання конкретних навичок, вмінь, компетенцій, що потрібні для вирішення конкретної навчальної задачі. Ця стратегія спрямована на встановлення у групі навчальної дисципліни і рекомендована у групах, де більшість студентів є представниками Туркменістану, Узбекистану. Студенти з цього регіону зазвичай виховуються під жорстким контролем із боку старших членів сім'ї, а звільнившись від батьківської опіки, часто втрачають самоконтроль та поведуться недисципліновано (спізнюються, пропускають заняття, не виконують завдання). Тобто головним завданням викладача в цій ситуації стає встановлення свого авторитету.

Стратегія «взаємодія» теж орієнтована на ієрархічні відносини між учасниками педагогічного процесу та базується на педагогічних підходах, що є характерними для азійської педагогічної системи: поетапне досягнення мети; викладач-гуру, чия похвала викликає в студентів бажання досягати високих результатів; велике значення правильного результату та оцінки; головні методи презентації матеріалу: пояснювально-ілюстративний і частково-пошуковий (придбання навичок пошуку та обробки інформації). Ця стратегія припускає дифузні відносини між викладачем і студентом, тобто такі, що виходять за межі навчального процесу. Вона буде найбільш успішною у студентській групі, де більшість студентів є представниками африканських країн. Цім студентам більшою мірою потрібні соціальна підтримка, компетентна порада, співчуття.

З позиції навчальних дій у стратегіях «управління» та «взаємодія» реалізуються ідеї П. Гальперіна щодо поетапного формування розумових дій відповідно до таких етапів: формування мотивацій, створення схеми орієнтаційної основи діяльності, формування матеріальної діяльності, зовнішнє мовлення, внутрішнє мовлення, інтеріоризація діяльності.

Стратегія «проєктування» спрямована на вирішення конкретної навчальної мети. Вона вимагає суб'єкт-суб'єктних відношень між викладачем і студентами та найбільш ефективною є в поліетнічних навчальних групах. Провідні методи – пошуковий та метод проблемного викладення матеріалу. Важливим у використанні стратегії «проєктування» є наявність розвинених комунікативних навичок, вміння виконувати певну роль у колективі, розвиток навичок самостійної роботи. Головним критерієм у ранжуванні членів колективу є ефективність виконуваних ними дій. У процесі реалізації стратегії викладач виступає скоріше в ролі спостерігача чи експерта, але іноді можна передати роль експерта компетентному в цій сфері студенту. У цьому випадку позитивний результат, досягнутий студентом у ролі відповідальної особи, сприяє підвищенню його авторитету у студентському середовищі, формуванню в нього лідерських якостей і, відповідно, саморозвитку й особистісному росту. Цю стратегію рекомендується використовувати у групах із переважанням, наприклад, китайських чи монгольських студентів, для яких складним є засвоєння мовленнєвих навичок, але властиві добре розвинені навички письма та самостійної роботи. Успішність у самостійно виконаних письмових завданнях сприятиме підвищенню в них самооцінки.

В основі стратегії «індивідуалізація» лежить популярна нині екзистенціальна ідея про те, що колективи вторинні щодо самореалізації студента як особистості, саме тому вона є гарною платформою для інноваційних ідей. Цікаві ідеї і натхненне бачення нових можливостей дають змогу викладачеві вести за собою студентів у контексті суб'єкт-суб'єктних відношень. У цій стратегії головним методом є дослідницький, а освітній процес орієнтований на індивідуально-особистісні та національно-культурні особливості студентів. Завданням викладача є розкриття сильних сторін студента та доручення йому того навчального проєкту, в якому він зможе втілити нестандартну ідею, нетрадиційні форми та методи навчальної діяльності, тим самим проявляючи свою індивідуальність. У стратегії «індивідуалізації» відношення між викладачем та студентами не обмежені формальним навчальним процесом, а передбачають дружню відвертість студента в розрахунок на розуміння, зацікавленість, підтримку викладача у процесі втілення творчих ідей. Ця стра-

тегія може широко застосовуватися у групах із представниками будь-якої етнічної спільноти, і не тільки з талановитими та обдарованими студентами, а й з тими, хто пропускає заняття у зв'язку зі слабким здоров'ям чи є недостатньо успішним у навчанні. Але треба пам'ятати, що велике значення при цьому мають особистість викладача, його бажання використовувати стратегію «індивідуалізації», хоча вона й потребує багато часу на підготовку.

Отже, зазначимо, що запропоновані нами стратегії відрізняються за такими параметрами, як стосунки між викладачем і студентом, форма презентації навчального матеріалу, спосіб мислення і пізнання нового, готовність до змін, способи стимулювання студентів. Стратегії «управління» і «взаємодії» орієнтовані на провідну роль викладача та чітке виконання навчальних завдань, а стратегії «проекування» та «індивідуалізації» в контексті гуманістичної парадигми передбачають паритетні відношення між викладачем та студентами, пропонують простір для інноваційних ідей, нестандартних рішень і сміливих студентських ініціатив.

Досвід використання зазначених стратегій у певній педагогічній ситуації свідчить про ефективність формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів, які належать до різних етнічних груп. Зауважимо також, що можливість використання цих педагогічних стратегій у роботі зі студентами-іноземцями потребує достатнього рівня полікультурної та методичної компетентності викладачів, які працюють із цим контингентом.

Необхідними, на наш погляд, є впровадження спеціальної програми формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів на усіх етапах їх навчання, розробка та проведення комплексу організаційно-педагогічних заходів, таких як психолого-педагогічний супровід, використання спеціальних педагогічних стратегій у процесі професійної підготовки іноземних студентів на основі виявлених у них національно-культурних та індивідуально-психологічних особливостей, науково-методичне забезпечення, спеціальна педагогічна підготовка викладачів, які працюють зі студентами-іноземцями. Обов'язковим є також розвиток у студентів-іноземців здатності самостійно вирішувати різні види проблем, пов'язаних з адаптаційним періодом, за допомогою придбаних знань, навичок, компетенцій, що трансформуються в новий соціальний досвід. До комплексу заходів, що підвищують успішність формування соціально-адаптивної компетентності, додамо також роботу кураторів з інформування іноземних студентів щодо особливостей навчального процесу, правил поведінки та проживання в гуртожитку, презентацію ними короткого курсу «Тайм-

менеджмент для іноземних студентів» із метою навчання правильного планування часу (підготовки до занять, відпочинку, хобі), особливостей підготовки до різних дисциплін, пошуку необхідної інформації в бібліотечному фонді і мережі Інтернет, моніторинг психосоматичного статусу іноземних студентів на основі даних зі студентської поліклініки, інформування іноземних студентів про симптоми навчального стресу, ознаки психологічної дезадаптації, забезпечення консультативної та терапевтичної допомоги з боку медичних психологів і психотерапевтів, які працюють на базі студентської поліклініки, робота з підвищення популярності фізичної культури і спорту тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, в процесі визначення умов, що сприяють успішності формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів необхідно враховувати їхню національну специфіку та вибирати прийнятні саме для них педагогічні стратегії. Важливим також є створення психолого-педагогічних та соціальних умов для формування професійно компетентного фахівця, прагнення до максимального розкриття творчого потенціалу кожної особистості, успішного навчання іноземних студентів та їхньої професійної ідентифікації.

Список використаної літератури:

1. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, 2009. 21 с.
2. Зінченко А.В. Психологічна характеристика адаптації у контексті різних наукових підходів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 15. С. 99–107.
3. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 406 с.
4. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2004. 192 с.
5. Рудницька К. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1. С. 241–244.
6. Сомова Н.В. Особенности формирования социально-адаптивной компетентности туркменских студентов на этапе предвузовской подготовки. *Научное мнение*. 2013. № 12. С. 312–317.

Tokhtar G., Morhunova N. Use of pedagogical strategies in formation of socio-adaptive competence of foreign students in the process of professional training

The article investigates one of the aspects of social and psychological adaptation - social adaptation of foreign students to the educational environment of Ukrainian universities. The author emphasizes that in the Ukrainian pedagogical discourse there are almost no studies of social adaptation in terms of competence approach, namely the study of socio-adaptive competence of foreign students and the possibilities of its formation in universities. Scientific approaches to the definition of the concept of "socio-adaptive competence" as a pedagogical category are considered, its author's definition is given, its components are analyzed. It is noted that the function of socio-adaptive competence as a component of multifunctional social competence is to enable individuals to realize their needs, opportunities, interact with other members of society, social micro groups, organizations, learn social roles and socio-cultural norms of society and more. It is noted that the function of socio-adaptive competence as a component of multifunctional social competence is to enable individuals to realize their needs, opportunities, interact with other members of society, social microgroups, organizations, learn social roles and socio-cultural norms of society and more. It is believed that one of the important factors hindering the formation of socially adaptive competence of foreign students is the difference in the Asian and European pedagogical systems.

Noting the great adaptive potential of using different pedagogical strategies in the process of professional training of foreign students, the authors characterize and cite the features of using four of them, which seem to them the most modern and adequate: strategies "management", "interaction", "design" and "individualization". A set of measures is proposed that increases the success of the use of presented pedagogical strategies and the formation of socio-adaptive competence of foreign students.

The authors conclude that for the successful formation of socio-adaptive competence of foreign students it is necessary to take into account their national specifics, select acceptable pedagogical strategies and a sufficient level of multicultural and methodological competence of teachers working with this contingent.

Key words: *socio-adaptive competence, foreign students, pedagogical strategies, professional training of foreign students.*

УДК 37.041+378.09:687.016(477)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.24>

О. Л. Тригуб

викладач кафедри дизайну
факультету мистецтв
ВП «Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв»

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ДО САМООСВІТИ

У статті обґрунтовано зміст та структуру готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти. Одним з основних завдань модернізації системи вищої професійної освіти є підготовка професійно компетентних та самостійних фахівців, здатних адаптуватися в складних соціокультурних умовах. У світлі сучасних вимог до випускника, які складаються під впливом ситуації на ринку праці, проблема формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти стає особливо актуальною. Традиційний погляд на зміст навчання, його роль і місце у підготовці майбутніх дизайнерів одягу потребують суттєвої переоцінки та уточнення. Нині вища художня освіта має орієнтуватись на особистість із розвиненим творчим мисленням, здібну до самозміни, самовдосконалення та саморозвитку. Однак насправді більшість студентів не вміють правильно організувати власний саморозвиток та самоосвіту. Визначено структуру готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти на основі аналізу специфіки реалізації міждисциплінарних зв'язків у мистецьких закладах вищої освіти, яка включає мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Розглянуто основні підходи до визначення сутності поняття «професійна готовність».

Запропоноване авторське визначення терміна «готовність до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу», що окреслюється як комплексне особистісне утворення, механізмом якого є розвиток діалектичного мислення, яке дає змогу переробляти інформацію з різних дисциплін, узагальнювати її, систематизувати і класифікувати для вирішення професійних завдань і оволодіння загальнокультурними і загальнопрофесійними компетенціями.

Визначено, що формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти конкретизується такими завданнями: врахування індивідуальних якостей особистості майбутніх дизайнерів одягу; формування позитивного і зацікавленого ставлення до самоосвіти та самовдосконалення; формування в майбутніх дизайнерів одягу адекватної самооцінки сформованості готовності до самоосвітньої діяльності, власних здібностей, бачення перспектив для реалізації індивідуальних можливостей особистості в професійній самореалізації; формування здатності до самостійного застосування осмислених знань, переконань і принципів діяльності.

Таким чином, формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти є педагогічно організованим циклічним процесом, у якому відбувається постійне осмислення власних потенційних здатностей як професіонала своєї справи.

Ключові слова: *готовність, самоосвіта, професійна готовність, майбутні дизайнери одягу.*

Постановка проблеми. Одним з основних завдань модернізації системи вищої професійної освіти є підготовка професійно компетентних та самостійних фахівців, здатних адаптуватися в складних соціокультурних умовах. У світлі сучасних вимог до випускника, які складаються під впливом ситуації на ринку праці, проблема формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти стає особливо актуальною. Традиційний погляд на зміст навчання, його роль і місце в підготовці майбутніх дизайнерів одягу потребують суттєвої переоцінки та уточнення. Нині вища художня освіта має орієнтуватись на особистість із розвиненим творчим мисленням, здібну до самозміни, самовдосконалення та саморозвитку. Однак насправді більшість студентів не вміють правильно організувати власний саморозвиток та самоосвіту.

Особливості та ефективність професійної підготовки майбутніх дизайнерів одягу залежать від відповідності змісту освіти запитам професійної сфери і потребам суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У численних науково-педагогічних дослідженнях та методичній літературі зустрічаються різні підходи до визначення готовності фахівців-педагогів до професійної діяльності в її різних варіантах. Із позиції значної кількості науковців «готовність» є інтегральною педагогічною дефініцією і формується в системі суспільно корисної діяльності [2; 4; 7; 9]. Здійснений аналіз численних досліджень показав, що в науці немає однозначної позиції щодо визначення дефініції «професійна готовність», існує значна кількість різних підходів до проблеми про-

фесійної готовності й обговорюються різноманітні її аспекти.

Так, варто виокремити кілька основних підходів до визначення сутності поняття «професійна готовність»: функціональний і особистісний підходи, теорії діяльності (залученість у діяльність) і професійної освіти. Якщо в межах *функціонального підходу* дослідники розглядають професійну готовність як особливий психологічний стан [6, с. 68], то в межах особистісного – як систему властивостей і станів особистості, а також індивідуально-особистісних якостей [8, с. 382]. Згідно з теорією діяльності для досягнення професійної готовності майбутній фахівець має володіти професійними функціями і сукупністю ставлень до діяльності [9, с. 144]. Отже, готовність до професійної діяльності визначається сукупністю професійно зумовлених вимог, які відображають психологічну, психофізіологічну і фізичну готовність до діяльності, а також науково-теоретичну і практичну.

Мета статті – зміст та структура готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

Виклад основного матеріалу. Готовність є фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності. Вона полягає в збереженні емоційно-позитивного фону, уваги, пам'яті, сприяє здійсненню швидких раціональних дій. Готовність, тим самим, сприяє швидкому і правильному використанню знань, досвіду, особистісних якостей, забезпечує їхній контроль, перебудову діяльності у вияві перешкод.

Як доцільно зазначає С. Алексєєва, готовність майбутніх дизайнерів до професійної діяльності є передумовою їхньої ефективної діяльності та охоплює різного роду установки на усвідомлення дизайнерських завдань, моделі імовірнісної поведінки дизайнера, знання специфічних способів діяльності, оцінку власних можливостей відповідно до майбутніх труднощів тощо [1, с. 21]. Тобто готовність до професійної діяльності передбачає персоніфікований результат освітньої програми в багаторівневій освіті в художніх закладах вищої освіти, здатність і вміння суб'єкта виконувати певний вид професійної дизайнерської діяльності.

Підтримуємо ідею У. Аристової про те, що професійна готовність до діяльності є не вродженою якістю, а результатом спеціальної підготовки, що охоплює: сукупність фахових знань, розвиток основних психічних функцій, професійну спрямованість освіти, виховання і самовиховання, професійне самовизначення [3, с. 18]. З огляду на це готовність до будь-якої професійної діяльності охоплює такі особистісні якості: позитивне ставлення до професійної діяльності; наявність сприятливих психічних станів для виконання професійної діяльності; значний запас знань, умінь і навичок щодо здійснення основних професійних функцій.

Отже, в мистецьких закладах вищої освіти закладається база необхідних знань для реалізації професійної діяльності, яка надалі має вдосконалюватися. У таких умовах формування готовності до самоосвіти в навчанні стає особливо актуальним у підготовці майбутніх дизайнерів одягу, оскільки дає змогу їм самостійно компенсувати недостатність знань, необхідних для професійного зростання. Готовність до вирішення різного роду дизайнерських завдань вимагає від майбутніх дизайнерів одягу наявності прагнення до самовдосконалення, вияву самостійних дій у мінливих умовах, здатності до систематичного самостійного освоєння матеріалів навчання. Тому успіх самоосвіти безпосередньо залежить від таких чинників усвідомлення майбутніми дизайнерами одягу необхідності набуття додаткових знань: умінь планувати і передбачати послідовні кроки в пошуку відповідей на виникаючі запитання; вміння здійснювати відбір із раніше засвоєних знань, актуалізувати їх і співвідносити з вирішуваною проблемою; бажання знайти відповіді на питання, необхідності пізнання нового; створення умов для реалізації потреби в самоосвіті.

З нашої позиції розвиток умінь і навичок самоосвітньої діяльності визначає *готовність до самоосвіти*, сприйняття змін, що виникають у світі нових дизайнерських знань. Загалом готовність до самоосвіти, як доцільно зазначає Є. Антонович, формується в межах спеціальної технології організації самостійної навчальної діяльності й означає здатність виявляти прогалини у власних знаннях й уміннях, формулювати запит на інформацію, оцінювати необхідність тієї або іншої інформації для власної діяльності, здійснювати інформаційний пошук із використанням різних засобів, отримувати інформацію з джерел різних видів, представлених на різноманітних носіях [2, с. 208].

Готовність до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу, на думку С. Захарової, ґрунтується на досвіді самоосвітньої діяльності, прагненні студента розширити власний освітній потенціал, підвищити конкурентоспроможність на ринку праці. Тому роль мистецьких закладів вищої освіти у формуванні ціннісного ставлення випускників до самостійної діяльності, в усвідомленні особливої значущості готовності до самоосвіти для безперервного професійно-особистісного розвитку багаторазово зростає.

Таким чином, формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти конкретизується такими завданнями: врахування індивідуальних якостей особистості майбутніх дизайнерів одягу; формування позитивного і зацікавленого ставлення до самоосвіти та самовдосконалення; формування в майбутніх дизайнерів одягу адекватної самооцінки сформованості готовності до самоосвітньої діяльності, власних здібностей,

бачення перспектив для реалізації індивідуальних можливостей особистості в професійній самореалізації; формування здатності до самостійного застосування осмислених знань, переконань і принципів діяльності.

Розглядаючи освіту в системі факторів професійного самовизначення, О. Джура трактує готовність до самоосвіти як сукупність різних компонентів: мотиваційно-цільового, змістовно-операційного, технологічного та оцінювально-рефлексивного, які характеризуються нерівномірністю розвитку і взаємозв'язком, оскільки зміна одного з них є умовою розвитку будь-якого іншого. Так, мотиваційно-цільовий компонент готовності характеризується особистісними і професійними цінностями, процесом постановки цілей, які спонукають до саморозвитку та самовдосконалення. Змістовно-операційний компонент є системою наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими сприяє різнобічному розвитку особистості майбутнього фахівця. Технологічний компонент визначає умови впливу на професійний саморозвиток, а оцінювально-рефлексивний містить у собі об'єктивну оцінку, здатність критично оцінювати власні досягнення, результати, вміння проводити само-рефлексію в процесі саморозвитку [7, с. 104].

Як структурні компоненти готовності особистості до самоосвіти А. Ашеров та В. Логвіненко виокремлюють такі структурні компоненти: когнітивний компонент, що охоплює уявлення і поняття щодо сутності, методів і форм самоосвіти, структуру, особливості, умови діяльності; мотиваційно-ціннісний компонент як система цілей, установок, потреб, мотивів самоосвіти; діяльнісний компонент, що відображає оволодіння прийомами й операціями самоосвітньої діяльності, способами пошуку, відбору та обробки інформації, необхідної для самовдосконалення; рефлексивний компонент, який передбачає самоаналіз ситуації професійного розвитку, самооцінку особистісно-професійних якостей і компетенцій, саморегуляцію процесу їхнього вдосконалення [4, с. 111].

З урахуванням специфіки самоосвітньої діяльності, в структуру готовності до самоосвіти І. Єременко включає такі компоненти: мотиваційно-смісловий, когнітивний, організаційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний. Мотиваційно-смісловий компонент передбачає потребу в самоосвіті, визначає позитивне ставлення й інтерес до самоосвітньої діяльності, забезпечує наявність самомотивації й усвідомлення особистої та соціальної значущості самоосвітньої діяльності. Когнітивний компонент має на увазі наявність системи знань (загальноосвітніх, предметних і професійних), умінь і навичок самоосвітньої діяльності, готовності і здатності до безперервної самоосвіти. Організаційно-діяльнісний компонент відображає володіння знаннями і вміннями пла-

нувати, організовувати і регулювати самоосвітній процес, використовувати сучасні методи пізнання, застосовувати результати самоосвітньої діяльності в конкретних ситуаціях дизайнерської діяльності. Рефлексивний компонент окреслює здатність до самоаналізу і самооцінки [11, с. 100].

Беручи до уваги все вищевикладене, *готовність до самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу* розглядатимемо як комплексне особистісне утворення, механізмом якого є розвиток діалектичного мислення, яке дає змогу переробляти інформацію з різних дисциплін, узагальнювати її, систематизувати і класифікувати для вирішення професійних завдань і оволодіння загальнокультурними і загальнопрофесійними компетенціями.

Таким чином, спираючись на концептуальні підходи до феномена «готовності», на основі результатів теоретичного дослідження, виконаного на основі аналізу наукових джерел, присвячених вивченню сутності поняття «готовність до самоосвіти», визначаємо структуру готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти як динамічне системне інтегративне утворення, що охоплює такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний (рис. 1).

Так, *мотиваційний компонент* передбачає формування мотивації у студентів до самоосвіти, інтересу до самостійної роботи, для самовдосконалення та самореалізації, спрямованості на організацію пізнавальної самоосвіти в майбутній дизайнерській діяльності, усвідомлення самоосвіти як особистісної та професійної цінності. *Когнітивний компонент* готовності до самоосвіти відображає ґрунтовні загальноосвітні, предметні і професійні знання і вміння особистості; здатність до рефлексії, володіння методами наукового пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, порівняння тощо). Практичну реалізацію отриманих знань у професійній діяльності забезпечує *діяльнісний компонент*, тобто осмислена система дій, прийомів, методів, спрямована на досягнення цілей самоосвіти, вміння здійснювати розумові дії та операції, вміння особистості працювати з різними джерелами інформації. Цей компонент передбачає розвиток у майбутніх дизайнерів одягу здатності до саморозвитку, самовдосконалення, професійного та особистісного зростання в процесі виконання професійних функцій, наявність творчого потенціалу особистості. Результат готовності до самоосвіти відображає *рефлексивний компонент*, який передбачає самоаналіз, самооцінку самоосвіти, а також визначення майбутніми дизайнерами одягу конкретних шляхів самовдосконалення, що є своєрідною спонукою для подальшої самоосвітньої діяльності.

Зупинимось детальніше на компонентах готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти та їхньому змісті. *Мотиваційний компонент*

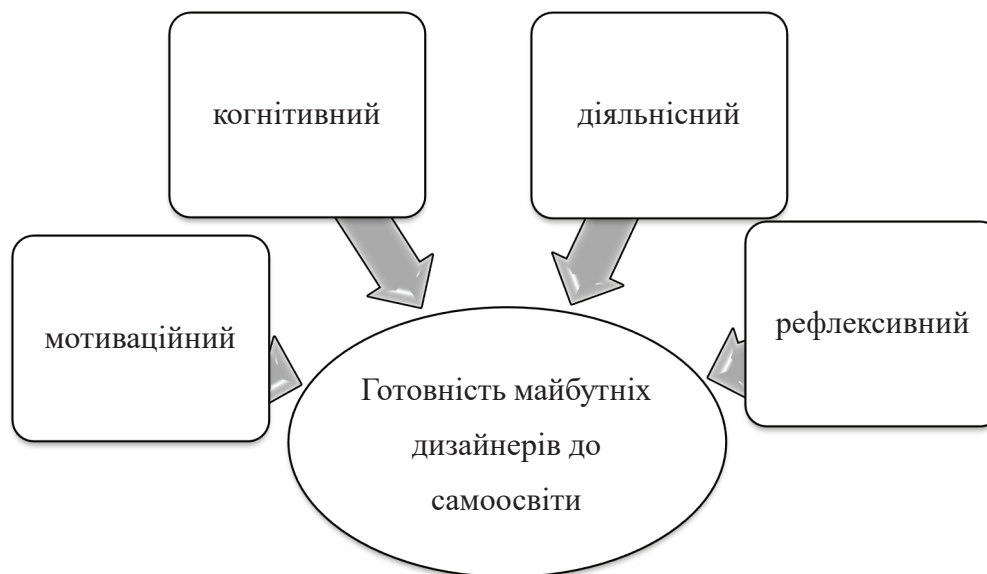


Рис. 1. Структурні компоненти готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти

становить основу готовності до самоосвітньої діяльності. Його зміст передбачає усвідомлення студентом соціальної та особистісної значущості неперервної професійної освіти і самоосвіти, позитивне ставлення до самоосвітньої діяльності, наявність потреб та мотивів її здійснення, прийняття особистісного і професійного самовдосконалення, саморозвитку як цінності. Основна функція цього компонента – спонукальна, мотивуюча і ціннісно орієнтована. Отже, потреби, мотиви, ставлення майбутніх дизайнерів одягу визначаємо найважливішою характеристикою їхньої мотиваційної готовності до самоосвіти – спрямованість особистості на безперервний професійний саморозвиток, самовдосконалення.

Однією з характерних тенденцій сучасної педагогіки є орієнтація на загальнолюдські моральні цінності, звернені до самості особистості, її потреби діяти самостійно й автономно. Таким чином, самоосвіта майбутніх дизайнерів одягу є духовним удосконаленням особистості, спрямованим на реалізацію ідеалів естетичної культури у творчій дизайнерській діяльності, в результаті чого виникає новий якісний стан особистості, відбувається зміна її структури в плані самопізнання і самореалізації творчого потенціалу.

Таким чином, мотиваційний компонент є найважливішим у структурі готовності і спрямований на формування позитивного ставлення студентів-дизайнерів до самоосвіти, потреби в самовдосконаленні. Використання сучасних методів навчання сприяє активізації пізнавальної активності і самостійності. Значну роль відіграє правильно спланована керована самостійна робота, яка спонукає майбутніх дизайнерів одягу до подальшого поглиблення знань, використання електронних засобів навчання, пошуку нових підходів до вирі-

шення нестандартних завдань у сфері дизайну одягу.

Когнітивний компонент. Знання та вміння як одиниці освітнього результату необхідні, але недостатні для того, щоб бути успішним у сучасному інформаційному суспільстві. Для майбутніх дизайнерів одягу як професіоналів у своїй сфері діяльності надзвичайно важливою є не стільки енциклопедична грамотність, скільки здатність застосовувати узагальнені систематизовані знання і вміння на основі міждисциплінарних зв'язків для вирішення конкретних ситуацій і завдань, що виникають у реальній дизайнерській діяльності. Тобто знання є пізнавальною базою готовності до самоосвіти, а результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти.

Когнітивний компонент, що охоплює уявлення і поняття щодо суті, методів і форм самоосвіти в умовах дизайнерської діяльності, формується в результаті вивчення студентами системи спеціальних дисциплін та спецкурсів. Отже, когнітивний компонент готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти забезпечує орієнтаційну основу самоосвіти в умовах освітнього процесу мистецьких закладів освіти.

Діяльнісний компонент. В організації самоосвіти, на думку О. Вітківської, існує кілька суттєвих моментів [5, с. 36]. По-перше, це визначення мети. Логіка її побудови передбачає з'ясування *змісту* (чого я хочу домогтися), *обсягу* (скільки я хочу отримати) і *тимчасових обмежень* (коли я хочу отримати бажане). Діяльнісний компонент спрямований на оволодіння інформаційною культурою, прийомами і навичками самоосвітньої діяльності, стимулювання систематичної самостійної роботи студентів-дизайнерів. Тому актуалізується необхідність формування таких вмінь: ставити цілі,

завдання, планувати роботу, вибирати джерела отримання інформації, працювати з навчальною, довідковою, методичною літературою, аналізувати, виокремлювати ключові поняття, складати опорні схеми, класифікувати, узагальнювати і систематизувати, групувати вивчені факти, складати схеми, таблиці, аналізувати власний і чужий досвід і творчо використовувати його, самоконтроль за пізнавальною діяльністю, самооцінка пізнавальної діяльності тощо.

Рефлексивний компонент. З огляду на проблему використання міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі у мистецьких закладах вищої освіти як засобу формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти, необхідним видається формування у студентів-дизайнерів цілісного уявлення щодо їх майбутньої професійної діяльності на основі міждисциплінарного перенесення знань. Освітній процес при цьому має бути спрямований на використання міждисциплінарних зв'язків як засобу самоосвіти студентів кризь *рефлексивну діяльність*, яка є механізмом самоосвіти і самозміни особистості студента. Однією з найважливіших умов використання міждисциплінарних зв'язків як засобу формування готовності до самоосвіти студентів, на нашу думку, є здатність до самоосвіти протягом усього життя на основі *рефлексії*.

Механізмом формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти є рефлексія. Володіючи рефлексією, майбутній фахівець вміє свідомо контролювати результати діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень [10, с. 34]. У результаті рефлексивної діяльності у студентів спостерігається сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до передбачення і прогнозування результатів майбутньої дизайнерської діяльності.

Ключовою умовою самоосвіти майбутніх дизайнерів одягу є наявність адекватної самооцінки особистісного розвитку, самопізнання, чітко усвідомлені операційно сформульовані цілі, ідеали, особистісні сенси.

Висновки і пропозиції. Загалом готовність майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти є невід'ємною частиною і найважливішою умовою процесу професійного становлення. Потреба в саморозвитку – основна складова частина особистості, підготовленої до професійної діяльності відповідно до сучасних вимог суспільства. Тоді як формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти є педагогічно організованим циклічним процесом, у якому відбувається постійне осмислення власних потенційних здатностей як професіонала своєї справи.

Комплексний вплив на всі компоненти готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти уможливиле формування фундаменту для успішного саморозвитку, забезпечення психологічного благополуччя особистості і, як наслідок, оптимальність як особистого, так і суспільного життя. Отже, *готовність майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти* доцільно визначити як результат процесу, спрямованого на самореалізацію, особистісне самовизначення, яке сприяє розвитку емоційної, інтелектуальної, професійної та мотиваційної сфер діяльності, і безпосередній розвиток особистісних якостей. З огляду на це актуалізується необхідність визначення та обґрунтування критеріально-рівневого інструментарію дослідження проблеми формування готовності майбутніх дизайнерів одягу до самоосвіти.

Список використаної літератури:

1. Алексєєва С.В. Педагогічна система підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри у професійних навчальних закладах художнього профілю : методичні рекомендації. Київ : МІХМД, 2014. 61 с.
2. Антонович Є.А. Дослідження синтезу дизайну і технологій у системі неперервної дизайн-освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.: Мистецтвознавство*. 2011. Вип. 2. С. 205–213.
3. Аристова У.В. Моделирование системы профессиональной подготовки дизайнеров в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2007. 30 с.
4. Ашеро́в А.Т., Логві́ненко В.Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Харків : УІПА, 2005. 164 с.
5. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія. Київ : Наук. світ, 2001. 91 с.
6. Дем'янчук О.Н., Кутузова Г.І., Петрович В.С. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження. Луцьк : Вежа, 2001. 128 с.
7. Джура О.Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2005. 196 с.
8. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
9. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.

10. Козловська І.М., Якимович Т.Д. Особливості інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. *Нові технології навчання*. 2014. Вип. 81. С. 31–35.

11. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ : Пед. думка, 2008. 207 с.

Tryhub O. Structural components of readiness of future clothes designers to self-education

The article substantiates the content and structure of readiness of future fashion designers for self-education. The structure of readiness of future fashion designers for self-education is determined on the basis of the analysis of the specifics of realization of interdisciplinary connections in art institutions of higher education, which includes motivational, cognitive, activity and reflexive components. The main approaches to defining the essence of the concept of "professional readiness" are considered. One of the main objectives of the modernization of the system of higher professional education is the training of professionally competent and independent specialists, capable of adapting in complex socio-cultural conditions. In the light of modern requirements for graduates, which are formed under the influence of the situation in the labor market, the problem of future clothing designers' readiness to self-education becomes particularly relevant. The traditional view on the content of education, its role and place in the preparation of future clothing designers will require significant reevaluation and clarification. Now higher art education should focus on a personality with developed creative thinking, capable of self-modification, self-improvement and self-development. However, in reality, most students do not know how to properly organize their self-development and self-education.

The author's definition of the term "readiness for self-education of future clothing designers" is proposed as a complex personal education, the mechanism of which is the development of dialectical thinking, which allows to process information from different disciplines, generalize it, systematize and classify to solve professional problems. professional competencies.

It is determined that the formation of the readiness of future fashion designers for self-education is specified by the following tasks: taking into account the individual personality traits of future fashion designers; formation of a positive and interested attitude to self-education and self-improvement; formation of future clothing designers adequate self-assessment of the formation of readiness for self-educational activities, their own abilities, vision of prospects for the realization of individual capabilities of the individual in professional self-realization; formation of the ability to independently apply meaningful knowledge, beliefs and principles of activity.

Thus, the formation of the readiness of future fashion designers for self-education is a pedagogically organized cyclical process, in which there is a constant understanding of their own potential as a professional and stimulating his professional and personal development.

Key words: *readiness, self-education, professional readiness, future fashion designers.*

УДК 355.232.6:37.035.7

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.25>**Р. М. Трищун**старший викладач кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України**Є. С. Яковенко**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри тактики
Національної академії Національної гвардії України

ОБҐРУНТУВАННЯ НЕОБХІДНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ НА ТАКТИЧНОМУ РІВНІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів Національної гвардії України, з огляду на діяльність гвардії загалом як складника сил безпеки та оборони та воєнно-політичної обстановки, яка склалася в Україні. Визначено, що гвардія має як складник сил безпеки та оборони реалізовувати політику держави у військовій сфері, а саме: нарощувати спроможності щодо виконання завдань за призначенням, де одним із способів реалізації цієї політики є підготовка особового складу для сил безпеки та оборони.

Проведено порівняльний аналіз діяльності внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України з діяльністю Національної гвардії України. Визначено, що внутрішні війська виконували більшою мірою правоохоронні функції, притаманні силам безпеки. Своєю чергою гвардія, яка створена на базі внутрішніх військ, отримала додатково нові функції, притаманні силам оборони. Ми дійшли висновку, що завдання, які виконували підрозділи гвардії в антитерористичній операції, відповідали призначенню Національної гвардії України, але не відповідали рівню підготовки особового складу гвардії, а саме командирів-офіцерів. Національна гвардія України, згідно з чинним Законом України «Про Національну гвардію України», у взаємодії зі Збройними силами України залучається до відсічі збройній агресії проти України шляхом ведення воєнних (бойових) дій. Для виконання цих завдань офіцерам як ланці, яка планує та керує підрозділом у бою, необхідні уміння ведення бойових дій, що мають бути сформовані у вищому військовому навчальному закладі. Але специфіка діяльності внутрішніх військ відрізнялась від завдань, які ставились підрозділам гвардії, відповідно до тих функцій, які вона отримала, тому офіцери в новостворених частинах оперативного призначення не мали таких умінь.

Визначено необхідність створення науково-методичної моделі формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів Національної гвардії України на тактичному рівні військової освіти в умовах вищого військового навчального закладу.

Ключові слова: професійні уміння, професійна підготовка, формування умінь, бойові дії, Національна гвардія України.

Постановка проблеми. Сучасна воєнно-політична обстановка в Україні характеризується збройною агресією Російської Федерації і напруженістю дій у районі проведення операції об'єднаних сил (ООС). У зв'язку з цим нині гостро стоїть питання захисту незалежності, територіальної цілісності і суверенітету держави. За таких умов суттєво зростають вимоги до комплектування Національної гвардії України (НГУ) особовим складом, в першу чергу офіцерами. Державі потрібні інтелектуально та професійно підготовлені військові фахівці, які володіють сучасними формами та способами збройної боротьби, здатні на всіх етапах службової кар'єри здобувати нові знання, керувати підрозділами в бою, навчати та виховувати особовий склад у мирний та воєнний

час, діяти в ризиконебезпечних ситуаціях, експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2020 року «Про Стратегію національної безпеки України»» визначив напрями та завдання реформування й розвитку сектора безпеки і оборони, куди входить НГУ, де зазначено, що для системного захисту України від загроз національній безпеці необхідним є розвиток сектора безпеки і оборони. З цією метою Україна забезпечить розвиток НГУ з урахуванням досвіду держав – членів Європейського Союзу (ЄС), посилить її інституційну спроможність виконання завдань за призначенням [1].

Згідно з Указом Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 2021 року “Про Стратегію воєнної безпеки України”» в державі розробляється нова стратегія воєнної безпеки, яка базується на всеохоплюючій обороні України. Головною метою Стратегії воєнної безпеки України є завчасно підготовлена та всебічно забезпечена всеохоплююча оборона. Однією з цілей реалізації державної політики у воєнній сфері є професійний особовий склад Збройних сил України (ЗСУ) та інших складників сил оборони, який перебуває в центрі уваги держави, підтримується вдосконаленими системами кадрового менеджменту та підготовки до військової служби. Пріоритетами досягнення цих цілей є нарощування спроможностей ЗСУ, сил територіальної оборони в їх складі, інших складників сил оборони до виконання покладених завдань. Визначені пріоритети будуть реалізовані шляхом виконання таких завдань:

- підвищення рівня боєздатності ЗСУ та інших складників сил оборони з досягненням і підтриманням визначених спроможностей;

- розвиток систем військової освіти та підготовки особового складу для сил оборони, запровадження освітньо-професійних програм підготовки офіцерського, сержантського та старшинського складу з використанням досвіду бойових дій, методики підготовки, принципів і стандартів НАТО [2].

Прийнятий Закон України «Про Національну гвардію України» визначає статус НГУ як військового формування з правоохоронними функціями [3], дещо змінив зміст напрямів її діяльності, а саме: збільшилася дольова участь НГУ у виконанні завдань забезпечення громадської, державної безпеки, безпеки державного кордону та оборони держави у воєнний час.

Все це зумовлює НГУ як складник сил безпеки та оборони реалізовувати політику держави у військовій сфері, а саме: нарощувати спроможності щодо виконання завдань за призначенням. Одним із способів реалізації цієї політики є підготовка особового складу для сил безпеки та оборони.

Метою статті є проведення порівняльного аналізу особливостей діяльності НГУ та внутрішніх військ (ВВ), обґрунтування необхідності формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів НГУ.

Виклад основного матеріалу. Правовою основою діяльності ВВ був Закон України «Про внутрішні війська Міністерства внутрішніх справ України», де визначено, що ВВ призначені для охорони та оборони важливих державних об'єктів, перелік яких устанавлюється Кабінетом Міністрів України, а також для участі в охороні громадського порядку та боротьбі зі злочинністю. Основними завданнями ВВ були: охорона та оборона важли-

вих державних об'єктів, об'єктів матеріально-технічного та військового забезпечення Міністерства внутрішніх справ України, супровід спеціальних вантажів, здійснення пропускового режиму на об'єктах, що охороняються; конвоювання заарештованих і засуджених; охорона обвинувачених під час судового процесу; переслідування і затримання заарештованих і засуджених осіб, які втекли з-під варті; участь в охороні громадського порядку та боротьбі зі злочинністю; участь у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій на об'єктах, що охороняються; охорона дипломатичних представництв і консульських установ іноземних держав на території України. Використання ВВ для виконання завдань, не передбачених законом, заборонялась [4]. Вищеперераховане дає зрозуміти, що ВВ виконували більшою мірою правоохоронні функції, притаманні силам безпеки. Це означає, що і вектор підготовки майбутніх офіцерів ВВ був направлений на виконання правоохоронних функцій.

Події 2013–2014 років у країні вимагали від керівництва держави створення такого формування, яке б повністю вирішувало завдання по захисту конституційного ладу України, цілісності її території від спроб змінити їх насильницьким шляхом. Гвардія формувалася фактично в бойових умовах. На початку збройної агресії Російської Федерації проти України, 13 березня 2014 року було прийнято Закон України «Про Національну гвардію України», яким створено нове військо формування з правоохоронними функціями. Базою для формування гвардії стали ВВ, і нині вона залишається наймолодшим військовим формуванням в Україні.

Аналізуючи закони [3; 4], важливо взяти до уваги, що на НГУ, порівняно з ВВ, було покладено цілком нові завдання, а саме: у взаємодії з правоохоронними органами – забезпечення державної безпеки і захисту державного кордону, припинення терористичної діяльності, діяльності незаконних воєнізованих або збройних формувань (груп), терористичних організацій, організованих груп та злочинних організацій; бере участь у взаємодії зі ЗСУ, у відсічі збройній агресії проти України та ліквідації збройного конфлікту шляхом ведення воєнних (бойових) дій, а також у виконанні завдань територіальної оборони. Відповідно до завдань, законом визначені функції, які не були притаманні ВВ: участь у здійсненні заходів, пов'язаних із припиненням збройних конфліктів та інших провокацій на державному кордоні; участь у спеціальних операціях зі знешкодження озброєних злочинців, припиненні діяльності не передбачених законом воєнізованих або збройних формувань (груп), організованих груп та злочинних організацій на території України, а також у заходах, пов'язаних із припиненням терористичної діяльності; участь

у відновленні конституційного правопорядку в разі здійснення спроб захоплення державної влади чи зміни конституційного ладу шляхом насильства, у відновленні діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування; участь у здійсненні заходів правового режиму воєнного стану; участь у виконанні завдань територіальної оборони [3]. Таким чином, із наведеного вище видно, що на НГУ поклали нові функції, притаманні силам оборони.

Для виконання вищезазначених завдань та функцій НГУ необхідні підрозділи з бойовим потенціалом як у ЗСУ. Тому в межах чисельності гвардії були створені військові частини оперативного призначення та загони спеціального призначення НГУ. Ці частини за своєю організаційно-штатною структурою та озброєнням схожі на військові частини сухопутних військ ЗСУ, маючи танкові, протитанкові, артилерійські підрозділи, підрозділи протиповітряної оборони та ін. Сьогодні вони у взаємодії зі ЗСУ та з іншими складниками сил безпеки й оборони залучаються до виконання завдань за призначенням у зоні проведення ООС.

Проведений аналіз бойових дій 2014–2015 років свідчить, що з перших днів антитерористичної операції (АТО) підрозділи НГУ разом із добровольцями стали на захист територіальної цілісності України, виконували бойові завдання по всій лінії зіткнення в боротьбі з незаконними збройними формуваннями (НЗФ), брали участь у ліквідації блокпостів НЗФ, забезпечували контроль територій, на яких розгорталися сили АТО, організували блокування осередків дислокації НЗФ, здійснювали недопущення поширення діяльності НЗФ на інші території, проводили розвідувально-пошукові заходи, пошук місць установаження керованих фугасів, схронів із боєприпасами. Підрозділи гвардії забезпечували спільно з підрозділами ЗСУ супроводження колон сил АТО на шляхах сполучення, проведення рейдових та штурмових дій у складі штурмових груп спільно з підрозділами Збройних сил, Служби безпеки, Державної прикордонної служби України, визволяли Слов'янськ, Попасну, Северодонецьк, Лисичанськ та інші міста й населені пункти, брали участь у боях за Іловайськ та Дебальцеве, обороняли Маріуполь та штурмували Широкино [5–7]. Завдання, які виконували підрозділи гвардії, відповідали призначенню НГУ, але не відповідали рівню підготовки особового складу. Для виконання цих завдань офіцерам як ланці, яка планує та керує підрозділом у бою, необхідні уміння ведення бойових дій, які мають формуватись у ВВНЗ. Але специфіка діяльності ВВ відрізнялась від завдань гвардії, відповідно до тих функцій, які вона отримала, тому офіцери в новостворених частинах оперативного призначення не мали таких умінь, що позначалось на успішності виконання завдань.

Пріоритетним напрямом політики України є забезпечення надійного захисту життєво важливих інтересів держави на основі якісної підготовки військових фахівців, їх здатності виконувати завдання за призначенням, підтримки належної боєздатності та боєготовності військових підрозділів.

У нинішніх умовах постає завдання – виховати та навчити кадри нового покоління, сформувати майбутніх фахівців із високим рівнем професійної компетентності, ідейно переконаних, свідомих, психологічно стійких, готових до ведення бойових дій офіцерів. І ВВНЗ має виступити найбільш вагомою базою для їх формування. Одним із пріоритетів у роботі викладачів та командирів навчальних підрозділів стає надання допомоги курсантам у розкритті та розвитку їхніх здібностей.

Важливим показником готовності майбутніх офіцерів НГУ є високий рівень сформованості професійних умінь, зокрема, в управлінні діями підрозділів у бою.

Одним із найважливіших завдань якісної підготовки майбутніх офіцерів НГУ є формування в них професійних умінь ведення бойових дій, що зумовлено низкою чинників.

По-перше, збройна агресія Російської федерації проти України показала, що навіть «дружні» держави з метою досягнення власних інтересів, незважаючи на міжнародні договори, порушують територіальну цілісність та незалежність своїх сусідів.

По-друге, актуальність формування в майбутніх офіцерів НГУ професійних умінь посилюється тим, що вона становить основу професійного потенціалу, стає стимулом розвитку їхньої особистості, професійного самовдосконалення та основою ефективної реалізації набутих навичок щодо ведення бойових дій.

По-третьє, розробка зазначеної проблеми певним чином заповнює психолого-педагогічні «прогалини» щодо забезпечення якісної підготовки майбутніх офіцерів НГУ до бойової діяльності.

Водночас проблема формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів НГУ, у процесі фахової підготовки, не віднайшла спеціального вивчення у психолого-педагогічних дослідженнях. Відсутні праці, в яких науково обґрунтовані дефініції досліджуваної проблеми, змісту та науково-методичної моделі формування професійних умінь у майбутніх офіцерів НГУ для виконання бойових завдань щодо відсічі збройної агресії проти України.

Отже, практика вищої військової школи вимагає розв'язання проблеми формування в майбутніх офіцерів НГУ професійних умінь ведення бойових дій на тактичному рівні військової освіти в умовах ВВНЗ. Це зумовлює необхідність вирішення низки суперечностей стосовно досліджуваної проблеми, а саме:

- між багаторічною збройною агресією Російської Федерації проти України й сучасним станом підготовки особового складу НГУ до протидії їй;
- між змінами у формах та способах збройної боротьби та незмінністю доктринальних документів, за якими здійснюють підготовку майбутніх офіцерів НГУ;
- між значним потенціалом спеціальних дисциплін, які формують професійні уміння ведення бойових дій у майбутніх офіцерів НГУ, й недостатнім його використанням;
- між необхідністю формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів НГУ і відсутністю актуального науково-методичного забезпечення цього процесу.

Висновки і пропозиції. Отже, актуальність, соціально-педагогічне значення досліджуваної проблеми, недостатній рівень її теоретичної та практичної розробленості, об'єктивна потреба розв'язання вищезначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Формування професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів Національної гвардії України на тактичному рівні військової освіти», мета якої полягає у виявленні впливу обґрунтованої моделі на сформованість професійних умінь ведення бойових дій у майбутніх офіцерів НГУ.

Список використаної літератури:

1. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію національної безпеки України» : Указ Президента України; Стратегія від 14 вересня 2020 року № 392/2020.
2. Про рішення Ради національної безпеки і оборони України «Про Стратегію воєнної безпеки України» : Указ Президента України; Стратегія від 25 березня 2021 року №121/2021.
3. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 р. № 876-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 17. Ст. 594.
4. Про внутрішні війська Міністерства внутрішніх справ України : Закон України від 26.03.1992 року № 2235-XII.
5. Аналіз бойових дій на сході України в ході зимової кампанії 2014–2015 років. URL: <https://www.mil.gov.ua/news/2015/12/23/analiz-bojovih-dij-na-shodi-ukraini-v-hodi-zimovoi-kampanii-2014%E2%80%932015-rokiv--16785/>.
6. 10 фактів про участь Нацгвардії в АТО/ООС. URL: <https://mvs.gov.ua/uk/press-center/news/10-faktiv-pro-ucast-nacgvardiyi-v-atoos>.
7. Національна гвардія України: 5 років. URL: <http://project1168023.tilda.ws>.

Trishchun R., Yakovenko Ye. Reasoning of the necessity for formation of professional combat skills of future officers of the National guard of Ukraine at the tactical level of military education

The article substantiates the necessity to shape professional skills of combat operations of future officers of the National guard of Ukraine, in view of the activities of the guard as a whole, as a component of the security and defense forces, and the military-political situation which has developed in Ukraine. Definitely, that the guard should, as component of the security and defense forces, to implement the policy of the state in the military sphere, namely to build capacity to perform tasks as intended. One way to implement this policy there is a training of personnel for security and defense forces.

A comparative analysis was performed of activities of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine with the activities of the National guard of Ukraine. It is determined that, internal troops performed more law enforcement functions. In turn the guard, which was created on the basis of internal troops, received additional new features, which are inherent to the defense forces. The conclusion is that tasks performed by guard units in counter-terrorism operation, corresponded to the appointment of the National guard of Ukraine, but did not correspond to the level of training of personnel guard commanders, namely officers. National guard of Ukraine, honorable to the law of Ukraine "About the National guard of Ukraine" in cooperation with the armed forces of Ukraine is involved in repelling armed aggression against Ukraine by conducting military (combat) operations. To perform these tasks to officers, as a link that plans and manages the unit in combat, the necessary skills of combat operations, must be formed in a higher military educational institution. But the specifics of the internal troops differed from the tasks assigned to the guards, according to the functions it received, therefore, officers in the newly created operational units did not have such skills.

It is determined the necessity of the creation of scientific and methodological model for the formation of professional skills of combat operations of future officers of the National guard of Ukraine at the tactical level of military education in the conditions of the higher military educational institution.

Key words: professional skills, professional training, skills formation, combat operations, National guard of Ukraine.

УДК 378.016:811.161.2'367

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.26>**Т. С. Тютюма**аспірантка кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ СИНТАКСИСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена використанню цифрових наративів під час підготовки майбутніх учителів-філологів. Метою дослідження є висвітлення й обґрунтування дидактичних можливостей цифрового наративу для формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Під цифровим наративом, використовуваним під час викладання, маємо на увазі навчальні цифрові історії, що інформують або наставляють (за класифікацією Б. Робіна), відображаючи навчальний матеріал.

У розвідці акцентовано на основних перевагах упровадження цифрового наративу під час навчання. Запропоновано два підходи до його використання залежно від форм навчання: дистанційної, змішаної, який часом супроводжується застосуванням різних методів. Описано специфіку використання цифрового наративу під час різних видів навчальних занять: лекцій, семінарських, практичних, індивідуальних. Звернено увагу, що найчастіше створені студентами цифрові наративи мають квазіпедагогічний характер. Подано інформацію щодо можливих технічних типових помилок під час створення наративу. Визначено, що застосування цифрових наративів під час навчання реалізує засади цифрової гуманістичної педагогіки. Впровадження їх у підготовку майбутніх учителів-філологів створює додаткові можливості в осмисленні навчального матеріалу, забезпеченні можливостей пошуково-дослідницької діяльності, створенні проблемних ситуацій, індивідуалізації процесу навчання, виробленні вміння аналізувати синтаксичний матеріал та подавати його з урахуванням можливих запитань, дотриманні тайм-менеджменту, який є важливим під час проведення уроків, опануванні різноманітних програмних забезпечень для їх створення.

Перспектива дослідження проблеми може бути пов'язана з описом методики застосування цифрового наративу для розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників, зокрема й синтаксичної компетентності.

Ключові слова: електронна лінгводидактика, цифровий наратив, майбутні вчителі-філологи, синтаксис української мови.

Постановка проблеми. Нині дедалі більше науковців шукають педагогічні, лінгводидактичні методи, прийоми та засоби удосконалення навчального процесу, що пов'язано безпосередньо з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зміною парадигми навчання (здобувач освіти – суб'єкт) та покоління (від «міленіалів» (Y) до «міленіалів на стероїдах» (Z)).

Сучасні суб'єкти пізнавальної діяльності гаджетизовані повністю: смартфони, планшети, смарт-годинники – усе це є більшою частиною їхнього життя. Саме тому важливим під час підготовки майбутніх учителів української мови та літератури є формування професійної, в розрізі нашого дослідження синтаксичної, а разом із нею інформаційно-цифрової компетентностей. Така синергія може реалізовуватися завдяки використанню ІКТ під час навчання синтаксису української мови. Водночас це забезпечуватиме вироблення методичних навичок застосування різних засобів наочності в майбутній професійній діяльності.

Вивчаючи особливості електронної дидактики, ми поділяємо думки науковців щодо розгляду ефективності процесів викладання та навчання,

що залежить від розробки навчальної програми, педагогічного проектування, якості впровадження (реалізації), результативної оцінки та ресурсного забезпечення [4], від самоефективності ІКТ, самоефективності у використанні ІКТ, сприйняття викладачами колегіальної співпраці, пов'язаної з самоефективністю ІКТ із навчальною метою [6].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Цифровий наратив є об'єктом постійного вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Зарубіжний досвід представлений вагомими дослідженнями Д. Аусбела, Дж. Брауна, Л. Бурмака, Дж. Ламберта, Р. Ленема, Дж. Ормода, Б. Робіна та ін. Використання його у вітчизняній освітній галузі описано в працях В. Бикова, М. Лещенко, Л. Тимчук (теоретико-методологічні засади проектування цифрових наративів); О. Семенов (можливості використання та розроблення цифрового наративу під час методичної підготовки майбутніх учителів-словесників), Н. Павленко (формування естетичних цінностей цифровими наративами), Г. Ковальчук та Ю. Баніта (технологія моделювання цифрових навчально-професійних історій в коміксах) тощо. Слід зауважити, що більшість наукових розвідок присвя-

чено питанню цифрового біографічного нарративу (Ю. Міхерева, О. Семенов, Л. Тимчук), який впроваджують під час навчання лінгвоперсонології, методики викладання української мови у вищій школі, історії української літератури тощо.

Водночас здійснені дослідження не висчерпують усіх аспектів педагогічного використання цифрових нарративів, зокрема й у підготовці майбутніх учителів-словесників.

Метою статті є висвітлення й обґрунтування дидактичних можливостей цифрового нарративу для формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань: окреслити поняття «цифровий нарратив»; висвітлити основні переваги його застосування під час навчання; описати дидактичні можливості цифрового нарративу залежно від форм навчання та видів навчальних занять.

Виклад основного матеріалу. Студіювання праць педагогів свідчить про одновекторність потрактування поняття «цифровий нарратив». Його витлумачують як «авторську оповідь, що поєднує цифрові зображення, текст (словесний, відео, музичний) й створює найбільш сприятливі умови для передачі повної інформації з досліджуваної теми та засвоєння її шляхом розширення каналів сприймання» [1, с. 95]. Разом із тим трапляються його синонімічні варіанти «цифрові історії», «цифрові розповіді», «сторітелінг». Порівнюючи цифровий та друкований текст, Р. Ленем зауважує, що перший відрізняється від другого, «усталеного й авторитарного, інтерактивністю, динамічністю й здатністю поєднувати слово з образом і звуком» [1, с. 95]. На думку Л. Руле, «цифрові нарративи черпають свою потужність із майстерного переплетення образів, музики, розповіді й живого голосу, надаючи глибший вимір, живі кольори та барви ситуаціям, досвіду та інтуїції» (цит. за Л. Тимчук) [3, с. 41].

Науковці (Л. Бурмак, Дж. Ормод, Д. Аусбел та ін.) визначають час застосування цифрових нарративів: на початку – задля мотивації, залучення здобувачів до навчального процесу, усередині – задля встановлення зв'язку між відомим та вивченням нової теми, наприкінці – задля рефлексії (рефлексивні вправи).

Із-поміж переваг цифрового нарративу дослідники виокремлюють:

- залучення всіх каналів сприйняття, що полегшує засвоєння матеріалу й орієнтоване на кожного суб'єкта навчання: візуала, аудіала та кінестетика;
- чіткість, лаконічність викладу інформації – розкриття основних аргументів, тез, концепцій за малий проміжок часу, уміння працювати з інформацією, вибираючи головне;
- відсутність бар'єрів для створення;
- розміщення будь-де тощо.

Б. Робін розрізняє три основні групи розповіді: *особисті*, які є одним із найпопулярніших жанрів; *цифрові історії*, що окреслюють історичні події; *історії, що інформують або наставляють*. До останніх дослідник зараховує історії, які відображають навчальний матеріал у таких змістовних галузях, як математика, наука, навчальна технологія тощо [5]. Саме нарративами третьої групи ми послуговуємося під час навчання майбутніх учителів-словесників.

Важливим для нашого дослідження є підхід Дж. Брауна, згідно з яким застосування цифрового нарративу розглядається як шлях розвитку когнітивних здібностей, збагачення освітнім досвідом суб'єктів навчального процесу.

На нашу думку, робота з цифровими нарративами залежить від форм навчання: дистанційної, змішаної, під час яких часом застосовуються неоднакові методи навчання. Саме тому ми пропонуємо два підходи до його використання:

- дистанційна форма проведення лекцій передбачає самостійне опрацювання цифрового нарративу, яке супроводжуватиметься самонавчанням – уточнення окремих складників теми в надійних джерелах (підручниках, посібниках, статтях тощо);

- змішана форма – ознайомлення здобувачів із цифровим нарративом заздалегідь, а під час аудиторних занять вирішуються незрозумілі, дискусійні, складні моменти. Останній реалізує принцип «перевернутого навчання» (див. рис. 1).

Отже, робота з цифровими нарративами вибудовує індивідуальну траєкторію навчання, адже обсяг та час роботи з ними залежать від попередніх знань, умінь суб'єктів пізнавальної діяльності.

На практичному занятті робота з ним відрізняється, адже в цифровому нарративі наведено рекомендації щодо виконання вправ. Зокрема, він має інструкцію: формулювання завдання – поставлення його на паузу – виконання вправи, а потім увімкнення та перевірка. Така форма роботи під час дистанційного навчання зорієнтована не на оцінювання, а на перевірку студента самого себе, натомість під час аудиторного навчання може бути оцінена, оскільки контрольована викладачем.

Теми для створення цифрових нарративів запропоновано студентам і у межах індивідуального завдання. Звернено увагу, що під час його підготовки слід опрацювати теоретичний матеріал, виділити головне, порівняти його з тим, що передбачено програмою для 8-9 класів. Окрім цього, здобувачам пропонується зважати на рекомендації процесу створення цифрових нарративів, розроблені С. Толісано [7]: написання, дизайн, презентація, інтерв'ювання, розв'язання проблем, оцінювання. Найчастіше створені цифрові нарративи мають квазіпедагогічний характер, адже здобувачі вибирають героями цифрових нарративів учнів та вчителя, що відтворює процес навчання конкретної теми (див. рис. 2).



Рис. 1. Модель використання цифрового нарративу під час лекцій дистанційної та змішаної форми

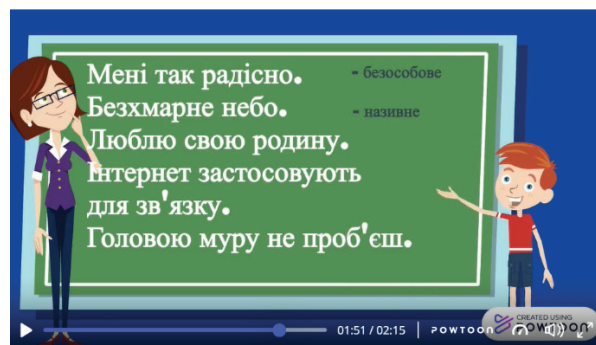


Рис. 2. Приклад цифрового нарративу «Види односкладних речень». Розробка І. Кулькової, керівник Т.С. Тютюма, 2021

Під час перегляду в Інтернеті пропонованих цифрових нарративів та їх створення здобувачами нами було звернено увагу на можливі технічні типові помилки: необмежені анімації (анімації рухаються навіть тоді, коли це не доцільно), візуалізація великого тексту (використовується великий за обсягом текст, а разом із цим маленький, нечитабельний текст); тривалість (не має перевищувати 2-10 хвилин).

За результатами створення цифрового нарративу студентами можемо дійти таких висновків:

1) розроблення цифрових нарративів супроводжується пошуково-дослідницькою діяльністю;

2) створюючи сюжет, здобувачі виробляють уміння аналізувати синтаксичний матеріал та подавати його з урахуванням можливих запитань (незрозумілих, проблемних моментів), тайм-менеджменту, який є важливим під час проведення уроків, опановують різноманітні програмні забезпечення для їх створення;

3) забезпечена змога відтворити фрагмент навчальної діяльності;

4) підвищується педагогічна майстерність майбутніх учителів-словесників.

Висновки і пропозиції. Використання цифрових нарративів під час навчання реалізує засади цифрової гуманістичної педагогіки. Їх ефективність залежить від продуманої роботи педагогів на різних формах навчання та у видах навчальних занять. Упровадження їх у підготовку майбутніх учителів-філологів створює додаткові можливості для осмислення навчального матеріалу (розширюючи канали сприйняття), забезпечення можливостей пошуково-дослідницької діяльності, створення проблемних ситуацій, індивідуалізації процесу навчання.

Перспективою подальших досліджень вважаємо опис методики застосування цифрового нарративу для розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів-словесників, зокрема синтаксичної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка : посібник. НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. Полтава : Астроя, 2017. 180 с.
2. Семенов О. Цифрові наративи в методичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5. Ч. 2. С. 207–220.
3. Тимчук Л.І. Теоретико-методологічні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10. Київ. 2017. 468 с.
4. Boitshwarelo B. Exploring blended learning for science teacher professional development in an African context. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2009, 10(4). p. 1–19.
5. Robin, B.R. 2006 The Educational Uses of Digital Storytelling. URL: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf> (дата звернення 02.05.21)
6. Ida K.R. Hatlevi, Ove E. Hatlevik Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice, *Front Psychol*. 2018, 9: 935. Published online 2018 Jun 13 (дата звернення 29.04.21).
7. Tolisano S. How-To-Guide Digital Storytelling Tools for Educators. Langvitches : [blog]. 2009. 108 p. URL: <https://cutt.ly/Tnm7Tcc> (дата звернення 20.04.21)

Tiutiuma T. Use of digital narratives while teaching the syntax of the Ukrainian language

The article is devoted to the use of digital narratives while teaching the future teachers of philology. The purpose of the research is to highlight and substantiate the didactic possibilities of digital narrative for the formation of syntactic competence of future teachers of Ukrainian language and literature. By digital narrative, used in the process of teaching, we mean educational digital stories that inform or instruct (according to the classification of B. Robin), reflecting the educational material.

The research focuses on the main advantages of implementing digital narrative in the training process. Two approaches to its use depending on forms of training are offered: distant and mixed which is sometimes followed by application of various methods. The specifics of using digital narrative during different types of educational classes are described: lectures, seminars, practical training lessons, individual lessons. Attention is drawn to the fact that digital narratives most often created by students are quasi-pedagogical in nature. The information on possible technical common errors during its creation is provided. It is determined that the use of digital narratives while learning fulfills the principles of digital humanistic pedagogy. Their implementation into the training of future teachers of philology creates additional opportunities in understanding the educational materials, providing opportunities for research activities, creating problem situations; individualization of the learning process; developing the ability to analyze syntactic material and present it taking into account possible questions; adherence to time management, which is important during lessons; mastering various software for their creation.

The perspective of researching the problem may be related to the description of the method of applying the digital narrative for the development of professional competencies of future teachers-linguists, in particular the syntactic competence.

Key words: *electronic linguodidactics, digital narrative, future teachers of philology, syntax of the Ukrainian language.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.27>**I. В. Чижикова**викладач кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури**A. В. Токарева**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та підготовки іноземних студентів
Придніпровської державної академії будівництва та архітектури

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ГЕЙМІФІКОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМ ТЕХНІЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено вивченню питання використання актуальних гейміфікованих засобів навчання (гейміфікації, або ігрофікації, освітнього процесу) в сучасних умовах для студентів технічних та економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Гейміфікація розглядається як метод покращення процесу формування мовних навичок у студентів технічних та економічних спеціальностей за допомогою ігрових елементів. У статті наведено загальне визначення терміна «гейміфікація» та представлено загальні дані використання ігрових засобів у неігрових сферах, де застосовуються ігрові елементи задля мотивації та надання завданням новизни, сприяння розвитку діалогічного мовлення, жаги до досліджень та отримання кращих результатів. Також подано приклади впровадження гейміфікації в освітній процес у світовій практиці. Розглянуто та проаналізовано різні види гейміфікованих засобів (у вигляді повноцінної платформи або окремої гри), що дало змогу визначити переваги та недоліки гейміфікації в освітньому процесі. З огляду на отримані дані, виявлено корисність та необхідність використання ігор в освітньому процесі, що, безумовно, підвищує зацікавленість студентів на заняттях з іноземної мови та урізноманітнює освітній процес, а також впливає на рівень опанування нової інформації або закріплення вивченого матеріалу з урахуванням індивідуальних потреб та цілей студентів.

Здійснений аналіз основних наукових праць та поглядів на питання гейміфікації у світовій та вітчизняній науці доводить, що створення додаткових стимулів у навчанні, залучення більшої кількості зацікавлених студентів в освітній процес є доцільним та ефективним інструментом. Використання гейміфікованих засобів навчання іноземних мов шляхом підвищення рівня мотивації та автономії студентів дає змогу студентам відчувати безпосередній зв'язок між вивченим матеріалом та реальними умовами його використання.

Ключові слова: гейміфікація, навчальний процес, ігрові технології, гра, іноземна мова.

Постановка проблеми. Нагальна потреба пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України диктує подальше вдосконалення підходів та методів комп'ютерно-опосередкованого спілкування, включаючи дистанційне та електронне навчання як його різновиди. Тому дискусії навколо підвищення рівня цифрової компетентності співробітників ВНЗ, їх дидактичного знання й нових підходів до створення контенту у форматі електронного навчання, заохочення викладачів до розвитку культури співпраці та обміну досвідом використання новітніх цифрових платформ та навчальних інструментів продовжують набирати обертів як на зарубіжних, так і на вітчизняних наукових теренах. При цьому в наявній ситуації з COVID-19 у світі загалом і в Україні зокрема, коли робота в аудиторіях стала обмеженою, коли довелося переходити від особистого до

віртуального навчання, перед викладачами вищої школи постає дуже складне завдання, пов'язане з необхідністю пристосування до нових умов викладання в дистанційному форматі.

Якщо враховувати, що теперішній студент – це людина, яка виросла поряд із сучасними цифровими технологіями, в мережевому інтерактивному медіасередовищі, серед графічних зображень та багатозадачності, освітній процес сучасного студента, питання його мотивації та зацікавленості в навчанні потребують використання різноманітних ігор, спеціальних програм або гейміфікованих засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «гейміфікація» увійшло до наукового дискурсу порівняно нещодавно. У багатьох джерелах виникнення цього терміна відносять до 2010 року. Незважаючи на значний інтерес дослідників до питання гейміфікації освітнього процесу, питання

про її ефективне застосування на заняттях з іноземної мови вимагає поглибленого вивчення, яке триває і досі, але вже багато сучасних закордонних та вітчизняних фахівців пропонують свої визначення, погляди і думки стосовно гейміфікації, її засобів та ефективності використання в освітньому процесі.

Так, серед закордонних фахівців, які зробили вагомий внесок у дослідження, передусім можна виділити роботи М. Барбера, К. Вербаха, С. Детердінга, Д. Кларка, Е. Корноран, Дж. Макгонігел, Л. Шелдон. Значний внесок в обґрунтування та розвиток основних положень гейміфікації зробили представники вітчизняної науки – Ю.А. Гапон, Л.Б. Котлярова, Т.В. Паньків, Є.І. Пассов, Т. Свиридюк та інші. Науковці єдині в тому, що ігри – це потужний інструмент, який дає змогу ефективно опанувати новий матеріал або тренувати та закріплювати навички та вміння, що вже є.

Мета статті. З огляду на актуальність заявленої теми, основною метою цієї статті є теоретичний огляд та систематизація засобів гейміфікації, які набули широкого практичного застосування в контексті викладання іноземних мов студентам немовних спеціальностей у сучасних умовах навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Виклад основного матеріалу почнемо з твердження, що сучасний мережевий інтерактивний медіасвіт завдяки миттєвому доступу до інформації постійно рухається у напрямі розвитку та вдосконалення. Цей процес є неминучим, він зумовлює зміни не лише у побуті, а й в освіті. Розглядаючи далекосяжні перспективи, сучасні розробники освітніх стратегій підходять до навчання як до безперервного, цілісного досвіду, що спирається на дослідні, проєктні, проблемні, феноменологічні, персоніфіковані методи навчання, які доповнюються й оптимізуються технологією. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та «цифровізація» освіти розглядаються як важливі елементи сучасного навчального процесу. Це призводить до переоцінки навчального процесу з позиції того, як ефективно навчати з використанням сучасних цифрових інструментів, включаючи ігрові технології, які активно впроваджуються в освітній процес.

У загальному розумінні «гейміфікація» (або «ігрофікація») – це використання ігрових підходів для неігрових процесів, коли ігрові елементи (присудження балів, значки, рахунок, конкуренція, досягнення) застосовують у неігрових ситуаціях із метою зробити виконання рутинних завдань більш цікавим досвідом. Гейміфікація впливає на різні сфери життя людини, оскільки ігрові моменти присутні не лише в освітньому процесі. Численні акції, бонуси та програми лояльності є

прикладом гейміфікації у звичайному побутовому житті людини. Вона допомагає швидко долучити до участі сучасну молодь, яка має досвідченість у використанні комп'ютерних ігор та спілкуванні в соціальних мережах. Та найбільш цінною, як було зазначено вище, гейміфікація є в освіті [1].

Так, М. Барбер, фахівець у сфері гейміфікації навчання, у своїй роботі «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» (“The learning Game: arguments for an Education Revolution”) говорить про необхідність покращення освітнього процесу різноманітними засобами, зокрема гейміфікованими засобами [2].

Власне розуміння цієї проблеми пропонує Д. Кларк, який своєю чергою досліджує вплив гейміфікації на питання мотивації студентів та зв'язок між цілями та їх успішним досягненням [3].

Вивчення гейміфікованих засобів навчання доводить, що останні мають потенціал збільшувати мотивацію студентів, забезпечувати автентичний освітній досвід, навчати системного підходу до опанування матеріалу та сприяти груповій динаміці і навчанню в колективі [4, с. 2].

Спираючись на дослідження В. Аллен та Е. Ерсоз, зупинимось на виокремленні деяких переваг використання гейміфікованих засобів навчання: використання сучасних цифрових технологій; індивідуальне або групове використання ігор, що сприяє росту навичок роботи в суспільстві; зручність використання у грі вивчених граматичних та лексичних структур; автономія в навчанні; підвищення мотивації [5].

В той же час до основних недоліків гейміфікації зараховують: надмірне використання ігор під час освітнього процесу замість подачі основного матеріалу або його пояснення; можливе легковажне ставлення до вивчення дисципліни при надлишковому використанні гейміфікації; труднощі із залученням студентів різних рівнів володіння мовою до процесу гри; зростання часу, проведеного перед комп'ютером [5].

Наведені порівняння дають нам змогу зазначити перевагу гейміфікованого навчання, яка проявляється у трьох основних формах: змагання, гра без переможця та візуалізація цілей [6].

На наш погляд, питання використання ігрових технологій набули особливого значення у процесі навчання іноземним мовам. Викладання студентам матеріалу з використанням елементів гри виявилось потужним засобом, що допомагає створити унікальне й безпечне навчальне середовище з широким спектром допоміжних опцій, значно сприяє запам'ятовуванню цільового матеріалу, розкриттю прихованих здібностей тих, хто навчається, за рахунок ігрових моментів.

Вважаємо за доцільне зазначити, що використання гейміфікованих засобів навчання для студентів різних спеціальностей, включаючи мовні,

має певні особливості, бо не є типовим для їх застосування у вивченні окремих дисциплін, наприклад «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Програма з цього курсу передбачає роботу з фаховими текстами, вивчення лексичного мінімуму (термінів) та опрацювання необхідного граматичного матеріалу.

Зазначимо, що нині вже існує багато різних засобів, які використовуються для підвищення зацікавленості у вивченні іноземної мови. Зокрема, на українському ринку дуже широко використовують платформу MyGrammarLab від міжнародної організації Pearson Dinternal Ukraine. Ця платформа налічує велику кількість навчальних ресурсів, вправ та додаткового матеріалу для вивчення іноземних мов. Майже до кожного офіційного підручника цього видавництва існують додаткові онлайн-ресурси як для викладачів, так і для студентів. Також зазначимо, що ця платформа має миттєве автоматичне оцінювання результатів завдань, що є дуже корисним та доцільним у разі самоосвіти.

Що стосується світового ринку, то тут слід зазначити, що є більше прикладів використання гейміфікації в навчальному процесі. Наприклад, платформа Lingua Attack, яка була створена спеціалістами у сфері медіа та відеоігор у співпраці з вчителями та фахівцями в нейронауці у 2019 році як інноваційний мовний онлайн-ресурс для сучасного «цифрового» покоління тих, хто вивчає іноземну мову, та яка має 26 мов інтерфейсу та 6 основних мов для вивчення (англійська, іспанська, французька, німецька, португальська, китайська). Рівень складності варіюється від А1 до С1 (згідно з поясненням основної системи визначення рівня володіння мовою Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), де А1 – це елементарне володіння та С1 – вільне володіння), що є важливим при груповому навчанні, коли спостерігаємо нерівномірний рівень знань студентів. Ця платформа існує у браузерному варіанті, а також окремо, як мобільний додаток.

Як альтернативний варіант Інтернет-платформ треба назвати окремі ігри, а не платформи загалом, які використовуються для підготовки до іспитів чи повторення вивченого матеріалу в ігровій формі, що, безумовно, підвищує відсоток повтореного та корисно для студентів будь-якої категорії (візуали, аудіали чи кінестетики) для успішного складання тестових чи екзаменаційних робіт. «Засвоєний за допомогою відеоігор матеріал зберігається в пам'яті студентів довше і є більш структурованим», – на перевірку цієї гіпотези було спрямовано роботу доцента бухгалтерської справи Руї Сильва (доцент Університету Трасос-Монтес и Альто-Дору, Португалія), який використав «серйозні» ігри для роботи з португальськими студентами у 2017-2018 навчальному році.

Бухгалтерська гра ("Accounting game") була застосована для студентів першого курсу з економіки та студентів першого курсу з менеджменту, а маркетингова гра ("Marketing game") – для студентів першого курсу з маркетингу. Обидві гри включали в себе квіз із питаннями стосовно силабусу з профільних дисциплін. У експерименті брали участь студенти з кількох вузів. Для початку роботи треба було зареєструватись та отримати доступ індивідуально чи у складі групи. Отримані результати були проаналізовані, та було доведено, що високий відсоток тих, хто використовував ігри у підготовці, успішно склали відповідний іспит [7].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи, зазначимо, що освітній ландшафт спостерігає швидкі зміни, спрямовані на використання соціальних медіа і мобільних технологій для нової студентської аудиторії. Для того, щоб досягти освітньої мети, сучасному викладачу необхідно підібрати засоби навчання, які б полегшили сприйняття інформації й одночасно досягти певної навчальної мети. Сучасний педагог під час занять виконує ролі експерта, тренера, фасилітатора, оцінювача, також здійснює технічну підтримку, здійснює обов'язки ІТ-адміністратора, модератора, «дебрифіра». Виконання цих ролей потребує широкого педагогічного, методичного, технічного досвіду. Велика кількість електронних ресурсів та засобів навчання іноземних мов, використання гейміфікованих засобів націлені на полегшення засвоєння матеріалу та можливість його мобільного використання у будь-який час у зручному для студента місті.

Тому аналіз і систематизація гейміфікованих інструментів навчання та ситуацій їх ефективного використання є подальшим шляхом до розвитку необхідних педагогічних навичок та знання для формування у студентів цифрової компетентності, підвищення їх мотивації, залученості до освітнього процесу та досягнення конкретного навчального результату.

Список використаної літератури:

1. Гейміфікація в освіті. URL: <http://osvitnova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti> (дата звернення: 02.06.2021).
2. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. Москва, 2007. 349 с.
3. Clark D. Does gamification play Pavlov with learners? URL: <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2015/04/does-gamification-play-pavlov-with.html> (дата звернення: 02.06.2021).
4. Tokarieva A. Educational digital games: from theory to practice. Guidelines for teachers. Lap Lambert Academic Publishing. 2019. p. 2
5. Allen V. techniques in teaching vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1983. 136 p.

6. Сергеева Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/6072/1/%D0%B3%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D0%B8%D1%84%E2%94%82%D0%BA%D0%B0%D1%86%E2%94%82%D1%8F_\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/6072/1/%D0%B3%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D0%B8%D1%84%E2%94%82%D0%BA%D0%B0%D1%86%E2%94%82%D1%8F_(1).pdf) (дата звернення: 02.06.2021).
7. Silva R., Rodrigues R., Leal C. Gamification in management education: a systematic literature review. URL: http://www.researchgate.net/publication/334530150_Gamification_in_Management_Education_A_Systematic_Literature_Review (дата звернення: 03.06.2021).
-

Chyzykova I., Tokarieva A. Use of modern gamified teaching means in the context of teaching foreign languages to students of technical and economic specialties

The article is devoted to the study of contemporary gamified means of learning (gamification of the learning process) in modern conditions for students of technical and economic departments of higher educational establishments. Gamification is viewed as one of the means that help to improve the process of language skills formation among students of technical and economic specialties with the help of gamified elements. The article presents a general definition of the term "gamification" and also discusses basic data of gamified means usage in nongame areas, where gamified elements are applied in order to motivate students or to supply them with new ideas; moreover, to create a dialogue between players; to motivate students to explore and obtain better results. The examples of gamification implementation in the learning process in world practices are also presented in the article. Different gamified means (platforms or separate games) are analyzed and the advantages and disadvantages of gamification in the learning process are identified. Based on the data obtained, the usefulness and the necessity of games usage in learning process are proved as totally increasing students' interest at the lessons where foreign languages are studied. Gamification also diversifies the learning process and raises the level of new information processing, helps to revise already learnt material, incorporates individual needs and aims of students by means of play, competitions, bonuses, rating, score systems, etc.

The analysis of the main scientific works and views on the question of gamification in the foreign and domestic scientific discourse proves that the creation of additional educational incentives adds motivation to students in the process of learning and works as a necessary and effective tool. The use of gamified means in the context of foreign language studying by increasing the level of motivation and autonomy of students makes it possible for the latter to feel the direct connection between the material learnt and the real contexts of its usage.

Key words: gamification, learning process, game technologies, game, foreign language.

UDC 378.04.091.011.3-051:811.111
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.77-2.28>

I. V. Shymanovych

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Teaching Methods
Berdyansk State Pedagogical University

THE NEED FOR SELF-EDUCATION AS THE DRIVING FORCE OF SUSTAINABLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The article deals with the issue of the need for self-education in the context of teacher training. In a rapidly changing world there is a great demand for teachers who are strongly motivated and interested in their professional development. It is stated that any good pre-service training cannot prepare teachers to the challenges in their profession. The focus of this study is on the need for self-education as a source of self-actualization and professional growth. The main purpose of this work is to highlight the importance of teacher development and define basic conditions that help to form future English teachers' need for self-education as the driving force of their sustainable professional development.

The author emphasizes that it is vital important to support teachers' professional growth during these difficult times created by the COVID-19 pandemic. That's why it is quite essential to be aware of the new ways of teaching English in the pandemic, teachers pedagogic needs and what works in relation to the professional development of English teachers.

Self-education begins with students' awareness of the need to work on themselves. An important feature of professional self-education is that it cannot be imposed. An intense interest in this activity must be developed as well as a deep need must be formed. Special attention is paid to the idea that the need for professional self-education is not innate, it is formed in the process of human socialization and arises as a natural need of the developing personality and it is a stimulus for further self-development. The formation of the future teacher's need for professional self-education is a controlled process and its effectiveness depends on the content and organization of the educational process of the university. The author states that a necessary and sufficient condition for the need for self-education is to create a situation of success, an atmosphere of creativity and friendliness. The emphasis is made on the conditions at university when every student believes in own strength and would like to become better and reach real heights in the future profession as an English teacher. The conditions of emergency of the need for self-education are revealed.

Key words: need for self-education, teacher training, future English language teacher, professional development, self-study.

Formulation of the issue. Current social, spiritual and economic changes in the context of Ukraine's European choice lead to significant shifting paradigms within higher pedagogical education, which is designed to train a new generation of teachers. Such teachers are supposed to be humane, competent, highly competitive, deeply motivated and interested in their professional development. Teachers are expected to teach in increasingly multicultural classrooms and to work effectively within heterogeneous groups; to place greater emphasis on integrating students with special learning needs in their classrooms; to make more effective use of information and communication technologies for teaching; to engage more in planning within evaluative and accountability frameworks; and to do more to involve parents in school educational process.

High requirements to the quality of teachers' training are defined in Ukrainian government documents "Law on General Secondary Education", "Law on Higher Education", State Program "Teacher",

the National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century. The similar requirements are described in the recommendations of the international community: DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", European Qualifications Framework, "A Memorandum on Lifelong Learning".

No matter how excellent pre-service training for teachers is, it is quite obvious that it cannot prepare teachers for all the challenges and never-ending problems they will face throughout their careers. Therefore, education systems seek to provide future teachers with opportunities for effective professional self-development in order to maintain a high standard of teaching and to retain a high-quality teacher staff.

Analysis of research publications. Understanding professional self-education as an integral part of teacher training is described in the works of V. Bondar, O. Dubasenyuk, V. Lozova, N. Nychkalo, O. Pekhota,

V. Semichenko, S. Sysoeva, T. Sushchenko and others. The researchers have identified the requirements for professional training of a future teacher, a prominent place among which belongs to the constant enrichment of his personality, improving skills through self-education and self-growth.

Recently, scientific research in the field of self-education of future teachers has intensified. The analysis of these studies allows to distinguish the following points: professional self-education of students during pedagogical practice (A. Mikaberidze, O. Treshchev), features of self-education of student's youth (Yu. Babansky, I. Zyazyun, A. Kalinichenko, A. Sushchenko), specifics of postgraduate students' self-education (G. Shirokova), pedagogical guidance of students' self-educational activity (R. Garifyanov, S. Kabanova, Z. Sepcheva), professional and moral self-education of future teachers (S. Dansheva, O. Kucheryavy, A. Raimkulova, L. Sushchenko, M. Tkachova, O. Yatsiy).

Despite the undeniable importance of all scientific works in this area, we would like to state that the problem of formation in future English language teachers of the need for professional self-education has been insufficiently explored in the research literature. This paper takes into consideration the lack of similar study in the context of the COVID-19 pandemic which has caused new professional realities and challenges to English language teachers' community.

Purpose of the article. The study aims to highlight the importance of teacher development and define basic conditions that help to form future English teachers' need for self-education as the driving force of their sustainable professional development.

Presentation of the main research material.

Whether you are a teacher, a teacher educator, a student teacher, a newly-qualified teacher, your professional development is an important part of your career and a crucial element in maintaining your growth in the English Language Teaching profession. Teaching is a highly sophisticated skill which needs life long learning and practice.

There are a lot of articles and books in literature addressing how to be excellent at teaching. Different people talk from different points of views, address different aspects of teaching and discuss different methodologies in teaching. According to Dr Dengsheng Zhang, despite the variety of methods, it goes without saying that three types of skills are vital to quality teaching: command of knowledge, attitude and communication skills. All those methods and strategies of teaching can be classified into the three categories in one way or another. The scientist believes that attitude is no less important than the other two skills and even more important in terms of teaching driving force. Attitude means commitment to education and professional teaching, stay current with field knowl-

edge, persistent to improve knowledge, persistent to provide best teaching resources and materials, love to support students, enthusiastic in teaching, keep on trying new technology in teaching, open to critics and feedbacks and lifetime pedagogical reflection and research [1].

As practice shows there is a broad definition of professional development among teachers. Professional development is defined as activities that develop an individual's skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher. The definition recognises that professional growth can be provided in many ways. It can be available in the forms of courses, workshops or formal qualification programmes, through collaboration between schools or teachers. The professional development of English language teachers can be provided through coaching/mentoring, collaborative planning and teaching, and the sharing of good practices. Nowadays it can be made not only via face-to-face communication but also by means of the Internet and mobile connection, virtual platforms such as Zoom, Teams, Skype, WhatsApp, Telegram, Discord and others.

The COVID-19 pandemic has affected educational systems around the world in different ways. Teachers were forced to teach students both in schools and at home, requiring them to make significant adjustments to their work and imposing the need for a variety of skills to navigate the new ways of teaching. It is quite necessary not only to understand what changes are needed in the current teaching and learning but also realise the ways in which the teacher training can be provided to help future teachers develop a reimagined teaching, which draws from the best of traditional approaches, innovative practices, and insights from remote learning to shape new, flexible, agile hybrid deep learning models [2].

It goes without saying that it is vital important to support teachers' professional growth during these difficult times created by the global pandemic. According to Karagianni's research, teacher development is contingent on a number of factors, which are often ignored, such as teachers' personal motivation, centrality of teachers' emotions, involvement of teachers in self-development activities and collaboration with colleagues [3].

Current trends and new targets in the field of education require a rethinking of the sense and content of teacher training. We agree with L. Sushchenko that the ability to self-development and self-education on a constant basis, the ability to work in an atmosphere of continuous creative search becomes extremely important for future teachers [4]. Self-education begins with students' awareness of the need to work on themselves. An important feature of professional self-education is that it cannot be imposed. An intense interest in this activity must be developed as well as a deep need must be formed. The need for

professional self-education is not innate, it is formed in the process of human socialization and arises as a natural need of the developing personality and it is a stimulus for further self-development. The higher the level of personal development, the more acutely a future teacher feels the need for self-education, which is the driving force of sustainable professional development.

S. Yelkanov believes that the source of teacher's self-education is the need for self-change and self-improvement. Among a number of principal reasons influencing the emergence of this need, the scientist identifies the requirements for teachers, which are put forward by headmasters, colleagues, students and their parents. Every school has its own style of high demands on the teacher's personality and the quality of his work. This style is considered to be the first condition that encourages self-education. S. Yelkanov emphasizes that the need for self-education gives rise to the next actions of the teacher in the sphere of self-improvement. The desire to be not just a teacher, but a master of pedagogical work plays a special role in the emergence of this need [5].

Among the important impulses that have a significant impact on the motivation of professional self-education, O. Bordenyuk gives preference to pedagogical/teaching practice, during which students feel an increased interest in teaching, lack of general, psychological and pedagogical knowledge, some inconsistency of their personal qualities to the chosen profession. The scientist emphasizes that by joining the school educational process with various forms of activity, gaining a certain amount of knowledge, having pedagogical practice, students better understand the requirements of society to their training and profession. Therefore, their desire for self-education and improvement of professionally significant qualities is becoming stronger [6].

A necessary condition for the need for professional self-education is the transition "I am a student" to the position "I am a teacher". O. Kucheryavy reports that the future teacher's need for self-education is impossible without the development of his professional self-awareness. The scientist proposes to begin this process by organizing the freshmen's study of requirements for the personality of a teacher. The researcher believes that the method of developing students' professional self-awareness should be constructed as a process of clash of views of teachers and future teachers, which causes the latter emotional feelings about the imperfection of their own professional "I", the desire to develop it [7].

The formation of the future teacher's need for professional self-education is a controlled process and its effectiveness depends on the content and organization of the educational process of the university. According to I. Vnukova, psychological and pedagogical disciplines along with pedagogical practice have

significant opportunities for the formation of this need. The scientist points out that the need for pedagogical self-education is most active when the student is involved in real pedagogical situations, in which he must use not only theoretical knowledge but also own professionally significant qualities and abilities, skills and abilities. In such situations the student gets used to a new position – the position of a teacher. The student's awareness of the real requirements of a pedagogical activity to his personality together with a positive attitude to these requirements creates a certain professional and emotional orientation, the urgent need for self-education [8].

The need for self-education can be formed by creating conditions for the natural formation of the student as a subject of professional development. The perception of oneself as a subject of individual professional development is revealed in the future teacher's desire and ability to analyze, adjust and improve own professional growth constantly. We totally agree with O. Pekhota, who identifies the conditions among the external psychological and pedagogical ones that contribute to the future teacher's professional self-development, and hence the emergence of the need for professional self-education:

- orienting the purposes, content and technologies of teachers' training on acquisition of humanistic values of professional activity; introduction into the content of professional training the system of concepts and ideas that aim the future teachers at professional self-development:

- using the theoretical model of the teacher's individuality as a scheme-route for the organization of psychological and pedagogical support of professional self-study, and further self-improvement of the future teacher;

- compiling a professional self-portrait in order to integrate the consequences of personal and professional self-study;

- developing strategies and tactics of future teacher's professional self-development, united in the individual program of professional growth for any stage of professional activity [9].

Conclusions. It is impossible to encourage professional self-education by obtrusion, violence or edification. A necessary and sufficient condition for the need for self-education is to create a situation of success, an atmosphere of creativity and friendliness. It is necessary to create such conditions at university that every student, believing in their own strength, would like to become better and reach real heights in the future profession as an English teacher. Needs arise as a consequence of properly organized activities of the individual, the practice of his behavior, his relationships with other people. Therefore, the activity, which is characterized by a creative nature, the ability to see themselves in action, satisfaction with the results of own work, the ability to form a sense

of self-worth cause the emergence of the need to work on yourself as a future teacher. The special atmosphere in the academic group, the establishment of co-creative relations between teachers and students, providing opportunities for each student to identify and develop individual characteristics are important conditions for the formation of the need of future English language teachers in professional self-education.

References:

1. Zhang D. The Three Driving Forces of Teaching. URL: <https://users.monash.edu.au/~dengs/teaching/GCHE/part2-5.pdf> (дата звернення: 22.06.2021).
2. New Ways of Teaching: Skills teachers need in order to teach in 2020-2021. URL: https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files/final_new_ways_of_teaching_250521_to_be_published_0.pdf?_ga=2.140355259.982787941.1624261192-198262349.1603370537 (дата звернення: 22.06.2021).
3. Karagianni E. Teacher development and emotions: An ICT-based reflective/collaborative approach. Unpublished PhD Thesis, National and Kapodistrian University of Athens, Greece. URL: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31746#page/1/mode/2up> (дата звернення: 22.06.2021).
4. Сущенко Л.О. Культурологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього педагога – вектор безперервного процесу його самовдосконалення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55 (108). С. 324–332.
5. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. Москва : Просвещение, 1989. 189 с.
6. Борденюк О.В. Формування у студентів потреби у професійному самовдосконаленні. *Радянська школа*. 1986. № 5. С. 34–35.
7. Кучерявий О.Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 406 с.
8. Внукова І. Організація самовиховання у студентів педвузу. *Рідна школа*. 2003. № 4. С. 40–42.
9. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Київ : Вища школа. 1997. 281 с.

Шиманович І. В. Потреба у професійному самовихованні як рушійна сила професійного розвитку майбутнього вчителя англійської мови

У статті розглядається питання необхідності самовиховання в контексті підготовки вчителів. У світі, що швидко змінюється, великий попит на вчителів, які мають сильну мотивацію та зацікавлені у своєму професійному розвитку. Зазначається, що ґрунтовні знання, вміння, навички, які здобувач вищої освіти отримує в університеті, не можуть підготувати майбутніх учителів до викликів в їхній професії. Основна увага в цьому дослідженні зосереджена на необхідності самовиховання як джерела самореалізації та професійного зростання. Основна мета роботи – висвітлити важливість розвитку вчителів та визначити основні умови, які допомагають сформуванню потреби майбутніх учителів англійської мови в самовихованні як рушійній силі їх сталого професійного розвитку.

Автор наголошує, що життєво важливо підтримувати професійне зростання вчителів у ці важкі часи, створені пандемією COVID-19. Доцільно знати нові способи викладання англійської мови в умовах пандемії, педагогічні потреби вчителів та фактори стимулювання професійного розвитку викладачів англійської мови.

Самовиховання починається з усвідомлення студентами необхідності працювати над собою. Важливою особливістю професійного самовиховання є те, що воно не може бути нав'язано. Потрібно розвивати постійний інтерес до цієї діяльності, а також формувати глибоку потребу. Особлива увага приділяється думці, що потреба в професійному самовихованні не є вродженою, вона формується в процесі соціалізації людини і виникає як закономірна потреба особистості, що розвивається, і є стимулом для подальшого саморозвитку. Формування потреби майбутнього вчителя у професійному самовихованні є контрольованим процесом і його ефективність залежить від змісту та організації освітнього процесу в університеті. Автор заявляє, що необхідною та достатньою умовою потреби в самовихованні є створення ситуації успіху, атмосфери творчості та доброзичливості. Акцент робиться на умовах в університеті, коли кожен студент вірить у власні сили і хотів би стати кращим та досягти реальних висот у майбутній професії вчителя англійської мови.

Ключові слова: потреба в самовихованні, підготовка вчителя, майбутній вчитель англійської мови, професійний розвиток, самоаналіз.